



Entre la teoría y la práctica: desafíos en la elaboración del programa analítico en escuelas multigrado.

Pureza Estela Chávez Juárez

ATP zona 26 preescolar 11FZP00026

p_chavezje0@seq-qto.gob.mx

Lucero del Carmen García Gómez

Supervisión de Jardines de Niños No 42

l_garciagk3@seq-qto.gob.mx

Norma Andrea Rodriguez Sánchez

Jefatura del Sector 06 preescolar

n_rodriguezs76@seq-qto.gob.mx

Área temática: Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo.

Resumen

Esta ponencia analiza los desafíos que enfrentan las docentes en la elaboración del programa analítico en escuelas multigrado, desde un enfoque sociocrítico que articula teoría y práctica. A través de una metodología de investigación-acción, se recuperan las voces y experiencias de las maestras como eje central para comprender cómo resignifican su práctica docente en un contexto de autonomía curricular. Es analizar los procesos de construcción colectiva del programa analítico, destacando los desafíos, aprendizajes y transformaciones que emergen en las prácticas pedagógicas de los docentes en escuelas multigrado. La pregunta que orienta este trabajo es: ¿cómo enfrentan las docentes multigrado la elaboración del programa analítico desde sus condiciones contextuales y saberes profesionales? Esta propuesta busca visibilizar la práctica docente como fuente de transformación y promover una mirada crítica sobre las políticas educativas que inciden en el trabajo cotidiano de las escuelas rurales multigrado.

Palabras clave: escuelas multigrado, programa analítico, práctica docente, investigación-acción, enfoque sociocrítico.



Justificación

La elaboración del programa analítico en escuelas multigrado presenta desafíos significativos para los docentes, especialmente en contextos rurales donde las condiciones estructurales y sociales son complejas. La investigación se realiza en el sector 06 de educación preescolar en el Estado de Guanajuato que comprende los municipios de Dolores Hidalgo, San Diego de la Unión y San Miguel Allende con un total de 238 escuelas de las cuales 158 son escuelas multigrado. En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone un modelo educativo inclusivo que considera las realidades locales y culturales de las comunidades, promoviendo una educación de calidad para todos los niños y niñas (SEP, 2019). Sin embargo, los enfoques curriculares convencionales siguen siendo estandarizados, sin un reconocimiento pleno de la heterogeneidad y las necesidades específicas de las escuelas multigrado.

El Modelo Educativo para la Igualdad y la Equidad en la Educación Básica (MEJOREDU), por su parte, enfatiza la importancia de la autonomía profesional docente y la capacidad de los maestros para contextualizar el currículo según las características de sus entornos educativos (MEJOREDU, 2017). Este enfoque exige que los docentes no solo apliquen los contenidos establecidos, sino que también reflexionen críticamente sobre sus prácticas y los conocimientos adquiridos en su experiencia cotidiana, un proceso que se complica en los contextos multigrado. Por lo tanto, esta investigación se relaciona con los estudios sobre las prácticas pedagógicas en las escuelas multigrado, que destacan la necesidad de enfoques contextualizados, como los propuestos en la Nueva Escuela Mexicana y en iniciativas como MEJOREDU. Al adoptar un paradigma sociocrítico, se valoran los saberes locales y las experiencias docentes, permitiendo que la reflexión pedagógica se convierta en una herramienta de transformación colectiva en la construcción del programa analítico, uno de los planos de concreción de la propuesta curricular 2022.

La pregunta que guía esta investigación es: ¿cómo enfrentan las docentes multigrado la elaboración del programa analítico desde sus condiciones contextuales y sus saberes profesionales? A partir de esta cuestión, el objetivo es analizar los procesos de construcción colectiva del programa analítico, destacando los desafíos, aprendizajes y transformaciones que emergen en las prácticas pedagógicas de los docentes en escuelas multigrado.

Enfoque conceptual



Este estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico, que entiende la práctica docente como una acción situada, cargada de significados históricos, culturales y éticos, y que reconoce al sujeto como agente de transformación. En este marco, se asume que la elaboración del programa analítico no es un proceso meramente técnico, sino una práctica interpretativa, dialógica y situada, profundamente anclada en las condiciones concretas del contexto multigrado.

Desde la perspectiva de **Paulo Freire** (2016), educar implica un acto político de lectura crítica del mundo; por tanto, construir un programa analítico es también un ejercicio de toma de conciencia sobre la realidad social y escolar. Las y los docentes, como sujetos históricos, deben reinterpretar el currículo a partir de las necesidades de sus comunidades, lo que requiere una postura ética y reflexiva frente al conocimiento.

Asimismo, el enfoque hermenéutico propuesto por Paul Ricoeur (1996) permite abordar las narrativas docentes como textos que se interpretan a sí mismos y a su entorno, dotando de sentido a las prácticas pedagógicas. Las historias que las maestras multigrado construyen en torno a la elaboración del programa analítico no sólo expresan su conocimiento profesional, sino también una forma de resistir y reconfigurar las imposiciones curriculares desde su subjetividad y compromiso ético con la comunidad.

Este enfoque conceptual proporciona una base sólida para comprender las dinámicas que median la relación entre currículo prescrito y práctica docente, reconociendo la voz del magisterio multigrado como portadora de saberes legítimos, críticos y transformadores

Estrategia metodológica

El estudio se desarrolló desde un enfoque de investigación-acción participativa, en coherencia con el paradigma sociocrítico que lo sustenta. Esta elección metodológica responde a la necesidad de generar conocimiento situado, construido con las y los docentes de escuelas multigrado a partir de sus experiencias, reflexiones y saberes prácticos.

El enfoque de la investigación-acción (Elliot, 2005) resulta pertinente para comprender cómo los docentes se convierten en investigadores de su propia práctica, al generar conocimiento situado que les permite transformar tanto su quehacer pedagógico como los sentidos que le atribuyen al currículo. Esta visión se articula con el concepto de reflexión en la acción de Donald Schön (1992), quien plantea que el conocimiento profesional se construye en la práctica, mediante procesos de indagación permanente que emergen de la experiencia vivida.

En este sentido, la metodología privilegia la voz docente como eje central del análisis, reconociendo sus narrativas como formas legítimas de construcción de conocimiento. Se trabajó



a partir de círculos dialógicos, entrevistas narrativas y análisis interpretativo de testimonios, con el objetivo de comprender cómo las maestras de contextos multigrado elaboran, adaptan y resignifican el programa analítico desde su lugar como sujetos críticos, reflexivos y comprometidos con su comunidad, apoyándose para su documentación en encuestas estructuradas por las mismas asesorías que el estado oferta y las que la comunidad de aprendizaje del sector acuerda.

La muestra fue determinada por 17 escuelas multigrado de la zona 26 donde se desempeña la ATP que participa en esta investigación.

Este enfoque no sólo permite visibilizar las prácticas pedagógicas en su complejidad contextual, sino que abre un espacio para la transformación de los procesos curriculares en diálogo con las realidades escolares y comunitaria.

Desarrollo

El proceso de construcción del programa analítico en nuestra comunidad educativa ha sido un viaje colectivo que ha trascendido más de un ciclo escolar. Desde el inicio, experimentamos una serie de emociones: incertidumbre ante lo desconocido, entusiasmo por emprender un nuevo camino, curiosidad por comprender su aplicación práctica y cierta resistencia al cambio de prácticas arraigadas.

Este proceso ha sido principalmente cognitivo, ya que consideramos esencial entender a profundidad el significado y la implementación del programa analítico. Para ello, establecimos canales de retroalimentación asertiva entre docentes, con el acompañamiento de la asesora técnica-pedagógica (ATP), la supervisora y la jefa de sector. Compartimos nuestras interpretaciones del programa sintético, que en ese momento era nuestro único referente. Estos intercambios dieron lugar a debates constructivos, donde argumentábamos nuestras comprensiones y cuestionábamos nuestras suposiciones.

En ocasiones, experimentábamos una sensación de certeza al creer que habíamos comprendido plenamente la elaboración del programa analítico. Sin embargo, nuevas conversaciones informales, ya sea en la escuela, en el transporte público o en encuentros casuales, reavivaban dudas y generaban nuevas teorías al respecto. Estas reflexiones se retomaban en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE), donde se exponían las complejidades descubiertas y se fomentaba el debate y el análisis colectivo.

Este proceso continuo de reflexión y construcción colectiva ha sido fundamental para apropiarnos del programa analítico y adaptarlo a las necesidades y contextos específicos de nuestra



comunidad educativa. Nuestra experiencia refleja la importancia de la colaboración, el diálogo y la disposición al cambio en la implementación de nuevas propuestas curriculares.

El vaivén de la metacognición a través de las lecturas y del diálogo bidireccional entre ATP y maestras constituye un ciclo sin fin. Un factor determinante para que suceda esta discusión y reflexión pedagógica permanente entre docentes ha sido la creencia de que enriquecer nuestros conocimientos es posible a través de la humildad de desaprender y aprender unas de otras, como ocurre en una verdadera comunidad de aprendizaje, donde en dialogo es el motor fundamental que guía las sesiones de CTE. En este espacio, prevalece el respeto y el deseo de coadyuvar en la construcción de conceptos cognitivamente complejos, lo que lleva a la transformación personal y colectiva de las prácticas pedagógicas. Este enfoque se alinea con el concepto de comunidades de aprendizaje, que enfatiza la importancia de la colaboración continua y la reflexión compartida para el desarrollo profesional de los docentes (Perea et al., 2022)

Con el paso de los meses, diversas consultorías e investigadores comenzaron a generar materiales de apoyo dirigidos a los docentes que enfrentaban el reto de elaborar el programa analítico en sus aulas. Las redes sociales se convirtieron en un canal saturado de información; las maestras, con la intención de validar lo que habían construido colectivamente en sus comunidades de aprendizaje, comenzaron con el seguimiento de cuentas de YouTube y otras fuentes no oficiales. No obstante, la sobreexposición a opiniones diversas y muchas veces contradictorias provocó más confusión que certeza. Lejos de afianzar sus conocimientos, se generaba una especie de “sismo intelectual” que las obligaba a revalidar y reorganizar los saberes ya construidos.

Con sus esquemas mentales en proceso de reconstrucción y aún con dudas sin resolver, las docentes iniciaron el codiseño de su programa analítico. Los únicos espacios institucionales disponibles para el diálogo colectivo eran los Consejos Técnicos Escolares. A pesar de las limitaciones de tiempo, supieron aprovechar cada minuto para poner la reflexión pedagógica al centro de la discusión. A través de una dinámica de “basta pedagógico”, cada maestra recuperó elementos de su comunidad: flora y fauna local, instituciones y dependencias ubicadas en la cabecera municipal, vínculos con autoridades locales, problemáticas ambientales, formas de organización familiar. De este modo, comenzaron a reconstruir colectivamente la lectura de su realidad, un paso fundamental para contextualizar el currículo. Este proceso refleja el espíritu de las comunidades de aprendizaje, que promueven la transformación educativa mediante la participación activa y el aprendizaje dialógico (Flecha & Álvarez Cifuentes, 2016).



Las docentes elaboraron inicialmente un listado de situaciones problemáticas sin lograr distinguir con claridad si se trataba de aspectos comunitarios o de procesos propios del desarrollo infantil, como dificultades en la lectura o el conteo. A lo largo del proceso y mediante un intenso trabajo cognitivo y colaborativo, fueron identificando las características específicas de herramientas como el programa analítico y el programa de mejora continua. Comprendieron la naturaleza de la información que corresponde a cada uno, así como el tipo de intervención docente adecuada para atender las diversas problemáticas que emergían del diagnóstico contextual.

Durante la etapa de contextualización, enlistaron los principales problemas, seleccionaron los ejes articuladores, las estrategias nacionales, los contenidos del programa sintético y los proyectos didácticos de aula. De manera significativa, decidieron no diseñar nuevos contenidos ni PDA, optando por reinterpretar los existentes a la luz de sus contextos específicos.

En este proceso, el Sector 6 de Preescolar gestionó la participación de “expertos”, quienes ofrecieron una conferencia magistral con orientaciones paso a paso sobre la elaboración del Programa Analítico. Aunque se adquirieron sus manuales, pronto surgió entre las maestras el deseo de ejercer su autonomía profesional. Comenzaron a consultar otros referentes entre autores textos, y retomaron el análisis del programa sintético. Este tránsito, lejos de generar certeza inmediata, las posicionó nuevamente en un terreno incómodo, que detonó momentos metacognitivos y de verificación profunda de sus construcciones previas.

Su pensamiento se volvió más complejo, identificaban omisiones conceptuales y las integraban al trabajo en curso. Se apropiaron de nuevos conceptos y los pusieron en práctica en espacios de diálogo entre pares, donde la retroalimentación se convirtió en un recurso esencial para el aprendizaje compartido. Este ejercicio de crítica constructiva permitió no sólo afinar sus propuestas, sino también fortalecer su capacidad para argumentar y sustentar sus decisiones pedagógicas. En este sentido, la retroalimentación dialógica se configuró como una herramienta clave para promover la autonomía profesional, entendida como la facultad de los docentes para tomar decisiones informadas, críticas y éticamente responsables en su práctica cotidiana (Imberón, 2020).

Las docentes comprendieron que no era suficiente confiar únicamente en su percepción o experiencia para construir el Programa Analítico. Por ello, diseñaron y aplicaron entrevistas a madres de familia y a sus propios alumnos, con el objetivo de obtener información complementaria que enriqueciera la lectura de la realidad escolar. Al confrontar estos resultados, la mayoría descubrió datos significativos que aportaron una visión más amplia y compleja del contexto.



Este ejercicio las llevó a reconocer la necesidad de conformar una red de apoyo con actores clave de la comunidad, incluyendo a las familias, y a adoptar una perspectiva de *interculturalidad crítica*, en la cual los saberes locales se entienden como aportes cognitivos que enriquecen el pensamiento colectivo (Walsh, 2022). Así, el PA de cada escuela fue modificado nuevamente, pues la lectura de la realidad adquirió una mirada más crítica, estructurada en tres planos: ya no se trataba solo de identificar problemas, sino también de reconocer oportunidades pedagógicas y culturales que inicialmente habían sido pasadas por alto.

La problematización de esas condiciones permitió comprender cómo ciertos elementos del contexto incidían directa o indirectamente en el desarrollo de los aprendizajes. Las maestras, desde su autonomía profesional, decidieron incluir en el plano de la contextualización eventos tradicionales como navidad, día del niño o catorce de febrero, así como actividades sugeridas por el calendario estatal, como la semana de la familia, de la alimentación o del medio ambiente. Conscientemente, incluyeron los ejes prioritarios para su intervención, los proyectos didácticos de aula, contenidos, estrategias pedagógicas y la temporalidad correspondiente. Asimismo, se aplicaron instrumentos diseñados por consultorías que la Secretaría de Educación de Guanajuato puso a disposición de los colectivos, para la realización del diagnóstico y otros por la comunidad de aprendizaje del sector 6 para realizar una autoevaluación en cuatro planos: (1) problematización del contexto, (2) necesidades identificadas en la lectura de la realidad, (3) formulación del Programa Analítico y sus contenidos locales, y (4) necesidades relacionadas con la planeación didáctica.

La encuesta realizada sobre el "Programa Analítico" revela patrones significativos en la percepción de los participantes, que pueden sintetizarse en dos ejes principales:

1. Fuerte Consenso en los Fundamentos Teóricos

Hallazgo: Los datos muestran una unanimidad (100% de respuestas afirmativas) en las preguntas relacionadas con el diagnóstico socioeducativo y la contextualización del programa.

Implicación: Esto indica un acuerdo generalizado sobre la importancia de:

- Identificar y considerar las características del contexto comunitario y escolar para la planificación de la enseñanza.
- Realizar un análisis exhaustivo de los ámbitos relevantes para comprender a los estudiantes, la institución y la comunidad.
- Adaptar los contenidos y PDA del Programa Sintético a las necesidades y realidades locales y regionales.

2. Variabilidad en la Percepción de la Implementación



Hallazgo: Se observa una disminución en el nivel de consenso en las preguntas que abordan aspectos prácticos de la implementación del programa.

- Especificidad:
 - Integración Curricular: Un 88% de los participantes expresa acuerdo, mientras que un 12% manifiesta desacuerdo.
 - Secuenciación y Temporalización: El acuerdo se sitúa en el 71%, con un 29% de desacuerdo.
 - Orientaciones Didácticas: El nivel de acuerdo es del 65%, con un 35% de desacuerdo.
- Interpretación: Estas variaciones sugieren la existencia de desafíos o áreas de incertidumbre en relación con:
 - La articulación efectiva de los Ejes Articuladores con los Contenidos y PDA.
 - La planificación y distribución temporal de los contenidos a lo largo del ciclo escolar.
 - La aplicación de las orientaciones didácticas y la utilización de los materiales de apoyo.

Síntesis:

Los resultados de la encuesta evidencian una clara distinción entre la sólida aceptación de los fundamentos teóricos del "Programa Analítico" y la presencia de divergencias en la percepción de su implementación práctica. Esto señala la necesidad de enfocar esfuerzos en proporcionar mayor claridad, apoyo y recursos para facilitar la traslación efectiva del programa al aula.

Las docentes lograron discriminar entre los problemas de mayor impacto y los más frecuentes, diferenciando entre síntomas y causas estructurales. A través de este proceso reflexivo, identificaron tanto sus capacidades como sus propias necesidades de formación, con el fin de contar con mayores herramientas que les permitieran intervenir de forma oportuna en los contextos que acompañan. Esta distinción entre prácticas pedagógicas y prácticas docentes revela una toma de conciencia sobre el lugar del saber y el hacer educativo en el entramado sociocultural (Imberón, 2017). Tal proceso se enmarca en lo que John Dewey (1933) denominó *práctica reflexiva*, es decir, una disposición crítica hacia la experiencia que impulsa al profesional a repensar su actuar y a transformarlo con base en la reflexión constante.

En esta lógica, el plano didáctico, aunque no es parte directa del Programa Analítico, emerge como consecuencia directa de su construcción. La generalidad del documento se transforma en una sucesión de acciones pensadas, contextualizadas y significativas para los estudiantes, lo que



permite garantizar progresivamente la realización de *actividades auténticas*, entendidas como aquellas que vinculan los contenidos escolares con la vida real del estudiante, su comunidad y su cultura (Ravela, 2019).

Este cambio paradigmático en torno a las prácticas educativas es reflejo de una construcción cognitiva y colectiva. Antes, los contenidos, ejes y PDA eran percibidos como elementos fríos y desarticulados, sin conexión con la realidad de las comunidades escolares. Hoy, el Programa Analítico se concibe como un organismo vivo, con especificidades según cada escuela, incompleto por naturaleza y en permanente construcción. Es más que un documento técnico: es una edificación cognitiva y ética que se retroalimenta con el vaivén de las reflexiones pedagógicas, los intercambios dialógicos y la necesidad de ejercer una autonomía profesional crítica. En este sentido, se reconoce la importancia de construir desde una pluralidad de saberes, como lo propone Sousa Santos (2010) desde las *epistemologías del sur*, que reivindican conocimientos situados, legitimados por la experiencia de los actores educativos y las luchas por el reconocimiento cultural.

Resultados y Conclusiones

Los hallazgos del estudio revelan una transformación profunda en la manera en que las docentes de educación preescolar en escuelas multigrado conciben, construyen y resignifican el Programa Analítico. A lo largo del proceso, se identificaron avances significativos en cuanto a:

1. La consolidación de comunidades de aprendizaje como espacios dialógicos de reflexión pedagógica, donde las docentes ejercen su autonomía profesional y fortalecen su capacidad analítica para tomar decisiones curriculares contextualizadas.
2. El uso de la metacognición como herramienta de validación colectiva, lo que permitió reconstruir conocimientos previos, incorporar nuevas nociones y resignificar su práctica a partir de las experiencias compartidas.
3. La incorporación crítica de múltiples fuentes (literatura especializada, conferencias, redes sociales, etc.) como parte de una alfabetización informacional activa, que potenció su pensamiento crítico.
4. La construcción situada del Programa Analítico, entendida como una práctica ética, reflexiva y colaborativa, donde se integran problemáticas reales, saberes comunitarios, ejes articuladores y propuestas didácticas significativas.

Estos resultados se relacionan directamente con los objetivos planteados al inicio del estudio, al documentar y analizar el proceso mediante el cual las docentes transitaron de una posición



ejecutora a una postura reflexiva y propositiva, que resignifica la labor educativa desde el pensamiento crítico y el compromiso social.

Desde el punto de vista científico, el estudio aporta evidencia sobre cómo se gesta la innovación pedagógica desde contextos rurales y multigrado, poniendo en valor la reflexión colectiva como vía para la construcción de conocimiento profesional docente. A nivel social, se destaca el impacto del Programa Analítico como herramienta de justicia curricular, que visibiliza la diversidad de realidades locales, promueve la inclusión y fortalece el vínculo escuela-comunidad.

En conjunto, estos hallazgos abonan a la discusión sobre la formación docente en servicio, la autonomía profesional y la necesidad de construir políticas educativas que reconozcan las epistemologías del sur como fuentes legítimas de saber pedagógico.

Referencias

- Castro, C., & Hernández, R. (2016). Educación rural y multigrado: Desafíos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación* (40), 35-52.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gobierno de México. (2017). *Modelo Educativo para la Igualdad y la Equidad en la Educación Básica (MEJOREDU)*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Nueva Escuela Mexicana: Un modelo educativo para la transformación social*. Secretaría de Educación Pública.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1996). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. FCE.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Editorial Losada.
- Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado: Nuevas perspectivas*. Graó.
- Ravela, P. (2019). *Evaluar para comprender. Las actividades auténticas como herramienta de aprendizaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Epistemologías del sur*. CLACSO.