



---

Recibido: 19/06/2023 Aprobado: 07/09/2023

**Pedagogías multigrado y formación inicial docente para el aula mexicana (Original)**  
**Multigrade pedagogies and initial teacher training for the Mexican classroom (Original)**

Sabina Vargas Suárez. *Licenciada en Educación Preescolar, maestrante de la Maestría en Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Iberoamericana para el desarrollo A.C. Ciudad de México, México.* [ [sabinavargass@gmail.com](mailto:sabinavargass@gmail.com) ] .

**Resumen**

El artículo proviene de una investigación de corte cualitativo sobre las opiniones de los docentes en formación de dos Escuelas Normales, de los docentes que laboran en esas escuelas y de docentes en servicio de escuelas multigrado, acerca de la formación inicial que se imparte en las escuelas formadoras de docentes para el aula multigrado, las dificultades que se han encontrado y qué áreas vacantes se identifican. Se examina el caso de ocho maestros normalistas, cuatro docentes en formación y dos maestros en servicio recientemente egresados de cada una de las Escuelas Normales. La recolección de datos se hizo mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad y análisis documental. Para el estudio se establecieron categorías de análisis a partir de las entrevistas que fueron contrastadas con el análisis documental realizado. Los resultados muestran la necesidad que, como docentes, se tenga conocimiento de los retos que implica el trabajo en distintos contextos. Los maestros quieren más formación en didáctica, siendo lo primero y necesario soltar el guion de enseñanza que ha dado la sistematización docente para que entonces se pueda poner el saber a circular buscando reacciones adecuadas para generar el aprendizaje.

**Palabras clave:** docente; formación de docentes; enseñanza superior; educación rural



## **Abstract**

This article comes from a qualitative investigation on the opinions of the teachers in training of two Normal Schools, the teachers who work in those schools and the teachers in service of multigrade schools about the initial training that is given in the training schools to teachers for the multigrade classroom, the difficulties that have been encountered and which vacant areas are identified. In this work, they examine the case of eight normal teachers, four teachers in training and two teachers in service recently graduated from each one of the Normal Schools. Data collection was done through in-depth semi-structured interviews and documentary analysis. For the analysis, categories of analysis were made from the interviews that were contrasted with the documentary analysis carried out. The results show that it is necessary for teachers to be aware of the challenges involved in working in different contexts. Teachers want more training in didactics, the first necessary thing being to release the teaching script that the teaching systematization has given so that knowledge can then be put into circulation looking for adequate reactions to generate learning.

**Keywords:** teachers; teacher education; higher education; rural education

## **Introducción**

Las escuelas rurales y multigrado son mayoritarias dentro del Sistema Educativo Nacional Mexicano. Estas escuelas se encuentran en localidades de alta y muy alta marginación, de acuerdo a cifras presentadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017). El 56.9% de las escuelas de nivel básico y 39.9% de los planteles de educación media superior y de estas 52452 son multigrado (3 de cada 10 escuelas de Preescolar, 4 de cada 10 escuelas Primarias y 2 de cada 10 Secundarias, 1 de cada 5 Telesecundarias en el país) de acuerdo al INEE (2019).



Aunque no siempre se les ha incluido en las políticas educativas nacionales, estas se han centrado en la cobertura más que en atender factores de calidad y equidad. En los últimos años, se le han hecho modificaciones en la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), la cual en su Artículo 36 destaca que

La educación, en sus distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios, además de las características y necesidades de los distintos sectores de la población. (p. 16)

El Artículo 102 recalca que

Las autoridades educativas atenderán de manera prioritaria las escuelas que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas, rurales y en pueblos y comunidades indígenas, tengan mayor posibilidad de rezago o abandono escolar, estableciendo condiciones físicas y de equipamiento que permitan proporcionar educación con equidad e inclusión en dichas localidades. (p. 35)

Y en el Artículo 43 destaca en particular para las escuelas multigrado que “El Estado impartirá la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación” (p. 17).

En los nuevos modelos educativos para la educación básica en México, nacidos después de la reforma educativa del año 2019, se empieza a mencionar la educación multigrado como parte de una de cinco estrategias nacionales para apoyar los procesos de contextualización y codiseño de la propuesta curricular de educación básica, llamada la Estrategia Nacional para la modalidad multigrado.



Que en palabras de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) “Consolida la intención de las fases de aprendizaje en aras de entender el aprendizaje multigeneracional, al tiempo que propone a las y los docentes de esta modalidad herramientas para el trabajo escolar integrado” (p. 34). No obstante, estas estrategias al día de hoy se encuentran aún en estado de pilotaje y no existe un documento publicado al respecto.

En México, la Secretaría de Educación Pública no cuenta con políticas ni programas académicos diseñados para escuelas multigrado y el único modelo pedagógico existente para la educación rural y multigrado proviene del Consejo Nacional de Fomento Educativo, orillando a los docentes de las escuelas indígenas y regulares que dependen de las autoridades educativas estatales o federales a utilizar los programas para escuelas graduadas.

Aunado a esto, el currículum poco flexible, la gran cantidad de contenidos, el poco tiempo disponible por la carga administrativa que es mayor en una escuela para un docente multigrado, el escaso o nulo apoyo que reciben de los asesores técnico-pedagógicos y supervisores, así como la escasa actualización disponible para el trabajo multigrado han convertido a estas escuelas en “escuelas trampolín” y “de castigo”. Asemajado a una “novatada” que tiene que pasar un docente recién egresado para luego poder acceder a escuelas de organización completa, sin mejorar las condiciones y oportunidades del aula multigrado mexicana.

El que una escuela sea multigrado no representa en sí mismo un problema, incluso puede representar una ventaja pedagógica y hay propuestas modernas e innovadoras, casi todas ellas en escuelas particulares que trabajan con éxito metodologías multigrado, como es el caso de las escuelas Montessori, las escuelas que siguen la pedagogía High Scope (para educación preescolar) y aquellas que utilizan la pedagogía Freinet por poner algunos ejemplos, no



motivados por el tamaño de la población a atender sino por las convicciones que sustentan su modelo de atención educativa (Schmelkes & Águila, 2019).

Lo que sí representa un problema para la educación es que las escuelas multigrado operen en precariedad de infraestructura, materiales, equipamiento de tiempo dedicado a facilitar el aprendizaje; con prácticas pedagógicas inadecuadas por una falta de formación especializada de los docentes y con la poca atención que se les ha dado desde la política educativa mexicana.

En la educación básica mexicana de sostenimiento público no se ha tenido igual percepción sobre las ventajas que pueden representar las escuelas multigrado para atender a niñas, niños y adolescentes ubicados en zonas dispersas y de alta marginación, si estuvieran bien atendidas. Pues si bien el trabajo en las escuelas multigrado no es un obstáculo, requiere condiciones para su correcta implementación, sin embargo, desde la educación pública en México pocas veces se le ha apoyado, y siquiera mencionado.

En las Escuelas Normales a partir del año 2018, en el plan de estudios se plantearon tres asignaturas relacionadas con la atención pedagógica en las aulas multigrado, mencionando *exprofeso* que son para el trabajo en multigrado, en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria exclusivamente.

Un dato importante para señalar es que, en las Licenciaturas en Preescolar indígena y Primaria Indígena, solo se mencionan someramente a las escuelas multigrado en las asignaturas relacionadas con la práctica profesional, pero no se retoman en ninguna otra asignatura en la que se les enseñe cómo trabajar o atender las escuelas o aulas multigrado. En estas, los conceptos que más se manejan son: atención de los grupos más vulnerables, niños con discapacidad y mujeres, niños y niñas indígenas y/o migrantes, educación intercultural e inclusión educativa.



Mercado (2010) afirma que no es posible aspirar a mejorar la calidad y equidad educativas, sin propiciar una mejor formación, tanto de los futuros docentes como de quienes están en servicio, es una prioridad, en su necesaria relación con la práctica escolar. Para que funcione virtuosamente necesita mínimos para su concepción. Una de estas condiciones es la formación docente.

Para el ciclo escolar 2018-2019 se registró que las escuelas primarias multigrado del país representan cerca del 40% de las escuelas públicas mexicanas, con un total de 96,508 escuelas primarias multigrado. Sin embargo, aun cuando es un porcentaje alto de las escuelas, representa un porcentaje pequeño de la matrícula nacional. Para ese ciclo escolar, los alumnos inscritos en primarias multigrado alcanzaban el 14.6% del total de la matrícula nacional; muchas escuelas, poca matrícula (SEP, 2019).

Si bien es cierto que la educación básica está garantizada y establecida como un derecho fundamental en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la realidad existen varios factores que dificultan que las niñas, niños y adolescentes tengan acceso a educación de calidad, sobre todo si viven en comunidades de difícil acceso. Lo cual nos podría hacer entender que velamos por el derecho a la educación, pero no garantiza una educación de calidad para todas y todos los estudiantes, siendo los menos favorecidos los que se encuentran en los contextos rurales.

Una prioridad en el campo de la formación docente, según Mercado (2010) es su necesaria relación con la práctica escolar. En el caso de los futuros docentes, se trata de la cercanía con la práctica profesional que tiene lugar en las escuelas, pues existen grandes posibilidades formativas al desarrollarse en esos términos la formación de los futuros docentes y



es de gran importancia que estas prácticas profesionales estén vinculadas con los retos de la educación básica, como son las escuelas multigrado.

Diversas Escuelas Normales, y otras instituciones formadoras de docentes en México han podido observar que una cantidad muy grande de sus egresados tienen la encomienda de trabajar en escuelas multigrado (unidocecente, bidocente o tridocente) y escuelas multinivel (preescolar, primaria y secundaria a la vez). Preocupados por las necesidades que han encontrado, diversas instituciones formadoras de docentes han implementado educación complementaria para favorecer las competencias y conocimientos sobre estos temas.

Esta investigación se realizó para conocer las consideraciones acerca de estas intervenciones, desde la perspectiva de los docentes en formación y egresados recientes de estas escuelas, quienes trabajan en las escuelas multigrado y las de los docentes normalistas. El objetivo de esta investigación es conocer las opiniones de los docentes en formación, de los recién egresados de estas escuelas que trabajan en aulas multigrado y de los docentes normalistas, sobre los procesos de formación para la atención de aulas multigrado, sus resultados, las dificultades que se han encontrado y qué áreas vacantes se identifican en la formación inicial docente para el aula multigrado.

### **Materiales y métodos**

Los sujetos participantes en la investigación son docentes de Escuelas Normales y docentes en formación de Escuelas Normales Públicas del país que han desarrollado importantes esfuerzos dirigidos a atender las escuelas multigrado, así como también algunos egresados ya en servicio.

El subsistema de Educación Normal es altamente heterogéneo, las escuelas normales se dividen en tipo de sostenimiento (público o privado) y también según una tipología que responde



a construcciones socio-históricas. Las Escuelas Normales, por tipología, pueden ser Normales rurales, Normales urbanas, Normales experimentales, centros regionales de educación normal, Normales superiores, institutos, centros de actualización del magisterio, entre otros (escuelas nacionales, centros escolares, escuelas especializadas) (Medrano et al., 2017); además de los títulos dados por prestigio: benemérita, centenaria y superior. Esta tipología, como menciona Dionicio (2019), no es precisa para conocer las características particulares de cada escuela según la clasificación a la que pertenece, y únicamente destaca a ciertas Escuelas Normales, y las que no tienen esta designación son incluidas en una clasificación homogénea: Escuelas Normales públicas estatales, que no representa que sus necesidades sean homogéneas.

Los estudiantes de estas Escuelas Normales cumplen la misma heterogeneidad que estas instituciones; no es lo mismo hablar de aquellos estudiantes que ingresan a una escuela normal cuya designación es de benemérita o centenaria, que de aquellos que ingresan a una normal rural o a una normal sin ninguna distinción específica. De la misma manera, dentro de las Escuelas Normales sin importar su tipología, conviven estudiantes altamente heterogéneos con motivaciones diversas y cuyo proceso de elección de la profesión docente fue plural, diferente y complejo.

Entre los requisitos para poder participar en el proceso de admisión de las Escuelas Normales destacan el límite de edad de 21 años, el certificado de estudios de bachillerato, o equivalente y otros documentos personales como CURP (Clave Única de Registro de Población), acta de nacimiento, fotografías y comprobante domiciliario.

La selección de las escuelas participantes se hizo a través de sugerencias de dos académicos que trabajan en Escuelas Normales. El trabajo de campo fue realizado en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo y la Escuela Normal Urbana de Balancán,





Tabasco, ya que esta investigación se propuso llevarse a cabo en una escuela normal que haya desarrollado importantes esfuerzos en diversos rubros como la formación continua (posgrados y cursos de actualización), el desarrollo de programas curriculares y de materiales educativos, la promoción de figuras itinerantes para apoyar tareas administrativas y académicas, entre otros.

Para decidir con qué docentes y estudiantes trabajar se realizó un muestreo intencional y por conveniencia. El muestreo intencional permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra solo a estos casos. Se utiliza en escenarios en los que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña, mientras que el muestreo por conveniencia permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen & Manterola, 2017).

La muestra fue de 8 maestros normalistas, 4 docentes en formación y 2 maestros en servicio recientemente egresados de cada una de las Escuela Normales. Se usó un diseño fenomenológico; según Salgado Lévano (2007) estos diseños se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. El centro de indagación de estos diseños reside en la experiencia del participante o participantes.

Desde un punto de vista metodológico, la actitud fenomenológica se traduce en un proceso concreto que toma como referencia a la propia gente, lo que cuenta y el significado que la gente le atribuye a sus palabras. Para saber lo que la gente cuenta, lo que le pasa y sus significados, hay que interaccionar con ella, observarla en su medio y escucharla (Taylor & Bogdan, 1987).

Se inició con un análisis documental, que permitió reconocer las orientaciones de las políticas educativas escrutadas en esta investigación, así como las acciones que se han realizado



desde las Normales para subsanar las necesidades que han identificado. Se realizaron guías de entrevistas. Los guiones incluyeron seis preguntas para los docentes normalistas y siete para los docentes en formación y docentes recién egresados que trabajan en aulas multigrado.

Las entrevistas semiestructuradas en profundidad fueron realizadas con preguntas abiertas clasificadas por área de análisis creadas a partir del análisis documental, la revisión bibliográfica y los objetivos de la investigación (políticas educativas de formación de docentes, formación inicial docente y educación multigrado). Cada dimensión está dividida en sub categorías de análisis.

La primera dimensión contiene cuatro preguntas, que responden a cuatro subcategorías de análisis encaminadas a conocer cuáles fueron las dificultades, aciertos y áreas vacantes dentro de la formación inicial de los docentes normalistas, incluyendo las áreas de planeación y didáctica y las prácticas profesionales. La segunda dimensión estuvo enfocada a los planes y programas de estudio con los que se trabajan en las Escuelas Normales, las políticas y programas, así como las acciones emprendidas para escuelas con grupos multigrado. La tercera dimensión refiere aspectos sobre la gestión que corresponde al docente, la organización y gestión de la enseñanza, así como estrategias efectivas para trabajar en aulas multigrado. Dichas dimensiones aportaron información puntual para abarcar los objetivos de la presente investigación.

Para la aplicación de la entrevista se realizaron entrevistas por la plataforma *zoom*, y se dispuso también de la plataforma *Google forms*, por motivos de la contingencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV-2. Se creó una plantilla con las preguntas y dimensiones, y para el acceso a dicha entrevista se proporcionó el link a los docentes normalistas, docentes en formación, autoridades educativas y docentes en servicio.



En promedio, las entrevistas tuvieron una duración de una hora. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas desarrolladas durante el 2018 al 2021, las cuales fueron grabadas en audio y por *Google forms*. Para el proceso de codificación, después de realizar un trabajo de transcripción literal se destacaron las partes más relevantes para luego hacer una versión sintetizada de las entrevistas y de ahí rescatar categorías de análisis. Para catalogar la información dada, se elaboró una tabla con las categorías y subcategorías de análisis relevantes para la investigación, en las que se adjuntaron los resultados de las encuestas escritas y se integraron las respuestas comunes entre los tres grupos de entrevistados.

El trabajo de transcripción y codificación se hizo en un periodo aproximado de dos meses. La validación del análisis se realizó mediante la doble codificación utilizando un enfoque intersubjetivo y dialéctico. Dos investigadores codificaron de manera individual los datos y después compararon los resultados, reteniendo los códigos coincidentes, y reanalizando los divergentes para decidir cuál de los dos códigos permanecía. Los criterios de calidad fueron la intersubjetividad y la validez consensuada (Gurdián-Fernández, 2007). Para el trabajo fenomenológico es importante la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis documental, que fueron los métodos escogidos para este trabajo de investigación.

### **Análisis y discusión de los resultados**

Dentro de la primera dimensión denominada “Formación inicial” la totalidad de los docentes entrevistados considera insuficientes las habilidades profesionales en la preparación multigrado de los docentes en formación que proporciona el plan de estudios. Según las perspectivas de los sujetos del estudio, consideran que la causa principal de la insuficiencia es que el plan de estudios está principalmente enfocado a escuelas de organización completa.



Dentro de la segunda dimensión “planes y programas de estudio” los entrevistados consideraron que las principales insuficiencias son: el currículo (tanto el de Escuelas Normales como el currículo de la educación básica pública) está diseñado para escuelas graduadas; las necesidades didácticas como la distancia que encuentran entre la planeación que se enseña en las licenciaturas frente a la que se necesita en las aulas multigrado; la falta de preparación para el aula diversa (multigrado, diferentes niveles o ritmos de aprendizaje, necesidades educativas especiales): la falta de experiencias alternativas, y la necesidad de mayor vinculación teoría-práctica; así como la falta de relaciones entre la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), la (SEP) y las Normales.

De igual manera observan insuficiencias en los formadores de formadores y decisiones administrativas, en lo que respecta a falta de experiencias con las necesidades formativas de sus estudiantes y/o falta de compromiso. Esto es coincidente con un estudio realizado en maestros de primaria trabajando en aulas multigrado de Cuba por Peña et al. (2017), quienes observaron que las técnicas y métodos utilizados por los docentes multigrado revelan insuficiencias en la preparación teórico-metodológica de los maestros, consideran, a la vez, que estos fundamentos teóricos-metodológicos constituyen precedentes esenciales para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en el grupo clase multigrado y determina la necesidad de formación inicial y permanente a partir de las singularidades del contexto multigrado y que esta formación se refleje en los documentos normativos y el modelo de educación primaria. Los autores aseguran que el objetivo como categoría rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado debe ser integrador y debe estar en función de todos los escolares y grados que conforman el grupo clase, por ello, la selección, orden y secuencia lógica del contenido es muy importante.



En la dimensión tres “gestión” relacionamos los datos arrojados en los apartados anteriores y se presenta la organización y gestión de la enseñanza realizada (o sugerida para realizar) en aulas multigrado, así como las acciones fructíferas realizadas desde las Escuelas Normales. En las Escuelas Normales donde laboran los maestros entrevistados se han atendido las necesidades identificadas por medio de capacitaciones, cursos, invitaciones a maestros multigrado a dar charlas y conferencias para los docentes en formación, pero el esfuerzo más notable, es de la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo que participó en la creación de la Línea Formativa Optativa de Multigrado, que formó parte de las Asignaturas Regionales del Plan de Estudios 2012, disponible en todo el país para las Escuelas Normales que así lo quisieran.

Gracias a atender las necesidades, los maestros entrevistados identificaron que se percibió una mejor visualización del problema. Los entrevistados de la Escuela Normal de Balancán, Tabasco refirieron conocer que en las escuelas rurales y multigrado solicitaban a los docentes egresados de esta Escuela Normal, haciendo mención a que “se encontraban mejor preparados” que otros.

Por su parte, los maestros en servicio en escuelas multigrado consideran que la experiencia los preparó más para el trabajo que las clases que llevaron en la licenciatura. Las principales dificultades a las que refieren haberse enfrentado son la cantidad de estudiantes, la organización del tiempo, la aplicación del plan de estudios, la atención de un aula con diversos ritmos y niveles de aprendizaje, planear para el aula diversa, y la falta de apoyo y de materiales. Refieren que hacen falta talleres, intercambio de experiencias, y trabajo en grupos multigrado, que sean más prácticos que teóricos. Los docentes mencionan que se ven necesitados de



encontrar una solución en la práctica y no para seguirse formando para intervenir en diversos contextos multigrado.

Los testimonios son consistentes con lo señalado por la literatura, en este caso Juárez Bolaños (2017) realizó un estudio de corte cualitativo sobre las percepciones de docentes que laboran en escuelas primarias rurales multigrado, examinando casos de cuatro docentes, dos en México y dos en El Salvador, acerca de cuáles son los retos y las ventajas del trabajo en la pedagogía multigrado, las estrategias que desarrollan para atender a alumnos de diversos grados y edades en el mismo tiempo y espacio, así como sus necesidades de formación al respecto. Los resultados muestran que los profesores encuentran carencias en su formación inicial y continua, así como factores de planeación y gestión escolares con las que se les dificulta trabajar. El primer centro escolar al que son asignados en muchas ocasiones los recién graduados de estudios universitarios son multigrado, por lo cual los profesores tienen que adaptarse y contextualizar los contenidos durante la marcha.

Otra observación importante es que las escuelas multigrado se encuentran con gran frecuencia en zonas rurales y de alta marginación, lo que conlleva otro eje de análisis referente a la formación inicial de los docentes.

Diversos estudios refieren que los docentes perciben que trabajar en escuelas multigrado en zonas rurales implica mayor trabajo que las escuelas urbanas, sobre todo en lo correspondiente a la comunidad rural (Bautista, 2018; dos Santos, 2019; García & Velasco, 2012). No encuentran límites entre el espacio escolar y el comunitario, lo que hace común que los docentes terminan involucrados en actividades políticas, culturales y religiosas de la comunidad, las cuales perciben como parte de su trabajo. Este hallazgo es confirmado por diversos autores que señalan la estrecha interrelación física, emocional y educativa entre la



escuela indígena y la comunidad, como lo señalan García y Velasco (2012). La enseñanza y el aprendizaje no suceden solo en el aula (Valera Sierra, 2010; García & Velasco, 2012; López-Quintero, 2017).

Teniendo en cuenta el objetivo del estudio, y a partir de un diseño fenomenológico, se entrevistaron estudiantes normalistas, maestros recién egresados y maestros de Escuelas Normales, lo cual arrojó que los docentes expresan que encuentran áreas vacantes dentro de su formación inicial en las habilidades profesionales en la preparación multigrado que proporciona el plan de estudios. Ellos consideran que la causa principal de la insuficiencia es que el plan de estudios está principalmente enfocado a escuelas de organización completa, y en el mismo, las necesidades didácticas encuentran insuficiencias en la planeación que se enseña en las licenciaturas frente a la que se necesita en las aulas multigrado, la falta de preparación para el aula diversa (multigrado, diferentes niveles o ritmos de aprendizaje, necesidades educativas especiales), la falta de experiencias alternativas, y la necesidad de mayor vinculación teoría-práctica; así como la falta de relaciones entre la DGESUM, la SEP y las Normales para acercar las prácticas profesionales a los contextos reales de trabajo.

De igual manera observan insuficiencias en los formadores de formadores y decisiones administrativas, relacionadas con la falta de experiencias en las necesidades formativas y la falta de compromiso en temas de multigrado.

Por parte de los maestros Normalistas, los entrevistados refieren que han atendido las áreas vacantes en la formación inicial multigrado por medio de capacitaciones, cursos, invitaciones a maestros multigrado a dar charlas y conferencias para los docentes en formación, y uno de los esfuerzos más notables es el de la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo



que participó en la creación de la Línea Formativa Optativa de Multigrado, que formó parte de las Asignaturas Regionales del Plan de Estudios 2012.

Los maestros entrevistados señalaron que la experiencia les permitió comprender mejor el problema, y los maestros en servicio en escuelas multigrado consideran que esta experiencia los preparó más para su trabajo.

### **Conclusiones**

1. La investigación concluye que no son necesarias licenciaturas específicas en educación multigrado, basta con que se acerquen los programas de formación inicial con las condiciones reales de trabajo a las que se enfrentan los docentes.
2. Son muchas las posibilidades y quizás hasta ventajas que se pueden obtener de las escuelas multigrado, por ello resulta indispensable tener una observancia directa en el seguimiento oportuno a los docentes en formación en el área multigrado, pues las necesidades en las escuelas de esta organización requieren de maestros capaces en saber movilizar sus conocimientos para las diversas situaciones que se le presenten en un grupo multigrado, cuestión que solo se aprende enfrentándolos a la realidad.

### **Referencias bibliográficas**

Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 40-53.

[http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arãttext&pid=S2550-67222018000100040&lng=es&tlng=es](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arãttext&pid=S2550-67222018000100040&lng=es&tlng=es)

Cámara de Diputados. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>





- Dionicio, E. (2019). *Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación* (Tesis de maestría, Universidad de México). México.
- dos Santos, J. R. (2019). Educación rural, multiseriación y formación docente. *Revista brasileña de educación sobre el terreno*, 4, 3834. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834>
- García, O., & Velasco, P. (2012). Insufficient language education policy: Intercultural bilingual education in Chiapas. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(1), 1-18. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15595692.2011.633129>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación multigrado en México. Informe 2017*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. INEE.
- Juárez Bolaños, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002&lng=es&tlng=es)
- López Quintero, J. F. Modelo de gestión para el apoyo de los planes, programas y proyectos del Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional de San Juan del Cesar, la Guajira.
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE.



- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 149-157.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/s0717-95022017000100037>
- Peña, D. C., Martínez, M., & Garrido, Y. C. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. *EduSol*, 17(60), 34-44.  
<https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184014/html/>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es)
- Schmelkes, S., & Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Prácticas docentes para las escuelas multigrado para la atención de la diversidad*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. México. SEP
- Valera Sierra, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 117-134.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v10n18/v10n18a12.pdf>



Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*  
(Vol. 1). Paidós.

