

DE LA GESTIÓN ENTENDIDA COMO TRÁMITE AL ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO VIVIDO: UNA EXPERIENCIA DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN ESCUELAS MULTIGRADO

Daniel Torres Salazar¹

Después de tantos años visitando escuelas multigrado en comunidades indígenas y rurales, me sigo preguntando: ¿estamos logrando que la supervisión escolar sea el motor que acompañe y transforme la diversidad del aula o seguimos atrapados en prácticas que le restan sentido al trabajo pedagógico cotidiano y a los principios de la Nueva Escuela Mexicana?

Esta no es solo una pregunta retórica, es un desafío concreto que se enfrenta cada mañana al abrir la puerta del salón único, cuando miramos a nuestros estudiantes de primero a tercer grado —o hasta sexto, según el nivel educativo— sentados en el mismo espacio, con ritmos, necesidades y realidades muy distintas.

Este dilema no nace de los documentos ni de los lineamientos, sino de la realidad que ocurre en la escuela, es decir, aparece cada día, al ingresar al aula multigrado y encontrar, en un mismo espacio a niñas y niños de distintas edades, grados, ritmos y realidades. Surge de las conversaciones entre docentes y supervisor que se dan al paso, en reuniones extraordinarias o de Consejo Técnico Escolar (CTE), que casi siempre se quedan cortas, y de las inquietudes que las maestras y los maestros expresan cuando intentan hacer frente a realidades cada vez más complejas. Desde mi propia experiencia, tanto en funciones directivas como de supervisión, he aprendido que gestionar una escuela multigrado no se reduce a cumplir tareas administrativas.

Cuando hablo de carga administrativa, no me refiero únicamente a formatos o evidencias, sino a la sensación, muy extendida entre el magisterio, de que algunos procesos como la planeación didáctica pierden sentido y se viven más como obligación que como herramienta pedagógica. Frente a ello, gestionar implica estar presente, escuchar, acompañar y crear condiciones para que el trabajo pedagógico recupere su sentido.

Esto supone abrir espacios de trabajo colegiado, propiciar el diálogo y construir, poco a poco, condiciones de confianza para que las decisiones pedagógicas no se tomen en soledad. Así, la gestión deja de sentirse como una carga y comienza a vivirse como un proceso compartido, construido junto a los colectivos docentes, orientado a responder a los desafíos reales de la escuela multigrado.

¹ Supervisor Preescolar Federal, Zona 79, Súchil, Durango.

Esta manera de entender la gestión cobra un sentido particular a la luz del Plan de Estudio 2022, que coloca a la comunidad en el centro de los procesos educativos y reconoce a las maestras y los maestros como actores fundamentales de la transformación social. En las escuelas multigrado, esta idea deja de ser un principio abstracto y se convierte en una necesidad cotidiana. Aquí, la comunidad es el aula compartida, el patio común, las familias que acompañan, observan y cuestionan. Cada aula es, en sí misma, un espacio de diversidad, colaboración y vida comunitaria que exige cercanía y presencia constante.

Sin embargo, en la práctica cotidiana, la labor directiva que al mismo tiempo que la docente realizan las y los maestros multigrado ha quedado atrapada muchas veces en lo administrativo. Durante mucho tiempo, la función directiva se centró en el cumplimiento de tareas y disposiciones, pero las exigencias actuales y en consonancia con la Nueva Escuela Mexicana, nos invitan a transitar hacia un acompañamiento pedagógico que favorezca la autonomía profesional, la integración curricular y la atención a la diversidad que caracteriza a las aulas multigrado.

Desde esta mirada, el acompañamiento de la supervisión escolar ya no se ejerce desde la distancia, sino desde la cercanía y el acompañamiento. Como señala Hernández (2005), el perfil directivo requiere orientarse hacia un acompañamiento que posibilite la creatividad, el dominio didáctico y metodológico, así como un conocimiento profundo del personal docente y de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula, con una visión de futuro y un compromiso genuino con los aprendizajes de las alumnas y los alumnos.

Los retos de las maestras y los maestros multigrado

Las maestras y los maestros enfrentan todos los días el reto de planear para varios grados al mismo tiempo, de organizar grupos diversos y de intentar que nadie se quede fuera del aprendizaje. En este contexto, expresan preocupaciones recurrentes: “No sé cómo planear para todos” o “Siento que siempre dejo a alguien fuera”. Cuando esto ocurre, la planeación deja de ser un apoyo y se convierte en una fuente de tensión.

Estas inquietudes aparecieron una y otra vez en distintas escuelas multigrado de preescolar. No eran casos aislados, ni archipiélagos, sino preocupaciones compartidas que nos llevaron a hacernos preguntas incómodas pero necesarias:

¿Cómo estamos acompañando desde la supervisión a quienes trabajan diariamente con grupos tan diversos?, ¿qué tan acompañadas o acompañados se sienten las maestras y los maestros al momento de planear?

A partir de estos cuestionamientos, y a lo largo de distintos espacios de trabajo colectivo como reuniones de supervisión, sesiones de CTE y encuentros formativos con maestras y maestros multigrado, comenzamos a encontrarnos, a conversar con mayor detenimiento y a reconocer que los retos no eran aislados, sino compartidos. Fue en esos diálogos, sostenidos en el tiempo y anclados en la experiencia cotidiana de las escuelas, donde cobró sentido mirar lo que la investigación educativa ya venía señalando. Diversos estudios, como los de Anderson (2010) y Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom (2004), coinciden en que el acompañamiento pedagógico influye de manera decisiva en las prácticas docentes y en los aprendizajes.

Desde la experiencia de la supervisión, esto se confirma una y otra vez: cuando las maestras y los maestros se sienten acompañados, se animan a probar, ajustar y transformar su práctica. Por ello, el acompañamiento cercano se convierte en un componente central, asumido como una necesidad ética y profesional.

El acompañamiento

Acompañar implica asesorar, guiar, dialogar, compartir experiencias y reconocer la labor docente para fortalecer las prácticas y favorecer aprendizajes significativos. En coherencia con el Plan de Estudio 2022, este proceso se orientó hacia la revisión reflexiva de la práctica, la planeación situada y la evaluación formativa.

Las formas de acompañamiento de la supervisión escolar inciden directamente en la satisfacción laboral y en el desempeño docente. La satisfacción laboral, entendida como una condición afectiva positiva que se expresa en el ambiente de trabajo (De Frutos et al., 2007), resulta fundamental para sostener procesos de mejora de aprendizajes, particularmente en contextos donde las exigencias pedagógicas y organizativas son mayores.

Por ello, el trabajo desde la función de supervisión fue esencial para alcanzar mejores logros en las escuelas multigrado. Este acompañamiento, entendido como una práctica situada y humanista, demandó mayor acercamiento a las aulas; observar las prácticas, dialogar con las maestras y los maestros y construir conjuntamente alternativas pertinentes. Visitar el aula y acompañar la práctica no solo permite renovar los aprendizajes, sino también fortalecer la relación profesional y el sentido de corresponsabilidad en la tarea educativa. (Anderson, 2010).

En las escuelas multigrado no existen grupos ideales ni condiciones perfectas. Lo que hay son contextos diversos, reales, llenos de retos, pero

también de posibilidades. Desde ahí, este modelo de acompañamiento situado y humanista invita a mirar el multigrado con otros ojos, no como una limitante, sino como una oportunidad donde se aprende en colectivo, se respetan los distintos ritmos y se construye conocimiento a partir de la convivencia cotidiana.

En el día a día, el personal docente toma decisiones constantes, muchas veces sobre la marcha: cómo organizar contenidos para distintos grados, qué estrategias permiten que nadie se quede fuera, cómo evaluar sin etiquetar y cómo aprovechar que las niñas y los niños aprendan entre sí.

En este contexto, la planeación didáctica multigrado deja de ser un formato que se llena por cumplir y se asume como una herramienta viva, flexible, que se ajusta cuando el grupo lo necesita y se enriquece con la experiencia diaria. Esta forma de planear dialoga directamente con la Nueva Escuela Mexicana, al reconocer que la práctica docente se construye desde la realidad y no desde esquemas rígidos.

Hablar de gestión escolar en el contexto multigrado no se limita a una figura ni a una función específica. Se trata de un proceso colectivo que permite que la escuela funcione y cobre sentido en su realidad. Desde esta mirada, la gestión escolar no es lo mismo que el liderazgo pedagógico ni se reduce al acompañamiento que realiza la supervisión, aunque dialoga con ambos. Implica articular tiempos, espacios, decisiones y relaciones para sostener el trabajo pedagógico cotidiano. En ese entramado, la escuela no está sola: el territorio, los saberes locales, las costumbres y las experiencias de las familias forman parte del proceso educativo. Cuando estos elementos se incorporan a la vida escolar y a la planeación didáctica, el aprendizaje se vuelve más cercano y significativo, las niñas y los niños se reconocen en lo que aprenden porque parte de lo que viven y de lo que les importa.

Gestionar una escuela multigrado no es tarea de una sola figura ni responsabilidad exclusiva de la supervisión. Es un proceso que se construye de manera colectiva en la vida cotidiana de la escuela y que requiere maestras y maestros acompañados, escuchados y en formación constante. En este entramado, la función de la supervisión no es dirigir desde fuera, sino generar condiciones para el acompañamiento, abrir espacios de diálogo y sostener procesos de reflexión compartida. No basta con solicitar resultados ni con cumplir lo administrativo; se necesita acompañamiento cercano, tiempos para pensar juntos la práctica y un reconocimiento genuino del esfuerzo que implica enseñar en contextos diversos. Es desde ahí donde vale la pena detenernos a preguntar: ¿qué elementos del propio contexto pueden recuperarse para fortalecer la enseñanza?, ¿cómo avanzar en la construcción de acuerdos pedagógicos

colectivos sin depender de un modelo formal?, ¿qué principios de la Nueva Escuela Mexicana ya están presentes en la práctica cotidiana y pueden seguir fortaleciéndose?

Desde el acompañamiento de la supervisión escolar caminar al lado de las maestras y los maestros, comprender sus retos y apoyar sus procesos no es opcional, es parte del compromiso. En mi zona escolar nos hemos enfrentado al reto de superar la mirada que durante mucho tiempo consideró a la educación multigrado como un modelo “irregular” o “deficitario” frente a la escuela graduada.

Esta idea contrasta con lo que se vive en las aulas y con lo que la investigación reciente señala, el multigrado tiene un enorme potencial para fortalecer la resiliencia, la autoconfianza y el trabajo en equipo entre las niñas y los niños. Asumir esta perspectiva implicó comenzar a reconocer la escuela multigrado como un espacio de oportunidad pedagógica.

Desde el acompañamiento de la supervisión escolar, esto se ha traducido en el compromiso de ejercer una gestión cercana y corresponsable, que reconozca a la comunidad como núcleo integrador y promueva una enseñanza diversificada, respetuosa de los ritmos, saberes y trayectorias de cada estudiante, en sintonía con la Nueva Escuela Mexicana.

Esta narrativa se sitúa desde la función de supervisión entendida no como fiscalización administrativa, sino como liderazgo basado en el acompañamiento que busca la mejora continua de las prácticas docentes y el aprendizaje significativo de las alumnas y los alumnos.

Cada día, junto a las maestras y los maestros de las escuelas multigrado de la zona que acompaño desde la supervisión, nos enfrentamos a retos que se repiten en distintos espacios de diálogo y reflexión colectiva. En estos encuentros, las y los docentes suelen referirse a las dificultades para organizar el currículo en aulas donde conviven varios grados, para contextualizar los contenidos a la realidad del grupo, para planear de manera integrada y para trabajar con metodologías globalizadoras que atiendan los diferentes ritmos y procesos de desarrollo. En estos contextos la diversidad no es una excepción, es la regla, y atenderla implica afrontar varios desafíos al mismo tiempo: grupos heterogéneos, recursos limitados, tiempos acotados y, en muchos casos, la ausencia de una figura directiva diferenciada. En escuelas unitarias o bidocentes, la maestra o el maestro multigrado no solo está frente al grupo, sino que también asume funciones de organización escolar y responde a diversas demandas de la comunidad, lo que vuelve aún más complejo el trabajo pedagógico cotidiano.



Una intervención para el acompañamiento

En concreto, durante una intervención formativa con un grupo de maestras y maestros multigrado que manifestaban dificultades para planear situaciones de aprendizaje comunes para todo el grupo y, al mismo tiempo, proponer actividades diferenciadas según la edad, el grado y los procesos de desarrollo, decidimos asumir la situación como una oportunidad para fortalecer el trabajo colectivo. Más que limitar el acompañamiento a la indicación de leer el Plan y Programas de Estudio 2022, iniciamos con un diagnóstico cercano: realizamos reuniones individuales para conocer las fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades de cada docente, así como las causas que estaban dificultando la diversificación de la enseñanza en el aula multigrado.

La mayoría expresó la necesidad de acompañamiento sobre planeación multigrado vinculada al Programa Analítico, ya que ciertos alumnos no centraban su atención porque las clases no resultaban motivantes. Analizamos juntos las estrategias aplicadas y su operatividad respecto a las necesidades, intereses y vida cotidiana de las niñas y los niños.

A partir de esta información, diseñamos un proceso metodológico para la planeación multigrado que integró la lectura de la realidad y la problematización. Recuperamos información académica, social y cultural de las familias para generar cambios positivos. Implementamos sesiones de orientación grupal e individual, donde las y los docentes expresaron dudas y reflexiones, reconociendo que no estaban solos en el proceso de cambio.

Por lo tanto, diseñamos de manera colectiva una ruta metodológica para la planeación didáctica multigrado, orientada a que cada docente pudiera construir una sola planeación por grupo, a partir de una situación o proyecto común, integrando Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje con distintos niveles de complejidad según la edad y el grado de las niñas y los niños. No se trató de una planeación única para todas las escuelas, sino de una forma compartida de organizar el trabajo pedagógico en cada aula multigrado. Este cambio tuvo un efecto inmediato: las maestras y los maestros se sintieron escuchados, comprendidos y acompañados en su práctica cotidiana.

La ruta parte de la comprensión profunda del contexto, no se trata solo de llenar un documento, sino observar quiénes son las niñas y los niños, qué les interesa, qué saben, cómo se relacionan y cuáles son las condiciones sociales, culturales y territoriales que rodean la escuela. Este momento es clave en el aula multigrado, porque asume la diversidad como punto de partida pedagógico y no como obstáculo.

La ruta parte de la comprensión profunda del contexto...

Luego se selecciona una situación de aprendizaje significativa, que surge de un recorte de la realidad, entendido como un acontecimiento, práctica o situación cercana a la vida cotidiana de las niñas y los niños.

Posteriormente se identifican los Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje...

... se toman decisiones sobre cómo se va a organizar el grupo y qué estrategias didácticas permitirán que todas y todos participen.

Finalmente, se cierra con una reflexión sobre la práctica: analizar lo vivido, valorar la pertinencia de las decisiones y reconocer aprendizajes logrados y aspectos a fortalecer.

Luego se selecciona una situación de aprendizaje significativa, que surge de un recorte de la realidad, entendido como un acontecimiento, práctica o situación cercana a la vida cotidiana de las niñas y los niños. Puede tratarse de una actividad comunitaria, una situación que ocurre en el pueblo o un problema que se presenta en la propia escuela. Este recorte permite tomar algo real y próximo para convertirlo en punto de referencia del trabajo pedagógico. A partir de ahí, la situación se convierte en un eje común que convoca a todo el grupo, posibilitando que cada niña y cada niño participe desde sus propias posibilidades, intereses y ritmos de desarrollo.

Posteriormente se identifican los Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, analizando qué Campos Formativos dialogan entre sí y definiendo procesos con distintos niveles de complejidad. Esto construye aprendizajes integrales sin fragmentar el currículo.

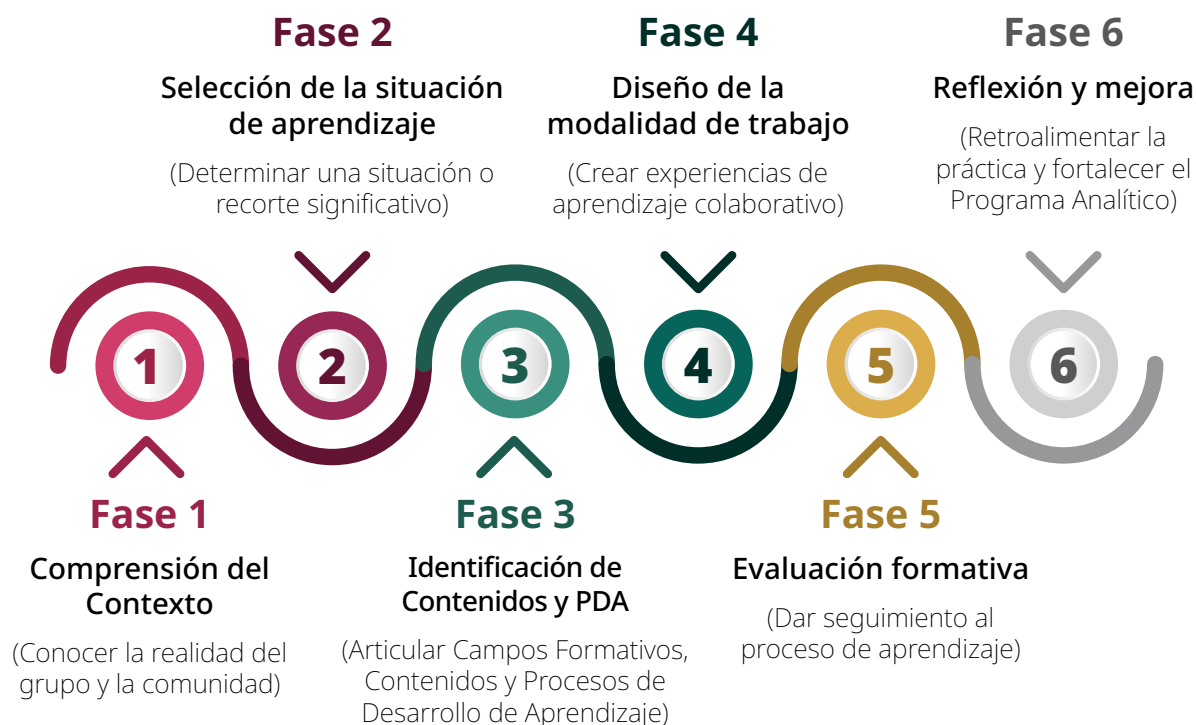
Después se diseña la modalidad de trabajo, es decir, se toman decisiones sobre cómo se va a organizar el grupo y qué estrategias didácticas permitirán que todas y todos participen. En este momento se piensa qué actividades pueden realizarse de manera colectiva, cuáles requieren trabajo en pequeños grupos o en parejas, y cómo favorecer que las niñas y los niños aprendan entre sí. Las estrategias se eligen considerando la diversidad de edades y ritmos, buscando que nadie quede al margen. De esta forma, la organización del aula, las actividades y la interacción entre pares se convierten en elementos clave para promover la participación activa, el trabajo colaborativo y el aprendizaje compartido. En el aula multigrado, estas modalidades privilegian experiencias compartidas donde las niñas y los niños aprenden juntos, se apoyan y desarrollan autonomía según sus ritmos. Durante el desarrollo, la evaluación formativa acompaña todo el proceso: observa avances, identifica barreras y ofrece retroalimentación oportuna a través de registros y análisis de producciones.

Finalmente, se cierra con una reflexión sobre la práctica: analizar lo vivido, valorar la pertinencia de las decisiones y reconocer aprendizajes logrados y aspectos a fortalecer. Esta reflexión alimenta el Programa Analítico y ajusta futuras planeaciones, no como una receta ni como una secuencia rígida de pasos, sino como una guía que acompaña la toma de decisiones en aulas donde conviven niñas y niños de distintas edades, con historias, ritmos y trayectorias de aprendizaje muy diversas.

En el aula multigrado, la planeación no avanza en línea recta. Va y viene. Parte de la realidad del grupo y de la comunidad, se pone en práctica y regresa a ese mismo punto para repensarse, ajustarse y resignificar la práctica docente.

En suma, esta ruta representó una forma distinta de vivir la planeación: devolviéndole su sentido pedagógico. La diversidad dejó de ser obstáculo para asumirse como riqueza; la enseñanza se construyó desde la realidad del aula y el trabajo colaborativo, colocando en el centro el desarrollo integral de las niñas y los niños. Su carácter cíclico recuerda que la planeación no se agota en un formato: se construye, se revisa y se vuelve a construir a partir de la experiencia, la reflexión y el compromiso con la mejora continua.

Figura 1 Ruta metodológica de la planeación multigrado



Fuente: Elaboración propia (2026).

La función supervisora en la escuela multigrado

El Plan de Estudio 2022 ofrece un marco que orienta la gestión escolar al colocar a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y al reconocer a las maestras y los maestros como actores centrales del cambio social. En este contexto, gestionar una escuela no se limita a organizar tareas o dar cumplimiento a disposiciones, sino a crear condiciones para que el trabajo pedagógico tenga sentido y responda a la realidad de las aulas. Desde ahí, la función de la supervisora y del supervisor adquiere un papel estratégico dentro

de la gestión escolar, no como figura de control, sino como acompañante que orienta, dialoga y fortalece las prácticas pedagógicas desde una mirada contextualizada e inclusiva, particularmente en escuelas multigrado.

Para que el acompañamiento de la supervisión escolar sea efectivo, debemos: crear ambientes de diálogo y reflexión colectiva, asesorar en el diseño de estrategias innovadoras y reconocer la labor educativa para fortalecer la motivación.

Ejercer la supervisión en contextos multigrado es un proceso de aprendizaje constante. No se trata solo de conocer el marco normativo o revisar documentos, sino de comprender lo que ocurre en cada escuela, aula y comunidad. Basta llegar a una escuela multigrado para darse cuenta de la complejidad: una maestra atendiendo varios grados, organizando actividades diferenciadas, resolviendo imprevistos y sosteniendo el vínculo con las familias.

Frente a esta realidad, el acompañamiento de la supervisión escolar no puede ejercerse desde la distancia ni limitarse a lo administrativo. Acompañar se vuelve una necesidad ética.

En la práctica, el liderazgo basado en el acompañamiento ha sido clave. Estar presentes ha significado sentarnos junto a las maestras y los maestros a revisar planeaciones, escuchar inquietudes y analizar qué pasa en el aula. En visitas, hemos dialogado sobre cómo atender distintas edades a partir de una misma situación de aprendizaje o cómo ajustar actividades cuando no todos avanzan al mismo ritmo.

Uno de los aspectos que más fortaleció este proceso fue la revisión de la práctica docente, pensada y vivida como un diálogo genuino y no como un ejercicio de control. Estos espacios se fueron construyendo a partir de las visitas a las escuelas, de las sesiones del Consejo Técnico Escolar y de encuentros de trabajo acordados con las maestras y los maestros, generalmente después de la jornada o en momentos destinados a la reflexión colectiva. En los jardines de niños de la zona, revisar la práctica implicó sentarnos a conversar sobre cómo se organizaban los tiempos en el aula multigrado, cómo se promovía el trabajo entre pares y de qué manera la diversidad podía asumirse como una fortaleza pedagógica y no como una dificultad.

Recuerdo casos donde niños mayores apoyaban a los pequeños en lectura; esas prácticas, surgidas de la experiencia situada, se convierten en aprendizajes compartidos cuando se reflexionan en colectivo.

Además, el reconocimiento a la labor docente es fundamental. Las maestras y los maestros enfrentan retos no siempre visibilizados: largas jornadas, múltiples responsabilidades y contextos que exigen atención permanente. Reconocer su práctica docente en un aula multigrado, decirlo claramente en el CTE o en las visitas y diálogos cotidianos, genera confianza y fortalece la colaboración.

Cuando estos elementos se articulan (apoyo eficaz, revisión de la práctica y reconocimiento), se construyen relaciones pedagógicas sólidas basadas en la confianza y el aprendizaje entre pares. Las maestras y los maestros se sienten más seguros para probar estrategias nuevas y reflexionar abiertamente.

Así, desde la experiencia de acompañamiento pedagógico realizada desde la supervisión escolar, el liderazgo comenzó a vivirse en lo cotidiano y en colectivo: en las conversaciones al término de la jornada, en las observaciones compartidas en el aula y en las reflexiones que se generaban durante los espacios del Consejo Técnico Escolar. Más que una función asociada a un cargo, el liderazgo fue tomando forma en el proceso de construcción conjunta de la planeación didáctica multigrado, cuando las maestras y los maestros analizaban su práctica, compartían decisiones y encontraban caminos comunes para atender la diversidad del aula. Acompañar en el multigrado, desde esta mirada, dejó de ser una opción para convertirse en una responsabilidad ética orientada a fortalecer el trabajo docente y los aprendizajes de las niñas y los niños.

La supervisión comenzó a resignificarse como una presencia cercana, comprometida con la realidad de las escuelas y con el bienestar de quienes sostienen la tarea educativa día a día. En este proceso, la gestión escolar multigrado no se construyó desde una sola figura, sino de manera colectiva, a partir del trabajo conjunto entre maestras, maestros y supervisión. Son ellas y ellos, desde el aula, quienes sostienen la organización cotidiana, la planeación y la atención a la diversidad; y es desde la supervisión donde se acompaña, se orienta y se generan condiciones para el diálogo y la reflexión compartida. De esta forma, el liderazgo pedagógico fue tomando forma desde la escucha, el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo. No se trató de dirigir desde la distancia, sino de caminar junto a las maestras y los maestros, reconociendo sus saberes y construyendo, en colectivo, alternativas pedagógicas pertinentes para el aula multigrado.

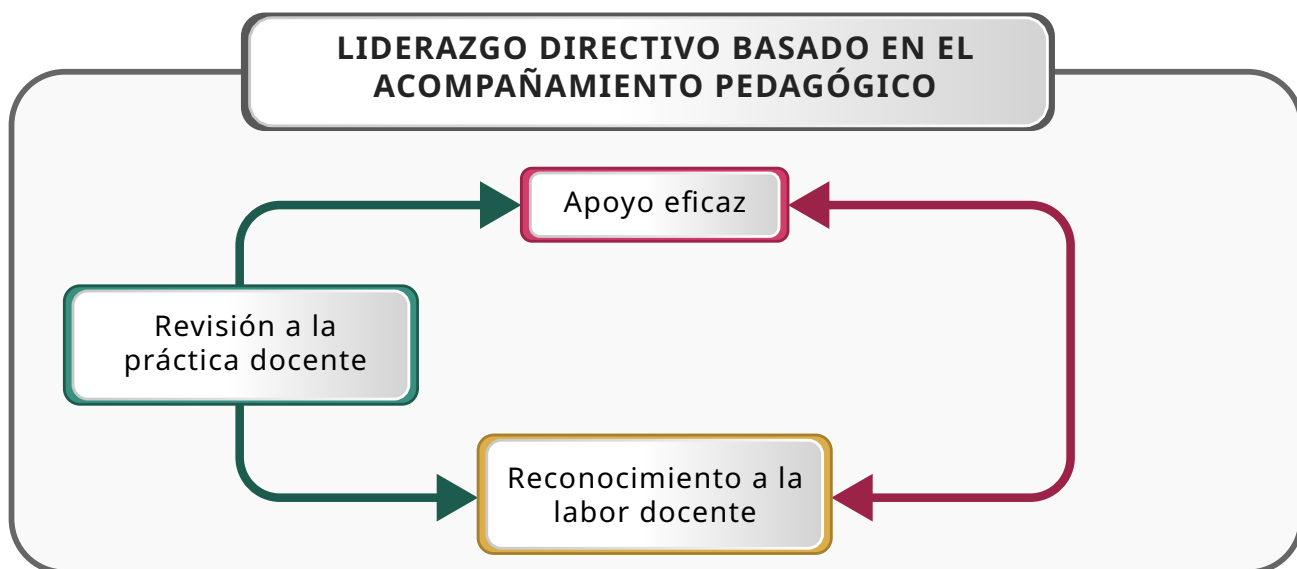
Por lo tanto, la figura 2 representa cómo se ha ido resignificando el liderazgo directivo en las escuelas multigrado a partir del acompañamiento pedagógico. No se trata de un liderazgo centrado en la supervisión

administrativa o en la toma de decisiones desde la distancia, sino de una forma de liderazgo que se construye en la relación cotidiana con las maestras y los maestros. El acompañamiento pedagógico se coloca al centro como eje articulador y se sostiene en tres acciones fundamentales que se retroalimentan entre sí: el apoyo eficaz, la revisión reflexiva de la práctica docente y el reconocimiento a la labor del magisterio.

El apoyo eficaz hace referencia a la orientación cercana y pertinente que responde a las necesidades reales del aula multigrado, especialmente en procesos como la planeación didáctica y la atención a la diversidad. La revisión de la práctica docente se entiende como un espacio de diálogo y reflexión compartida, donde se analizan decisiones pedagógicas sin una lógica de control, sino de aprendizaje conjunto. El reconocimiento a la labor docente, por su parte, visibiliza el esfuerzo cotidiano de las maestras y los maestros, fortalece la confianza profesional y genera condiciones para que se animen a probar, ajustar y transformar su práctica.

En conjunto, la figura 2 muestra que el liderazgo pedagógico no se ejerce de manera aislada ni vertical, sino como un proceso continuo y colectivo, donde la gestión escolar multigrado se construye desde la escucha, la presencia y el trabajo colaborativo entre docentes y supervisión.

Figura 2. *Liderazgo directivo basado en el acompañamiento pedagógico*



Fuente: Elaboración propia (2026).

En esta experiencia, el liderazgo basado en el acompañamiento pedagógico se fue consolidando de manera gradual. Al inicio, el reto fue generar confianza y dejar claro que la supervisión no llegaba a señalar,

sino a acompañar. Poco a poco, ese acompañamiento cercano permitió revisar planeaciones, analizar prácticas concretas y buscar, en colectivo, mejores formas de atender a grupos diversos.

Cuando la supervisión se vuelve presencia y escucha, las maestras y los maestros se animan a compartir lo que les funciona y también aquello que les cuesta trabajo.

Desde esta vivencia, la gestión escolar multigrado entendida como el proceso mediante el cual la comunidad educativa organiza, acompaña y sostiene las decisiones pedagógicas cotidianas para responder a su contexto, comenzó a asumirse como una tarea colectiva y profundamente situada. Más que un conjunto de acciones administrativas, la gestión se fue construyendo en el diálogo, en la planeación compartida y en el acompañamiento cercano a las maestras y los maestros. Esta manera de gestionar permitió resignificar la escuela multigrado: dejó de verse como una escuela con carencias para reconocerse como un espacio lleno de posibilidades pedagógicas. En las aulas fue posible observar cómo la diversidad se transformaba en una fortaleza y cómo las experiencias compartidas favorecían aprendizajes verdaderamente significativos.

Por consiguiente, se reafirma desde la práctica la importancia de un acompañamiento cercano, ético y comprometido con la transformación educativa. Acompañar en el multigrado no es dirigir desde la distancia; es caminar junto a las escuelas, reconocer sus esfuerzos y construir, paso a paso, una educación más justa y pertinente para las niñas y los niños de la zona escolar.

Asimismo, se vuelve inevitable detenernos a reflexionar sobre cómo estamos ejerciendo la gestión escolar multigrado en los contextos multigrado. Vale la pena preguntarnos si nuestra función directiva continúa enfocándose principalmente en el cumplimiento de tareas administrativas, o si estamos logrando transitar hacia un liderazgo pedagógico que acompañe de manera contigua y consciente a las maestras y los maestros en su práctica cotidiana.

De esta manera, surge la necesidad de pensar cómo se materializa ese apoyo eficaz en la realidad del aula multigrado: ¿de qué manera acompañamos la planeación didáctica, la reflexión de la práctica y la evaluación formativa para responder a la diversidad de las niñas y los niños?

Finalmente, esta narrativa vuelve a colocar en el centro una convicción construida desde la experiencia: el acompañamiento pedagógico no puede quedarse solo en la intención. Necesita decisiones de gestión claras, pero también tiempo, presencia y compromiso cotidiano. Solo así

es posible impulsar transformaciones educativas reales, que se reflejen en los aprendizajes, en el bienestar de las maestras y los maestros y, en el desarrollo integral de las niñas y los niños que aprenden en aulas multigrado.

Gestionar una escuela multigrado, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, significa entonces acompañar con presencia, escucha y compromiso pedagógico, transformando los desafíos de la vida escolar en oportunidades de aprendizaje colectivo.

Bibliografía

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 34-52.
- Cano Ruíz, A. (2025). *Escuela multigrado como alternativa pedagógica*. Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Reconociendo nuestro contexto*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality* (19), 109-134.
- De Frutos, J. A., González, P., Maílo, A., Peña, J. I., & Riesco, M. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. *Educación y Futuro*, 9-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392447>
- Hernández, M. (2005). *Gerencia, currículo y educación*. Colombia: Norma.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). *Management of Organisational Behaviour: Utilizing Human Resources*. 5th edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: *How leadership influences student learning*. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Majluf, N., & Hurtado, J. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios. Influencia de la cultura escolar sobre la educación*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica.

- Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Revista Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), 521-541. <https://intranetrepositorio.intec.edu.do/server/api/core/bitstreams/3414b3c8-de70-4287-955f-aeef91cd341/content>
- Mogollón, A. (2006). Calidad y enfoques de la supervisión. *Revista Ciencias de la Educación*, I, 29-46.
- Ortega, F., & Ortega, M. (2010). Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. España: Durango.
- Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2025). *Modelo Didáctico para las Escuelas Multigrado. Educación Preescolar*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2024). *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el cosideño*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2025/K0MTM.htm>
- Tapia-Gutiérrez, C. P., Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J., & Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y educadores*, 14(2), 389-409. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942011000200009&script=sci_arttext