

PLANEAR DESDE EL TERRITORIO: PLANEACIÓN DIDÁCTICA MULTIGRADO A PARTIR DE PROYECTOS INTEGRADORES EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Mtra. Adelina Velázquez Campos¹

Introducción

La planeación didáctica en contextos multigrado representa uno de los mayores desafíos pedagógicos en el sistema educativo mexicano, particularmente en territorios donde las condiciones sociales, económicas y culturales demandan respuestas contextualizadas. En estos espacios, la labor docente no solo implica atender simultáneamente a distintos grados escolares, sino también articular procesos de aprendizaje que respondan de manera pertinente a las realidades comunitarias.

Con la implementación del Plan de Estudio vigente, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, el trabajo por proyectos, la integración de Campos formativos, la incorporación de Ejes Articuladores, Contenidos y el énfasis en los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, han planteado nuevos retos para el colectivo docente multigrado. La amplitud conceptual y metodológica del planteamiento curricular, si bien ofrece oportunidades para fortalecer una enseñanza situada, también puede generar incertidumbre cuando no se cuenta con acompañamiento pedagógico cercano.

En la Zona Escolar 083 de educación primaria, hay 25 docentes que laboran en escuelas multigrado, por ello, surgió la necesidad de construir una estrategia de planeación que permitiera transitar del enfoque tradicional por asignaturas hacia una propuesta articulada, coherente y situada en el territorio. Esta experiencia no partió de recetas externas ni de formatos prediseñados, sino de la escucha activa de las problemáticas que las maestras y los maestros enfrentan cotidianamente en sus comunidades.

El presente trabajo describe y reflexiona sobre la construcción de una estrategia denominada “trabajo curricular inverso”, mediante la cual el colectivo inicia el proceso de planeación desde la problematización de la realidad e identificación de situaciones problema reales, para posteriormente articular proyectos, Contenidos, Procesos de Desarrollo de Aprendizaje y metodologías sociocríticas en una matriz curricular multigrado. Esta propuesta se materializa en el diseño colaborativo de herramientas de trabajo que buscan fortalecer la seguridad profesional de las y los docentes, especialmente de quienes laboran en escuelas unitarias.

¹ Asesora Técnico Pedagógica por Reconocimiento, zona escolar 083, sector 015, Tamazunchale, San Luis Potosí.



Este documento comparte una experiencia situada de acompañamiento pedagógico como Asesora Técnico-Pedagógica (ATP), cuyo propósito central ha sido evitar que las y los docentes enfrenten en soledad los retos que implica comprender y aplicar el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. Planear desde el contexto, se convierte en una práctica de construcción colectiva que articula realidad, currículo y comunidad.

1. La experiencia situada como ATP en el contexto multigrado

Como ATP hablar de una experiencia situada, implica reconocer que el acompañamiento docente no ocurre en abstracto, ni desde un escritorio, sino en contextos concretos, con realidades específicas y desafíos particulares. En el caso de la Zona Escolar 083, que cuenta con 4 escuelas unitarias, 4 bidocentes, 3 tridocentes y 1 tetradocente, la labor de acompañamiento se construye a partir del territorio, de las historias profesionales de cada docente y de las condiciones reales en las que se desarrolla su práctica educativa.

Una experiencia situada se concibe a partir de lo que efectivamente ocurre en las aulas, en las escuelas y en la comunidad. No se trata de aplicar lineamientos de manera homogénea, sino de interpretar el currículo a la luz de las necesidades del contexto. Desde esta perspectiva, el papel de la ATP no se limita a orientar técnicamente sobre formatos o disposiciones normativas, sino que se transforma en un acompañamiento pedagógico cercano, dialógico y corresponsable.

En este proceso, la escucha se convierte en el primer acto pedagógico. Antes de proponer estructuras o herramientas, se abre un espacio para que las maestras y los maestros compartan qué sucede en sus escuelas: cuáles son las situaciones problemáticas que enfrentan, qué inquietudes les genera la implementación del Plan de Estudio y qué necesidades identifican en sus estudiantes. A partir de estas narrativas, el acompañamiento cobra sentido.

La experiencia situada también implica modelar la práctica; recuperando la propia trayectoria docente, particularmente la experiencia en el trabajo por proyectos, se ejemplifica cómo podría abordarse una situación problema en un aula multigrado. Expresiones como “yo lo haría así” no representan imposición, sino una forma de traducir el lenguaje curricular en acciones concretas que permitan a las y los docentes visualizar posibilidades.

Asimismo, el acompañamiento trasciende los tiempos formales del Consejo Técnico Escolar; el diseño de planeaciones, matrices y herramientas de articulación curricular continúa en diálogo permanente, incluso fuera

Una experiencia situada se concibe a partir de lo que efectivamente ocurre en las aulas, en las escuelas y en la comunidad. No se trata de aplicar lineamientos de manera homogénea, sino de interpretar el currículo a la luz de las necesidades del contexto.

del horario laboral, como muestra del compromiso compartido por comprender y aplicar el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. Esta presencia constante fortalece la confianza profesional y reduce la sensación de aislamiento que con frecuencia experimentan las y los docentes unitarios.

En este sentido, la experiencia situada como ATP se configura como una práctica de construcción colectiva, donde el currículo se interpreta desde el territorio y donde el acompañamiento busca que ninguna maestra ni maestro enfrente solo o aislado los desafíos del cambio educativo. Más que transmitir información, se trata de generar seguridad pedagógica, promover autonomía profesional y consolidar una comunidad docente que aprende de manera colaborativa.

2. La planeación didáctica multigrado en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

La planeación didáctica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana trasciende la organización tradicional de contenidos por asignatura y grado escolar. Se concibe como un proceso de articulación pedagógica que integra Campos formativos, Ejes Articuladores, Procesos de Desarrollo de Aprendizaje y metodologías sociocríticas, con el propósito de responder de manera pertinente a las realidades del contexto.

Planear no significa elaborar para primaria seis planeaciones independientes, sino construir una propuesta articulada que permita atender distintos grados a partir de un eje común.

En escenarios multigrado, esta concepción adquiere mayor complejidad. Planear no significa elaborar para primaria seis planeaciones independientes, sino construir una propuesta articulada que permita atender distintos grados a partir de un eje común. La situación problema se convierte entonces en el punto de partida que da sentido y coherencia al trabajo pedagógico.

A diferencia de la planeación tradicional centrada en la secuencia lineal de contenidos, la planeación en la Nueva Escuela Mexicana implica el diseño del Programa Analítico en sus tres planos: Lectura de la realidad, contextualización y codiseño, lo que involucra:

- Partir de la lectura crítica del contexto.
- Identificar problemáticas reales del territorio.
- Diseñar proyectos que articulen aprendizajes de distintos Campos formativos.
- Considerar la progresión de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje.
- Integrar escenarios de aula, escuela y comunidad.
- Implementar una evaluación formativa que acompañe el proceso.



En el contexto multigrado, esta forma de planear exige visualizar la progresión más allá del grado específico y comprender que los aprendizajes pueden dialogar entre edades distintas. La articulación curricular permite que, bajo un mismo proyecto integrador, cada grado desarrolle procesos acordes a su nivel, sin perder el sentido colectivo del trabajo.

Asimismo, la planeación didáctica en la Nueva Escuela Mexicana demanda abandonar la lógica de recetas prediseñadas. Si bien existen múltiples propuestas disponibles en diversos medios, la pertinencia curricular en territorios rurales requiere ajustes contextualizados que respondan a las necesidades reales de las niñas y los niños. En este sentido, planificar es crear un diseño pertinente y adecuado y no una simple aplicación de formatos.

Desde esta perspectiva, la planeación multigrado en la Zona Escolar 083, se ha entendido como un proceso dinámico, colaborativo y flexible. **Dinámico** ya que se ajusta a la lectura permanente del contexto; **colaborativo** porque se construye colectivamente en Consejo Técnico Escolar y; **flexible** pues ofrece un mapa amplio de posibilidades que cada docente adapta según las características de su grupo.

Así, la planeación en el marco de la Nueva Escuela Mexicana no es cumplir con un requisito administrativo, sino ejercer una práctica reflexiva que articula territorio, currículo y comunidad, fortaleciendo la autonomía profesional de las y los docentes multigrado.

3. La ruta metodológica inversa como estrategia de articulación multigrado

3.1 Problema como eje

En esta Zona Escolar 083, la planeación didáctica multigrado de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana, inicia con la identificación de situaciones problema contextualizadas. A diferencia de la lógica tradicional que comienza con la selección de contenidos, el colectivo parte del análisis de aquello que le afecta o preocupa a la comunidad escolar y al contexto.

Este ejercicio se realiza en Consejo Técnico Escolar, donde las maestras y los maestros —unitarios, bidocentes, tridocentes y tetradocentes— comparten lo que acontece en sus aulas, en sus escuelas y en la comunidad. La pregunta orientadora es sencilla pero profunda: **¿qué está ocurriendo en nuestro territorio que merece ser abordado desde nuestra práctica docente?**

...la planeación en el marco de la Nueva Escuela Mexicana no es cumplir con un requisito administrativo, sino ejercer una práctica reflexiva que articula territorio, currículo y comunidad, fortaleciendo la autonomía profesional de las y los docentes multigrado.

*La pregunta orientadora es sencilla pero profunda: **¿qué está ocurriendo en nuestro territorio que merece ser abordado desde nuestra práctica docente?***

Este punto de partida permite que la planeación no sea un acto aislado del contexto, sino una respuesta educativa con sentido social.

Una vez definida la situación problema, el colectivo investiga y propone posibles proyectos vinculados con dicha realidad, analizando su pertinencia en tres escenarios...

Este punto de partida permite que la planeación no sea un acto aislado del contexto, sino una respuesta educativa con sentido social.

3.2 Investigación en los escenarios: aula, escuela y comunidad

Una vez definida la situación problema, el colectivo investiga y propone posibles proyectos vinculados con dicha realidad, analizando su pertinencia en tres escenarios fundamentales:

- Aula: dinámicas de aprendizaje, necesidades específicas del grupo, procesos de desarrollo.
- Escuela: organización, participación colectiva, convivencia y cultura escolar.
- Comunidad: prácticas sociales, problemáticas territoriales, saberes locales.

Esta exploración evita que el proyecto se limite a actividades escolares descontextualizadas y favorece una enseñanza globalizada, donde el aprendizaje dialoga con la vida cotidiana.

3.3 Construcción del mapa curricular inicial

La información recabada se sistematiza en un primer concentrado en Excel que funciona como mapa curricular general. En este instrumento se incorporan:

- Proyectos posibles por grado.
- Propósitos organizados por campos formativos.
- Ejes articuladores.
- Vinculación con los escenarios.

El énfasis no está en igualar títulos de proyecto entre grados, sino en observar la progresión formativa de los propósitos. Este ejercicio permite visualizar cómo dialogan los aprendizajes de primero a sexto grado bajo un mismo eje problematizador.

Aunque el mapa puede parecer amplio, su intención no es saturar la práctica, sino ofrecer un panorama estructurado que oriente la toma de decisiones pedagógicas.

3.4 La matriz de articulación curricular multigrado

Posteriormente, el colectivo diseña una matriz de articulación curricular multigrado, también en Excel, que integra:

- Grado



- Título del proyecto
- Campo formativo
- Objeto de aprendizaje
- Producto o entregable

Esta matriz permite identificar los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje que respaldan el proyecto integrador seleccionado. A partir de aquí, los contenidos se organizan por campos formativos, asegurando coherencia curricular y progresión.

Es en este momento donde se concreta la lógica de la ruta metodológica inversa, entendida como un proceso que parte de la problemática situada para posteriormente articular proyectos, Contenidos, Procesos de Desarrollo de Aprendizaje y evidencias de evaluación.

3.5 La ruta metodológica inversa

El término surge porque una vez hecha la lectura de la realidad y definidas las situaciones problema, el proceso no continúa con la selección de Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje sugeridos por los libros o programas, sino con la exploración, investigación y propuesta de los proyectos que ayuden a resolver dicha problemática.

Los materiales curriculares proponen una secuencia que parte de Campos formativos, Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje para posteriormente sugerir escenarios y proyectos, lo cual resulta efectivo para las escuelas de organización completa con docentes unigrado, no así en los grupos multigrado, por lo que el proceso se invierte:

1. Se identifica la situación problema real.
2. Se analizan los escenarios de aula, escuela y comunidad.
3. Se seleccionan y proponen proyectos pertinentes.
4. Se diseña la matriz de articulación.
5. Se organizan los contenidos y procesos por campos formativos.

Esta inversión no contradice el enfoque curricular, sino que lo contextualiza para los grupos multigrado. La selección de contenidos no se hace de manera aleatoria, sino con intención pedagógica que responda al tratamiento de la problemática detectada.

3.6 Diseño del formato de planeación multigrado

El formato final del proyecto integrador se construye colectivamente en Consejo Técnico Escolar. Incluye:

- Situación problema.

- Propósito general del proyecto.
- Secuencia de actividades.
- Metodologías sociocríticas según el campo formativo.
- Escenarios.
- Evaluación formativa.
- Integración de recursos complementarios.

Este diseño común establece un marco organizativo que da coherencia al trabajo multigrado; así, la planeación no se limita a un esquema predefinido.

Este diseño común establece un marco organizativo que da coherencia al trabajo multigrado; así, la planeación no se limita a un esquema predefinido. Una vez construido el formato base en colectivo, cada docente realiza un segundo momento de revisión, contextualización y ajuste en función de las características específicas de su grupo.

Es precisamente en esta fase posterior al diseño colegiado donde el docente adapta el proyecto integrador e incorpora actividades que considera pertinentes para abordar con mayor profundidad la problemática situada. A partir de su diagnóstico grupal, de la observación cotidiana y de los resultados obtenidos en evaluaciones diagnósticas como los Ejercicios Integradores del Aprendizaje (EIA) identifica áreas que requieren fortalecimiento y decide qué otras acciones o actividades incluir.

En este proceso se incorporan actividades específicas para atender necesidades detectadas como prioritarias en el diagnóstico, particularmente en producción de textos y pensamiento matemático. Para ello, se integran desafíos matemáticos, actividades de ficheros y materiales estatales seleccionados estratégicamente. Estas decisiones no modifican el currículo oficial, sino que enriquecen la mediación didáctica, asegurando que el proyecto integrador responda realmente al contexto y a los procesos de desarrollo de los estudiantes.

De esta manera, el formato de planeación funciona como una estructura orientadora común, pero mantiene la flexibilidad necesaria para que cada docente ejerza su autonomía profesional. El proyecto integrador ofrece el marco general, la intervención específica se construye desde la lectura que el maestro o maestra realiza de su grupo.

El formato no pretende convertirse en una carga administrativa, sino en una herramienta que brinde seguridad pedagógica, especialmente para docentes unitarios que requieren visualizar con claridad el proceso completo y tomar decisiones fundamentadas durante la implementación.

3.7 Impacto en la autonomía docente

La implementación de esta estrategia ha implicado mayor tiempo y dedicación, también ha fortalecido la comprensión del Plan de Estudio y



la apropiación de sus conceptos fundamentales. El colectivo ha transitado de la búsqueda de planeaciones prediseñadas a la construcción autónoma de propuestas contextualizadas.

Este proceso ha consolidado una comunidad profesional que interpreta el currículo desde el territorio y que encuentra en el acompañamiento constante un soporte para enfrentar los desafíos del multigrado.

4. Proyecto integrador situado

“Cuidamos nuestra comunidad: menos cacharros, más salud”

La construcción de proyectos integradores en la Zona Escolar 083, no se ha limitado a una experiencia aislada; a lo largo del ciclo escolar, el colectivo docente ha diseñado e implementado las propuestas situadas necesarias, derivadas de problemáticas reales del territorio. Entre ellas se encuentran proyectos orientados a la promoción de una alimentación saludable, mediante el análisis de hábitos alimenticios locales y la identificación de alternativas disponibles en la comunidad, así como iniciativas centradas en el fortalecimiento de la convivencia familiar y la formación en valores como el respeto, la corresponsabilidad y la resolución pacífica de conflictos.

El proyecto que se describe a continuación se presenta como una experiencia representativa del proceso metodológico implementado, por su nivel de articulación multigrado y por el impacto comunitario alcanzado.

4.1 La problemática territorial como punto de partida

En las comunidades que conforman la Zona Escolar 083, la proliferación de mosquitos transmisores de enfermedades como dengue, zika y chikungunya se ha convertido en una situación recurrente. La acumulación de cacharros y recipientes con agua en los hogares favorece la reproducción del mosquito transmisor contaminado con el virus, enfermando a los habitantes, lo cual ha generado preocupación constante en las comunidades.

Durante el análisis colectivo en Consejo Técnico Escolar, esta situación emergió de manera reiterada en las narrativas docentes. No se trata únicamente de un problema de salud pública lejano, sino de una realidad que afecta directamente la asistencia, el bienestar y el desempeño de las niñas y los niños y en general de los habitantes al estar en riesgo de enfermar gravemente y hasta perder la vida.

A partir de esta lectura del contexto, el colectivo decidió diseñar el proyecto integrador titulado: **“Cuidamos nuestra comunidad: menos cacharros, más salud”**.

Este proyecto no fue elegido por su atractivo temático, sino por su pertinencia territorial.

4.2 Carácter integrador del proyecto

El proyecto se diseñó como una propuesta articulada que integra seis subproyectos, uno por cada grado escolar, respetando la progresión de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje.

El eje común fue la prevención y el cuidado comunitario, pero cada grado profundizó desde distintos objetos de aprendizaje, por ejemplo, de primero a sexto grado las propuestas fueron:

Investigación sobre el ciclo de vida del mosquito y la forma como se transmite el virus.

- Producción de textos informativos sobre el tema para la comunidad.
- Elaboración de registros y conteos relacionados con focos de infección.
- Diseño de carteles y campañas de sensibilización para disminuir o erradicar la reproducción del mosquito.
- Análisis de datos estadísticos sencillos.
- Reflexión sobre el cuidado colectivo y la corresponsabilidad.

Esta estructura permitió que, bajo un mismo proyecto, se trabajaran distintos Campos formativos de manera articulada, promoviendo una enseñanza globalizada.

Esta estructura permitió que, bajo un mismo proyecto, se trabajaran distintos Campos formativos de manera articulada, promoviendo una enseñanza globalizada.

4.3 Desarrollo en los escenarios: aula, escuela y comunidad

El proyecto integrador “**Cuidamos nuestra comunidad: menos cacharros, más salud**” se diseñó a partir de la articulación de proyectos específicos propuestos en los materiales oficiales de cada grado, seleccionados y adaptados estratégicamente por su relación con la problemática situada.

Para su construcción se consideraron los proyectos por grado que se presentan en la tabla siguiente:

Grado	Campo formativo	Escenario	Título del Proyecto	Páginas
Primer grado	Lenguajes	Comunitario	<i>¡Hagámoslo entre todas y todos!</i>	46–57
Segundo grado	De lo Humano y lo Comunitario	Escolar	<i>Cuidemos juntos nuestro medio ambiente</i>	252–263

Grado	Campo formativo	Escenario	Título del Proyecto	Páginas
Tercer grado	Lenguajes	Comunitario	<i>Seamos periodistas por un día</i>	86–99
Cuarto grado	Lenguajes	Comunitario	<i>¡En sintonía!</i>	50–63
Quinto grado	Ética, Naturaleza y Sociedades	Escolar	<i>Reporteras y reporteros de la ética ambiental</i>	174–187
Sexto grado	Saberes y Pensamiento Científico	Comunitario	<i>Guardianes de la naturaleza</i>	150–167

Estos proyectos fueron analizados en colectivo para identificar puntos de convergencia temática, metodológica y formativa, permitiendo su integración en una propuesta común que respondiera a la necesidad detectada en la comunidad.

En el aula

Las actividades se centraron en la investigación, análisis y producción de materiales vinculados con los contenidos y PDA de cada grado. Mientras los grados inferiores trabajaron la colaboración y el cuidado del entorno inmediato, los grados intermedios fortalecieron la producción escrita desde el rol de periodistas ambientales, y los grados superiores profundizaron en la ética ambiental y la responsabilidad comunitaria. Las y los estudiantes elaboraron textos, esquemas, dibujos explicativos, registros de observación y propuestas de solución relacionadas con la problemática.

En la escuela

Se organizaron espacios de socialización donde los distintos grados compartieron avances y productos, generando un diálogo intergeneracional. La figura del “periodista ambiental” permitió que estudiantes mayores orientaran a los más pequeños en la elaboración de mensajes y campañas, fortaleciendo el aprendizaje entre pares y el sentido de colectividad.

En la comunidad

El proyecto trascendió el espacio escolar mediante campañas de sensibilización, difusión de recomendaciones y participación de las familias en acciones preventivas. Las producciones derivadas de los subproyectos por grado confluyeron en una campaña comunitaria que integró mensajes orales, murales y materiales visuales adaptados a las condiciones del territorio.

Este tránsito por los tres escenarios permitió que el aprendizaje no se limitara a lo conceptual, sino que tuviera una aplicación concreta en la vida cotidiana, articulando y adaptando los proyectos de los Libros de Texto Gratuitos con una problemática real del contexto.

4.4 Articulación curricular y evaluación formativa

La matriz de articulación curricular multigrado permitió identificar los Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje vinculados con el proyecto, organizados por campos formativos.

Asimismo, los resultados de la evaluación diagnóstica previa, orientaron la incorporación de actividades específicas para fortalecer la producción escrita y el pensamiento matemático. La elaboración de textos informativos, la resolución de desafíos matemáticos vinculados al conteo y la interpretación de datos sencillos, permitieron integrar aprendizajes prioritarios dentro del mismo proyecto.

La evaluación como un proceso formativo, centrado en observar la participación, la comprensión del problema, la calidad de las producciones y la capacidad de aplicar lo aprendido en la comunidad como una campaña permanente.

La evaluación como un proceso formativo, centrado en observar la participación, la comprensión del problema, la calidad de las producciones y la capacidad de aplicar lo aprendido en la comunidad como una campaña permanente.

4.5 Impacto observado

Durante las visitas de acompañamiento, fue posible observar mayor coherencia entre lo planeado y las producciones de las y los estudiantes. En las socializaciones del proyecto, las familias expresaron satisfacción al percibir que el aprendizaje tenía aplicación directa en la vida comunitaria al emplear medidas preventivas.

La implementación del proyecto fortaleció la conciencia colectiva sobre el cuidado del entorno para su beneficio, evidenciando que la planeación situada puede generar aprendizajes significativos.

La implementación del proyecto fortaleció la conciencia colectiva sobre el cuidado del entorno para su beneficio, evidenciando que la planeación situada puede generar aprendizajes significativos.

5. Evaluación formativa en la planeación multigrado

En el marco del Plan de Estudio 2022, la evaluación se concibe como un proceso formativo, continuo y centrado en el aprendizaje, que acompaña el desarrollo de los procesos y no se limita a la emisión de una calificación final. Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos multigrado, donde la diversidad de edades, ritmos y niveles de apropiación exige una mirada flexible y contextualizada.

En la experiencia antes descrita, la evaluación no se diseñó como un instrumento aislado, sino como un componente articulado desde la

planeación misma. Al emplear una ruta metodológica inversa, los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje se analizaron previamente para identificar qué evidencias permitirían observar avances reales en cada grado, sin fragmentar el proyecto integrador.

Durante el proyecto comunitario, la evaluación se concretó a través de diversas evidencias:

- Elaboración del croquis con rosa de los vientos y ubicación de puntos críticos.
- Producción escrita al redactar el nombre completo y descripciones de las fotografías.
- Participación en la construcción del guion para la campaña.
- Diseño de murales y letreros contextualizados.
- Argumentación oral durante la socialización del proyecto.

Estos productos no se consideraron actividades aisladas, sino manifestaciones del desarrollo de habilidades como la ubicación espacial, la producción de textos, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la conciencia ambiental.

La observación sistemática fue una herramienta central. Las y los docentes registraron avances, dificultades y niveles de participación, lo que permitió realizar ajustes oportunos en la intervención pedagógica. En lugar de esperar al cierre del proyecto para valorar resultados, se implementaron momentos de retroalimentación continua, donde el error se asumió como oportunidad de aprendizaje.

Asimismo, la evaluación favoreció la autoevaluación y la coevaluación. Las niñas y los niños reflexionaron sobre sus propias producciones, compararon croquis, analizaron la claridad de sus mensajes en los murales y escucharon críticamente los ensayos de la campaña. Este ejercicio fortaleció la autonomía y la metacognición, principios coherentes con la propuesta sociocrítica de la Nueva Escuela Mexicana.

Un aspecto relevante del proceso evaluativo fue la participación de las familias y de la comunidad. Durante las jornadas de socialización, las madres y padres de familia no solo asistieron como espectadores, sino que colaboraron en la organización de los espacios y acompañaron activamente la exposición de los productos elaborados. Las y los estudiantes encabezaron las actividades, explicaron lo aprendido y respondieron preguntas planteadas tanto por docentes como por integrantes de la comunidad.

En una de las socializaciones relacionadas con el proyecto sobre alimentación saludable, la interacción evidenció el impacto formativo

...la evaluación no se diseñó como un instrumento aislado, sino como un componente articulado desde la planeación misma.

La observación sistemática fue una herramienta central. Las y los docentes registraron avances, dificultades y niveles de participación, lo que permitió realizar ajustes oportunos en la intervención pedagógica. En lugar de esperar al cierre del proyecto para valorar resultados, se implementaron momentos de retroalimentación continua, donde el error se asumió como oportunidad de aprendizaje.

alcanzado. Al escuchar a sus hijos argumentar sobre hábitos alimenticios y alternativas locales, madres y padres expresaron con entusiasmo su reconocimiento hacia el aprendizaje logrado. Estas manifestaciones no se asumieron únicamente como expresiones emocionales, sino como indicadores cualitativos de apropiación significativa del conocimiento y de transferencia a la vida cotidiana.

Cada estudiante fue valorado en función de su punto de partida y de su proceso individual, evitando comparaciones rígidas, de esta manera, la diversidad dejó de percibirse como obstáculo y se convirtió en oportunidad para el aprendizaje entre pares.

La evaluación formativa permitió reconocer avances diferenciados sin jerarquizar grados. Cada estudiante fue valorado en función de su punto de partida y de su proceso individual, evitando comparaciones rígidas, de esta manera, la diversidad dejó de percibirse como obstáculo y se convirtió en oportunidad para el aprendizaje entre pares.

Finalmente, la documentación de evidencias —fotografías, croquis, guiones, murales y registros docentes— constituyó no solo un insumo para la valoración pedagógica, sino también un elemento clave para socializar el impacto del proyecto ante la comunidad escolar. La evaluación, así entendida, trasciende la calificación y se convierte en un proceso reflexivo que orienta, fortalece y resignifica la práctica docente multigrado, integrando la mirada de la escuela y de la comunidad.

6. Reflexiones finales y aportaciones al fortalecimiento del multigrado

Implica un cambio de mirada: colocar al territorio en el centro del currículo y comprender que el aprendizaje adquiere sentido cuando dialoga con la realidad de las niñas y los niños.

La experiencia desarrollada en la Zona Escolar 083, confirma que la planeación didáctica multigrado, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, no puede reducirse a la adaptación de formatos ni a la simple reorganización de contenidos. Implica un cambio de mirada: colocar al territorio en el centro del currículo y comprender que el aprendizaje adquiere sentido cuando dialoga con la realidad de las niñas y los niños.

La estrategia denominada **ruta metodológica inversa** ha permitido transitar de la incertidumbre inicial frente al nuevo Plan de Estudio 2022, hacia una apropiación progresiva y consciente de sus fundamentos. Iniciar desde la situación problema y posteriormente articular proyectos, Contenidos, Procesos de Desarrollo de Aprendizaje y evidencias de evaluación ha demostrado ser una vía pertinente para el contexto multigrado, donde la fragmentación por asignaturas resulta poco funcional.

Una de las principales aportaciones de esta experiencia radica en brindar seguridad profesional en las y los docentes. La elaboración colectiva de matrices, mapas curriculares y formatos de planeación no solo organiza el trabajo, sino que fortalece la comprensión conceptual del currículo. El acompañamiento constante ha permitido que el colectivo transite de la dependencia de planeaciones externas hacia la autonomía pedagógica contextualizada.

Asimismo, el trabajo por proyectos integradores ha favorecido la enseñanza globalizada, permitiendo que distintos grados dialoguen en torno a un mismo eje problematizador. Esto ha fortalecido la colaboración entre estudiantes, la participación comunitaria y la coherencia entre lo planeado y lo vivido en el aula.

En términos de impacto, se han observado transformaciones en distintos niveles: mayor compromiso docente, participación activa de las familias, producciones estudiantiles con sentido social y una comprensión más clara de los principios que sustentan la Nueva Escuela Mexicana. El comentario de un estudiante al cuestionar la producción de más basura durante una campaña ambiental evidencia el desarrollo del pensamiento crítico y la coherencia ética, elementos centrales del enfoque sociocrítico.

A nivel personal y profesional, esta experiencia ha significado reafirmar que el acompañamiento pedagógico debe ser cercano, humano y constante. Más que transmitir lineamientos, se trata de caminar junto a las maestras y los maestros, ofrecer claridad en medio de la complejidad curricular y evitar que enfrenten en soledad los desafíos del multigrado.

Planear desde el territorio no es únicamente una estrategia metodológica; es una postura pedagógica que reconoce la riqueza del contexto y confía en la capacidad del colectivo docente para interpretar y adaptar el currículo. En este sentido, la experiencia compartida no pretende constituirse como modelo único, sino como evidencia de que la construcción colaborativa y situada puede fortalecer significativamente la práctica educativa multigrado.

7. Desafíos y aprendizajes del proceso de acompañamiento

La implementación de la planeación multigrado desde una perspectiva situada y articulada con el Plan de Estudio 2022, no estuvo exenta de desafíos. Todo proceso de transformación pedagógica implica transitar por momentos de incertidumbre, resistencia y reconfiguración profesional.

Uno de los principales retos identificados fue la apropiación conceptual del nuevo enfoque curricular propuesto por la Secretaría de Educación Pública. La transición de una lógica basada en asignaturas fragmentadas hacia una organización por Campos formativos, Ejes articuladores y Contenidos generó dudas iniciales en el colectivo docente. La necesidad de comprender los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje y articularlos en proyectos integradores demandó tiempo, estudio y acompañamiento constante.

El comentario de un estudiante al cuestionar la producción de más basura durante una campaña ambiental evidencia el desarrollo del pensamiento crítico y la coherencia ética, elementos centrales del enfoque sociocrítico.

Planear desde el territorio no es únicamente una estrategia metodológica; es una postura pedagógica que reconoce la riqueza del contexto y confía en la capacidad del colectivo docente para interpretar y adaptar el currículo.

Otro desafío relevante fue la gestión del tiempo. El diseño de proyectos situados, el análisis previo de contenidos y la construcción de matrices de articulación curricular implicaron un esfuerzo adicional para las y los docentes, quienes ya enfrentan múltiples responsabilidades en contextos multigrado. En algunos momentos, la carga administrativa y la presión por cumplir con requerimientos externos generaron tensión entre la intención pedagógica y las condiciones reales de trabajo.

Asimismo, se identificó la diversidad en los ritmos de apropiación del enfoque. Mientras algunas maestras y maestros lograron rápidamente visualizar la lógica de la ruta metodológica inversa, otros requirieron mayor acompañamiento para abandonar esquemas tradicionales de planeación. Este proceso evidenció la importancia de construir espacios seguros de diálogo profesional, donde las dudas pudieran expresarse sin temor a los juicios.

Se confirmó que el acompañamiento pedagógico efectivo no se basa únicamente en la transmisión de lineamientos normativos, sino en la construcción colectiva de sentido. La reflexión conjunta permitió que el currículo dejara de percibirse como una imposición externa y comenzara a asumirse como una herramienta flexible al servicio del contexto.

En el ámbito comunitario también surgieron retos. Las condiciones geográficas y climáticas, particularmente en las zonas altas de la sierra, obligaron a adaptar materiales y estrategias. La decisión de sustituir papel por superficies más resistentes para los murales no solo respondió a una necesidad práctica, sino que también fortaleció la coherencia ética del proyecto ambiental, evitando la generación innecesaria de residuos.

A pesar de estos desafíos, el proceso dejó aprendizajes significativos. Se confirmó que el acompañamiento pedagógico efectivo no se basa únicamente en la transmisión de lineamientos normativos, sino en la construcción colectiva de sentido. La reflexión conjunta permitió que el currículo dejara de percibirse como una imposición externa y comenzara a asumirse como una herramienta flexible al servicio del contexto.

Otro aprendizaje fundamental fue reconocer que el multigrado no representa una limitación, sino una posibilidad para el trabajo colaborativo y la enseñanza globalizada. La interacción entre estudiantes de distintos grados enriquece las producciones, fortalece la tutoría entre pares y genera ambientes de corresponsabilidad en el aprendizaje.

...la transformación educativa es gradual. No se trata de lograr planeaciones perfectas, sino de avanzar progresivamente hacia prácticas más contextualizadas, reflexivas y coherentes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Finalmente, el proceso reafirmó que la transformación educativa es gradual. No se trata de lograr planeaciones perfectas, sino de avanzar progresivamente hacia prácticas más contextualizadas, reflexivas y coherentes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. La experiencia permite consolidar una cultura de mejora continua en la zona escolar, basada en la confianza, el diálogo profesional y el compromiso compartido con la comunidad.

Bibliografía

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 4*.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*.