UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO LUIS BELTRÁN
PRIETO FIGUEROA DE BARQUISIMETO

Revista educare

ISSN 2244-7296

Depósito Legal: ppi201002LA3674

Órgano de divulgación de la Subdirección de Investigación y Postgrado

DOCENCIA MULTIGRADO EN ESCUELAS RURALES: RETOS, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS

MULTIGRADE TEACHING IN RURAL SCHOOLS: CHALLENGES, LESSONS

Autores:

Vázquez Murillo, María Isabel
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6703-2058
Escuela Primaria Federalizada "1972 año de Benito Juárez García"

Ortiz Blanco, Cintia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2973-4732
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

México

DOCENCIA MULTIGRADO EN ESCUELAS RURALES: RETOS, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS

MULTIGRADE TEACHING IN RURAL SCHOOLS: CHALLENGES, LESSONS

Resumen

Este artículo presenta un informe de investigación cuyo objetivo fue identificar los retos, aprendizajes y perspectivas de docentes en escuelas primarias rurales multigrado en Veracruz, México. Bajo un enfoque mixto, el estudio descriptivo se realizó con 19 docentes. Se utilizó la triangulación metodológica para analizar los datos de encuestas, entrevistas y grupos focales. Los resultados revelan que los retos de los docentes en el aula incluyen el trabajo simultáneo con el grupo escolar, la organización de la clase y la planeación y evaluación en el marco del actual proyecto educativo en México. Estos retos los enfrentan tanto docentes de nuevo ingreso o noveles, como maestros con más experiencia con poco o nulo conocimiento sobre multigrado. Se advirtieron limitaciones en la formación inicial docente sobre educación multigrado. Finalmente, se documentó que la formación continua que promueve la autoridad educativa no consideran los contextos multigrado y por tanto no responde a las necesidades del colectivo docente.

Descriptores: Docencia multigrado, formación inicial y continua, educación primaria.

Abstract

This article presents a research report whose objective was to identify the challenges, lessons learned, and perspectives of teachers in multi-grade rural primary schools in Veracruz, Mexico. Using a mixed-method approach, the descriptive study was conducted with 19 teachers. Methodological triangulation was used to analyze data from surveys, interviews, and focus groups. The results reveal that teachers' classroom challenges include working simultaneously with the class group, class organization, and planning and evaluation within the framework of the current educational program in Mexico. These challenges are faced by both new or novice teachers and more experienced teachers with little or no knowledge of multi-grade instruction. Limitations were noted in initial teacher training on multi-grade education. Finally, it was documented that the continuing education promoted by the educational authorities does not consider multi-grade contexts and therefore does not respond to the needs of the teaching community.

Keywords: Multigrade teaching, continuous training, collaborative work, elementary education.

INTRODUCCIÓN

México es un país diverso, donde se reconoce la existencia de múltiples contextos y la coexistencia de diversas realidades (Mejoredu, 2022). En la nación la composición de las escuelas primarias es diversa debido al número de niños que requieren ser atendidos, las condiciones geográficas del país, el grado de dispersión de la población por el territorio y la ubicación de los centros educativos, el número de docentes y, por las condiciones de insfraestructura de la que dispone el Estado para atender todas las necesidades de la población.

Pese a los avances en la cobertura del servicio educativo ofrecido, el Estado y la autoridad educativa aún enfrentan múltiples retos para poder cumplir con el mandato constitucional de ofrecer una educación de calidad para todos los mexicanos. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2021-2022 en el país 41.9% de las escuelas primarias eran multigrado, de acuerdo con datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Y en el caso particular de Veracruz, estado ubicado al sureste del país, entre 50 y 55% de sus escuelas son multigrado dada su mezcla de zonas rurales y urbanas (Mejoredu, 2024).

En este contexto, y con la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2022), la educación multigrado debiera posicionarse en la agenda nacional como un tema relevante para la formación de un porcentaje amplio de niños y jóvenes que asisten a este tipo de escuelas. En las primarias multigrado, un solo docente asume la enseñanza de niños y niñas de dos o más grados escolares y la denominación de multigrado se asigna a las escuelas unitarias, bidocentes, tridocentes y tetradocentes. Varios son los factores que influyen en el porcentaje de escuelas de este tipo, destacando la densidad población, el nivel de dispersión geográfica, las condiciones socioeconómicas y las políticas educativas nacionales y regionales.

Si bien es cierto este tipo de centros educativos, ubicados mayormente ubicados en zonas rurales y con niveles de alta y muy alta maginación, plantean desafíos significativos para el sistema educativo nacional, también lo es el hecho de que, a

diferencia de las escuelas unigrado, ofrecen oportunidades únicas para la inclusión y el aprendizaje colaborativo. Las escuelas multigrado, además de fomentar la colaboración entre familias y docentes, favorecen la atención a la diversidad y el abordaje de temas transversales.

Para los maestros, trabajar en un contexto multigrado representa tanto retos como oportunidades. Ejercer la docencia en este tipo de escuelas demanda el desarrollo de habilidades pedagógicas y de organización específicas, y en muchos casos se traduce en una carga laboral considerable. Sin embargo, también brinda al docente oportunidades para implementar una práctica educativa más personalizada y adaptada a las necesidades de cada alumno. La labor del docente en este contexto exige un compromiso y dedicación profundos para asegurar el aprendizaje y desarrollo integral de todos el alumnado, posicionándolos como agentes de cambio clave para el desarrollo de sus comunidades.

Esta investigación se centra en identificar los retos que enfrentan los docentes en el contexto multigrado, por ello, la pregunta central de la investigación fue ¿cuáles son los retos que enfrentan los docentes que se desempeña en escuelas primarias de contextos multigrado? Se partió del supuesto de que las principales dificultades las experimentan los docentes noveles, quienes enfrentan la adaptación a un entorno educativo y social único. También se considera que estos docentes requieren de un acompañamientos específico, pues la preparación inicial suele abordar poco las particularidades del trabajo en aulas multigrado.

El artículo forma parte de un estudio más amplio desarrollado en el marco de la Especialidad en Docencia Multigrado realizado en Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) y busca generar conocimiento relevante sobre el campo de la educación multigrado.

Formación inicial docente

La formación inicial docente es un campo complejo en el que interactúan múltiples tradiciones, tendencias, profesionales, instituciones y procesos. Autores

como Cañadas *et al.* (2019) coincidieron en señalar que este tipo de formación debe dotar a los futuros profesores y profesoras con las competencias necesarias para llevar adelante su labor con la máxima calidad.

Para Bastías e Iturra, (2018) la preparación de los docentes es un factor fundamental que contribuye sustancialmente al aseguramiento de la calidad de los sistemas educativos. Por su parte, Ruffinelli (2013) considera que es una labor de gran responsabilidad que tiene un carácter estratégico para el desarrollo de la sociedad. El proceso gradual de construcción de la visión de la profesión y los problemas por los que puede atravesar un docente novel en sus inicios, resulta importante que reciban un apoyo o acompañamiento que sirva de puente entre la formación inicial y la complejidad de la práctica docente; así estará en mejores condiciones de realizar las tareas administrativas, pedagógicas, sociales, culturales, económicas y políticas relacionadas con la docencia (Canedo y Gutiérrez, 2016).

En opinión de autores como Ruffinelli (2013) y Vaillant (2016) resulta muy importante cuidar la preparación de profesionales dedicados a la docencia por la trascendencia de la labor que se les ha de encomendar. Por tanto los futuros docentes deben ser formados con la más rigurosa calidad y con compromiso social. La formación de docentes que han de desempeñarse en aulas de educación primaria tiene el propósito de porporcional a los futuros docentes las bases pedagógicas y didácticas para aplicar los principios del modelo educativo; desarrollar capacidades y actitudes en los profesores para el ejercicio de su profesión; y prepararlos para diseñar y manejar contextos de aprendizaje.

Actualmente a nivel nacional y estatal en México existen diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) que ofertan licenciaturas vinculadas a la educación. Egresados de una escuela normal, una universidad pedagógica o una univrsidad general pueden concursar por una plaza para dar clases a nivel educación primaria. Tradicionalmente eran las escuelas normales las instituciones encargadas de esta importante tarea, y para tal fin sus planes de estudio están estructurados de tal forma que los futuros docentes se preparan en las línea psipedagógicas, didácticas y

curriculares con un continuo acercamiento con el contexto escolar-comunitario a lo largo de toda laformación inicial.

Gradualmente otras instituciones, como las universidades pedagógicas nacionales y estatales y las universidades públicas y privadas con licenciaturas como pedagogia, han orientado sus planes de estudio a temas educativos. Derivado de la *Reforma Educativa 2013,* el panorama en el país y en Veracruz se ha modificado en cuanto al perfil de los docentes que laboran en las escuelas primarias. Una revisión de planes y programas de estudio de diferentes IES permite identificar que la formación inicial docente orientada al trabajo en contextos multigrado es escasa o nula. Esta situación ubica al recién egresado ante situaciones en el ámbito social y escolar que lo rebasan y para las que no fue formado, con que se provoca una desconexión entre la formación inicial y la realidad profesional (Palichisaca, 2021).

Docencia en contextos multigrado

La escuela multigrado es relevante para el Sistema Educativo Mexicano (SEM) dada un prevalencia a lo largo de las décadas y por sus aportes a la historia de la educación producto de las soluciones pedagógicas que se han gestado en eos contextos (Rockwell y Garay, 2014). La existencia de otros arreglos de educación formal, diferentes al modelo de la escuela graduada, opinan los autores, obliga a revisar nociones y procesos que se dan en entornos multigrado.

Autores como De la Vega (2020) identifican algunos de los problemas de corte didáctico, personal y social que enfrentan los docentes multigrado

> Al trasladarse o desempeñarse como docente en una escuela rural o aislada, los profesores experimentan un conjunto de fenómenos para los que no han sido preparados profesionalmente: comprender a la comunidad y su expectativa sobre la educación, trabajar y adaptarse a grupos curso heterogéneos, establecer relaciones personales y profesionales en este entorno, manejar su visibilidad dentro de la comunidad, la organización y el tiempo, así como el manejo de la didáctica. (p. 45)

Los planteamientos de De la Vega (2020) son un recordatorio elocuente de que la labor educativa va más allá de simplemente impartir conocimientos; implica una inmersión completa en la comunidad, la adaptación a la diversidad del grupo escolar y sus familiasm además de la función de gestión efectiva del tiempo y los recursos.

De ahí la necesidad de que la formación inicial docente sea integral y con sentido social, es decir, que no solo abarque aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos, sino que también genere las condiciones para que el futuro docente tenga un entendimiento profundo del entorno en el que eventualmente laborará el maestro (González *et al*, 2020). Sobre el mismo tema, Juárez (2017) plantea que:

> El proceso de adaptación para laborar en contextos rurales pasa de un periodo de miedos e incertidumbres iniciales a uno de complacencia por su labor. La desconexión entre formación y realidad profesional predetermina al profesorado a comportarse de un modo generalizado en la etapa inicial de experiencia en la Escuela Rural. Esto viene alimentado por los prejuicios de quien no conoce estos grupos y, por tanto, genera dudas y temores en torno a la docencia en ellos. (p. 11).

El autor resalta el complejo proceso de adaptación que experimentan los docentes multigrado al ingresar a contextos rurales. Sus palabras revelan un viaje emocional con altibajos que puede generar en los maestros desorientación, especialmente cuando se enfrentan a entornos desconocidos. Los prejuicios y la falta de comprensión sobre las comunidades pueden sembrar dudas y temores en los maestros, lo que subraya la necesidad de una formación más holística y empática en el campo educativo.

Otros autores como Popoca, *et. al*., (2006), Cano e Ibarra (2018) y Rodríguez *et al* (2021), derivado de sus investigaciones, señalan que otros retos se relacionan con la planeación didáctica y el currículo diseñado para escuelas unigrado que no responde a las características de los territorios rurales multigrado, por lo que el docente ha de resolver solo cómo realizar adecuaciones.

Los docentes reconocen en el multigrado una gran oportunidad para aprender y un reto que pone a prueba su entusiasmo y limitada formación específica (Morales y Autor2, in Oliveira, Monteiro, Marcelo, Reis y Marcelo (2023). Esta dualidad sugiere

la necesidad de no solo abordar las deficiencias en la formación, sino también de fomentar un ambiente de aprendizaje continuo que permita a los docentes desarrollarse y crecer en el transcurso de su carrera.

Formación continua docente

La formación continua representa un proceso de aprendizaje permanente que promueve el intercambio de experiencias y procesos de aprendizaje entre profesionales de la educación, que permite que cada maestro participante adquiera nuevos conocimientos, habilidades y competencias o amplíe su visión sobre el papel educativo que tiene y las posibilidades que puede incorporar a su práctica para enriquecerla. Esta modalidad educativa de formación complementa la formación curricular inicial y se orienta a profundizar en conocimiento del campo profesional.

Ante los desafíos docentes, la formación continua es vista por los maestros como un elemento crucial para mantenerse actualizados respecto a conocimientos y habilidades pedagógicas en un mundo dinámico. Representa además, una oportunidad de reflexionar, mejorar y dar respuestas innovadoras a las cambiantes demandas sociales (Juárez, 2017; Iglesias *et al*, 2018).

La formación continua le permite al docente contniuar su desarrollo profesional en temas pedagógicos, ampliando con ello sus competencias profesionales e impulsando la mejora de su práctica (Aguirre-Canales *et al,* 2021). Una condición indispensable para que la formación continua o también llamada permanente, tenga mayores posibilidades de verse reflejada en las aulas es que sea acorde a las necesidades e intereses del profesorado (Iglesias *et al*, 2018) y que tome en cuenta las carácterísticas del contexto donde éste labora (Marcelo y Vaillant, 2013).

Este tipo de formación permite a los docentes reflexionar sobre su práctica con miras a innovar para transformarla. Este tipo de formación es un camino de crecimiento profesional (Cano e Ibarra, 2018) que no solo beneficia al docente en lo individual, sino que también puede influir significativamente en el desarrollo de sus colegas y alumnos.

Sin embargo, la implementación efectiva de la formación continua enfrenta una serie de desafíos. Uno de los principales es la disponibilidad de recursos financieros y de tiempo. En ocasiones los programas de formación son costosos, no siempre están disponibles para todos los docentes y, pese a que muchos docentes desean actualizarse ocurre están sobrecargados con responsabilidades diarias y no pueden hacerlo.

Sobre la calidad de la oferta educativa, ésta debe tomar en cuenta las particularidades de cada contexto educativo y las necesidades de docentes y alumnos para asegurar su pertinencia y relevancia (Boix, 2007). Uno de los beneficios de la formación continua es que genera espacios para el intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes promoviendo una mentalidad abierta hacia la experimentación y la innovación en el aula (Rodríguez *et al* 2021). Al respecto Vaillant (2016) señala que:

> El aprendizaje colaborativo entre docentes es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (p. 32)

Ante esto, el trabajo colaborativo entre maestros es un pilar fundamental en el desarrollo profesional docente que promueve una cultura de apoyo mutuo, fortaleciendo así la práctica pedagógica (Boix, 2007; Vaillant, 2016). En un escenario donde los docentes se reúnen regularmente para reflexionar sobre su práctica, comparten éxitos, vulnerabilidades y desafíos, se pueden sientan las bases de una colaboración en la búsqueda de soluciones innovadoras, con lo que se fortalece toda la comunidad educativa.

Por tanto, han de promoverse oportunidades de formación continua que favorezcan la reflexión sobre la práctica, donde los maestros cuestionen sus conocimientos y estrategias, exploren nuevas metodologías y amplien su repertorio pedagógico, en un clima de confianza, apertura y respeto mutuo. Las opciones de formación también ha de promover que los docentes se asuman como aprendices activos, comprometidos y profesionales que aportan a sus colegas.

Respecto a los Consejos Técnicos Escolares (CTE) debe privilegiarse el trabajo técnico académico entre de todo el colectivo con miras a mejorar la calidad de la educación de los niños.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto y tuvo un carácter descriptivo. Los criterios para la selección de informantes clave incluyeron laborar en una escuela de nivel primaria, de sostenimiento público y tipo de organización multigrado en la zona escolar seleccionada. En total participaron 19 docentes y el trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2023-2024.

Para el estudio se estableció una dimensión y cuatro variables desde las cuales se identificaron los desafíos que enfrentan los docentes multigrado. A partir de las variables se determinaron las técnicas y los instrumentos que resultasen más pertinentes (Tabla 1).

Tabla 1

Objetivo, dimensión, variables, técnicas e instrumentos de investigación.

Objetivo	Dimensión	Variables	Técnicas	Instrumentos
Identificar retos, aprendizajes y perspectivas de docentes en escuelas primarias rurales multigrado	Retos, aprendizajes y perspectivas de docentes multigrado	a) Formación inicial b) Experiencia docente y con grupos multigrado c) Trabajo con el grupo multigrado d) Necesidades de formación continua del docente	Encuesta Entrevista Grupo focal	Formulario Guion de entrevista Guion para grupo focal

Los instrumentos fueron diseño propio y antes de su aplicación, se evaluaron con el apoyo de maestros de primaria multigrado de otra zona escolar. El análisis de la información se efectúo mediante triangulación metodológica (Jiménez, 2021). Para

ello, se integró un corpus de datos, mismo que se comparó y ananlizó para dar cuenta de los hallazgos. A continuación se presentan los resultados obtenidos organizados por variable de estudio.

RESULTADOS

a) Rasgos de la formación inicial de docentes

En México, son diversas las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas encargadas de formar profesionales de la educación que pueden desempeñarse como docentes en una escuela primaria pública. En México la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) es el órgano administrativo perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) encargado de coordinar un sistema abierto y equitativo de asignación de plazas para docentes.

Según la convocatoria 2023-2024 de USICAMM, los perfiles profesionales aceptados para participar en los procesos de contratación en Veracruz incluyen ser licenciado titulado de carreras vinculadas con el campo educativo. Para una plaza de educación primaria los perfiles aceptados fueron: ciencias de la educación, educación básica, educación e innovación pedagógica, educación intercultural primaria, educación primaria, educación primaria indígena, formación docente en educación básica, intervención educativa y pedagogía (SEV, 2023).

El colectivo docente multigrado que participó en el estudio tiene una formación inicial diversa. Como se muestra en la tabla 2, 46.2% egresaron de una escuela normal, 30.8% de una universidad y 23% de una universidad pedagógica. Con relación al tipo de sostenimiento de las IES, 61.6% del colectivo se formó en una IES pública y 38.4% de una privada.

Como se advierte, el perfil de los docentes es muy variado y también la orientación de su preparación para el ejercicio del magisterio. Esta condición puede representar una dificultad o una oportunidad para enriquecer las prácticas del

colectivo docente. Si se socializar los rasgos distintivos de la formación de cada integrante, se convierten en una fuente de aprendizajes.

La formación inicial que cada IES ofrece varía en función de la orientación de sus planes y programas de estudios, sus campos de formación y de actuación profesional y al tipo de actividades de acercamiento al contexto educativo. Los campos de formación pueden incluir teorías pedagógicas, diseño curricular, didáctica, evaluación, tecnologías educativas, psicología del desarrollo, política y gestión educativa e investigación.

En lo que se refiere a los campos de actuación profesional, algunos planes y programas de estudio de las IES están centrados en la docencia en educación primaria, mientras que otros ofrecen una formación en diversos campos como: diseño y evaluación curricular, orientación educativa, gestión escolar, docencia en educación básica e investigación. Finalmente, sobre las actividades de acercamiento al contexto educativo, en algunos programas de licenciatura se promueven a lo largo de toda la formación inicial visitas a diversos contextos educativos, jornadas de observación, ayudantía y práctica profesional; mientras que en otros casos esas prácticas se programan para los últimos años de la preparación docente.

Tabla 2

Formación inicial docente por tipo de Institución de Educación Superior (IES)

Tipo de IES	Porcentajes
Instituciones públicas y licenciatura cursada	61.6
Escuela normal (educación primaria)	15.4
Universidad pedagógica nacional (educación básica, indígena e intercultural)	7.6
Universidad pedagógica estatal (educación básica, indígena e intercultural)	15.4
Universidad (pedagogía)	23.2
Instituciones privadas	38.4
Escuela normal (educación primaria)	30.8
Universidad o instituto (pedagogía, ciencias de la educación y educación intercultural)	7.6

Al cuestionar a los docentes respecto al acercamiento que tuvieron al trabajo en escuelas multigrado, en la forma de espacios curriculares, visitas o prácticas profesionales, 77% afirmó no haberlo tenido. El resto de los casos, conformado por egresados de alguna escuela normal pública o privada, mencionó haber tenido un curso y acercamiento a ese tipo de contextos, a través de visitas o en jornadas de observación, ayudantía y prácticas profesionales de dos o tres semanas.

La nula o limitada preparación inicial docente sobre la educación multigrado agudiza la necesidad de los maestros en servicio por buscar oportunidades para formarse. A partir de su experiencia docente, su perspectiva sobre las características de la formación inicial docente ha cambiado y valoran como necesario a preparación para contextos multigrado.

El tema representa de la formación inicial docente es un desafío importante para muchos de docentes quienes reconocen que esas experiencias de formación no fueron suficientes para prepararlos para el trabajo en ese tipo de escuelas (Popoca et al., 2006) y reconocen que les ha significado buscar prepararse para trabajar en multigrado y brindar la mejor formación posible para sus alumnos (Vaillant, 2016; Bastías e Iturra, 2018).

b) **Experiencia docente y con grupos multigrado.**

El territorio de la zona escolar donde se realizó el estudio lo integran 20 escuelas primarias de las cuales, 19 son de sostenimiento público (95%) y una es privada (5%). De acuerdo con el tipo de organización, en la zona escolar la mitad de las escuelas son multigrado, esto incluye a primarias unitarias, bidocentes y tridocentes. En estos centros laboran 19 docentes quienes atienden a una población de 284 alumnos.

Datos sobre la experiencia laboral del profesorado reflejan que 23% son noveles, 38% están en un periodo de consolidación de su repertorio pedagógico y 31% docentes están en una etapa donde diversifican más su práctica a partir de la experiencia que gradualmente van adquiriendo. Con relación a su experiencia en

escuelas con grupo multigrado, 77% de los docentes tienen 6 años de experiencia o menos (Tabla 3).

Tabla 3

Periodo (años)	Etapa del ciclo de vida docente	Años en el servicio (%)	Experiencia en multigrado (%)
0 a 3	Novel, sobrevivencia y descubrimiento	23	46
4 a 6	Consolidación del repertorio pedagógico	38	31
7 a 18	Diversificación y puesta en cuestión	31	15
19 a 30	Serenidad, distanciamiento afectivo, estancamiento	8	8
31 a 40	Retirada, término del ejercicio docente	0	0
	Totales	100	100

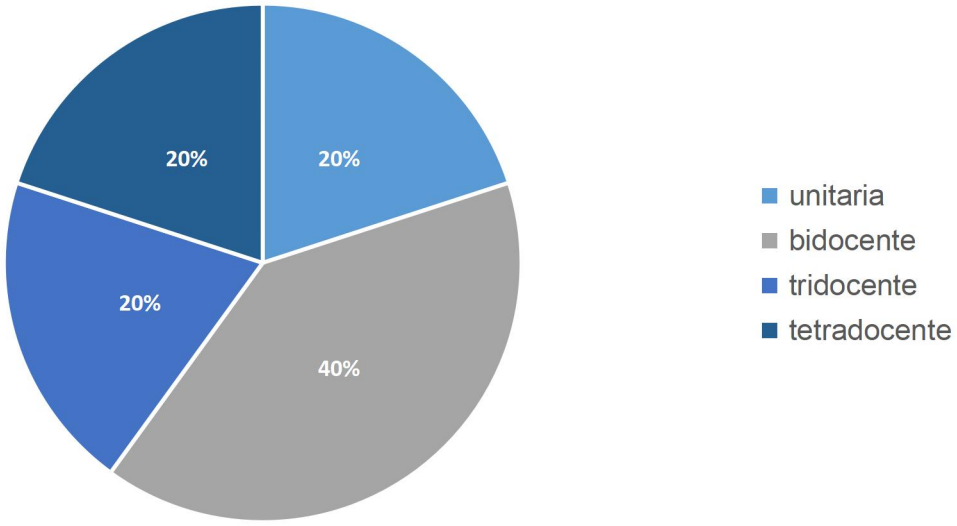
Experiencia docente en el servicio profesional y en escuelas con grupo multigrado

Nota: Se retomó la clasificación del ciclo de vida del docente de Huberman (1990).

Respecto al tipo de escuela, se documentó que los docentes atienden grupos escolares en escuelas unitarias (20%), mayormente bidocentes (40%), tridocentes (20%) y tetradocentes (20%) (Figura 1). Más de la mitad del colectivo docente que participó en el estudio tienen seis años o menos en el servicio profesional y casi 8 de cada 10 maestros son asignados a alguna escuela unitaria o multigrado, con un escaso conocimiento respecto al trabajo pedagógico. A esta situación se aúna el proceso de inmersión y adaptación al contexto comunitario y escolar por el cual han de pasar todos los docentes, ya sean noveles o con mayor experiencia.

Figura 1.

Tipo de organización de las escuelas donde laboran los docentes.



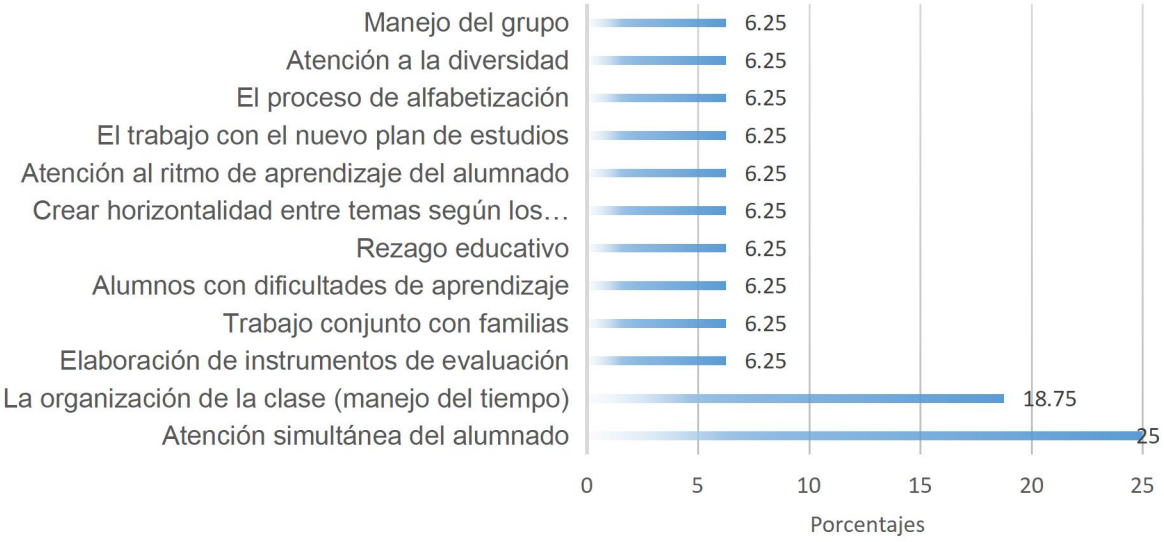
La variable experiencia trabajando con grupos multigrado que se identificó en el estudio, permite comprender que no solo los docentes noveles requieren acompañamiento, también aquellos maestros que tienen mucha experiencia trabajando con grupos unigrado. Esta condición del colectivo representa una oportunidad para que como comunidad multigrado enriquezcan su práctica y amplíen sus conocimientos sobre el trabajo en multigrado (Morales y Autor2, 2023).

c) Trabajo con el grupo multigrado

La práctica diaria con el grupo escolar enfrenta al docente con una serie de retos de orden pedagógico. El reto más comúnmente mencionado es la necesidad de atender la simultaneidad del grupo multigrado, seguido por la organización de la clase y el manejo del tiempo. Otros retos incluyen la elaboración de instrumentos de evaluación, el trabajo conjunto con las familias, la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje del alumnado y el trabajo con el actual plan de estudios (Figura 2).

Figura 2.

Retos que enfrentan los docentes de escuelas multigrado.



A decir de los participantes, atender simultáneamente al alumnado de diferentes grados escolares les demanda un manejo curricular y disciplinar de los programas de estudio, una planificación minuciosa y estrategias e instrumentos precisos para evaluar formativamente el progreso individual de cada alumno. Durante el trabajo con la clase, los docentes además deben manejar hábilmente los tiempos para atender las necesidades del alumnado, equilibrando la atención directa a la clase completa y la atención individualizada para los alumnos que lo requieran.

En el caso particular del desafío que representa la planeación para los docentes multigrado, planear se convierte en un ejercicio detallado cuyo propósito es ofrecer una atención diversificada, considerando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Una docente con siete años de servicio, y quien labora desde su ingreso al Servicio Profesional Docente (SPF) en multigrado, manifestó, respecto a sus dificultades con la planeación y el manejo del actual plan de estudios, lo siguiente:

"Me ha costado adaptar los contenidos para poder hacer el trabajo desde primero hasta sexto grado, poder vincularlos. Trabajo la mayor parte del tiempo organizando

al grupo por ciclos, es decir, primero y segundo, tercero y cuarto y quinto y sexto grados. Las actividades diferenciadas son fáciles de trabajar, pero ya en conjunto es donde me cuesta más." (Mtro1-entrevista).

Los problemas se acentúan al enfrentar el rezago educativo y las dificultades de aprendizaje. A partir de los testimonios de los docentes, se advierte la necesidad de ejercer una pedagogía flexible, creativa y centrada en el alumnado para ofrecerle el apoyo necesario, fomentando un ambiente inclusivo que además impulse el desarrollo integral de todo el grupo (Rockwell y Garay, 2014).

Otro aspecto que los participantes destacaron en las entrevistas y en el grupo focal es el trabajo conjunto con las familias. Basados en su experiencia, un aprendizaje que les ha dejado su relación con las familias es que este vínculo es crucial y que cuando se cultiva una relación de respeto con ellas, su participación. El colectivo reconoce además que cuando al niño se le brinda respaldo tanto en el hogar como en la escuela, se fortalece su proceso educativo, pero cuando no se logra que la escuela y la familia colaboren de manera conjunta, esto afecta al niño no solo en el ámbito académico, sino en el personal y social.

d) Necesidades de formación continua

En el estado, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), a través de la Coordinación Estatal de Actualización Magisterial (CEAM), ofrece al profesorado en servicio opciones de formación continua, en la modalidad de cursos o talleres. Otro espacio diseñado para el trabajo técnico-pedagógico entre directivos y docentes de los centros escolares son los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Durante un ciclo escolar se programan quince reuniones de trabajo aproximadamente y en éstas los colectivos de cada primaria pueden analizar logros académicos, problemáticas y necesidades pedagógicas del alumnado e intercambiar experiencias, estrategias y conocimientos, generando así oportunidades para la mejora de su práctica docente.

Al cuestionar a los participantes sobre su formación continua, 53.3% mencionó que no ha tomado cursos que le permitan actualizarse específicamente para el trabajo en multigrado, 26.7% afirmó haber tomado cursos sobre planeación, evaluación, enseñanza matemática, lectura y escritura de la misma SEP y 20% dijo que recupera de las reuniones del CTE algunos elementos para mejorar su práctica.

El grupo de docentes que afirmaron haber participado en cursos de formación continua ofertados por la autoridad educativa reconocen que siempre aprenden de las experiencias de otros colegas que participan en ellos. Sin embargo, también idenfican que éstos se centran en el trabajo con grupos unigrado, y para ellos el desafío es tratar de adaptar lo aprendido en esos cursos a su contexto multigrado.

Otra cuestión que destacaron es que muchas de sus inquietudes respecto a cómo planear, evaluar y promover un trabajo simultáneo con dos o más grupos, o bien, dudas sobre el trabajo con las didácticas específicas en multigrado persisten. Así lo manifiesta uno de los maestros:

"…a lo largo de estos años, de los cursos que he tomado, puedo decir que no están orientados al multigrado, los siento un tanto generales y amplios; a pesar de que en la zona hay más escuelas multigrado que de organización completa. Creo que por ser generales se te va quedando un poco de cada uno y los vas aplicando en cierta situación que se te presente en el aula. Si me preguntas si ha habido algún curso que me haya ayudado al 100%, bueno al menos al 90%, pues no, no ha habido alguno que me haya ayudado para el multigrado…" (Mtro2-grupo focal).

En cuanto al nivel de satisfacción del colectivo multigrado sobre el intercambio de experiencias entre docentes que se genera en los cursos, talleres y en los Consejos Técnicos, varios participantes externaron que resultan muy enriquecedores cuando efectivamente su énfasis es pedagógico y cuando existen un clima de apertura y deseos por aprender y mejorar. Algunos participantes expresaron lo siguiente:

"Fue muy eficaz ya que escucha uno los puntos de vista de los compañeros, así mismo aprende uno de técnicas, estrategias y métodos de su labor docente y que han sido funcionales para ellos" (Mtro1-encuesta).

"Me dejó satisfacción observar que cada comunidad tiene diferentes contextos y diferentes maneras de aprender ya que cada escuela es única e irrepetible" (Mtro2-encuesta).

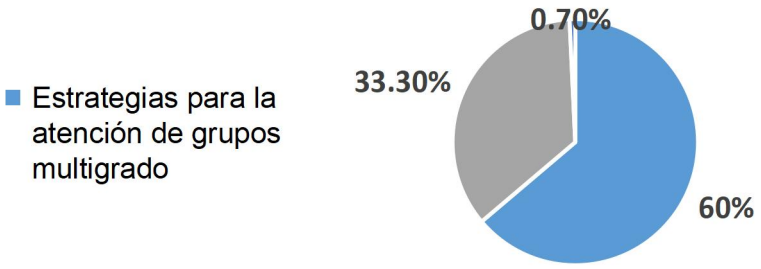
"Sólo en una ocasión participé en un curso y fue agradable la experiencia. Fue enriquecedora porque se comparten estrategias para abordar ciertos contenidos, además del apoyo que se generó durante el ciclo escolar" (Mtro8-encuesta).

Sobre las necesidade de formación continua, los docentes multigrado identificaron varias áreas clave sobre las cuales desearían que se orientase la oferta que genera la SEP, especificamente para docentes multigrado. La necesidad más señalada fue la implementación de estrategias efectivas para la atención de grupos multigrado, seguida por la comprensión y adaptación del actual plan de estudios que es la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la adaptación curricular también fue mencionada, aunque en menor medida (Figura 3).

Los docentes reconocen, que requieren seguirse formando para el trabajo en multigrado e identifican claramente temáticas que les preocupan especialmente, como la planeación, evaluación, el manejo curricular de la NEM y la simultaneidad del trabajo en multigrado. Pese a que sus experiencias participando en programas de formación continua oficiales no han respondido a sus necesidades, valoran altamente las oportunidades que esos espacios les han brindado para establecer un diálogo con colegas multigrado. En su opinión, el intercambio entre docentes representa una estrategia que nutre su práctica.

Figura 3.

Necesidades de formación de los docentes multigrado.



Los docentes perciben a la formación continua como una oportunidad para revisar sus prácticas, reflexionar sobre su actuación y buscar mejorar su enseñanza

(Juárez, 2017). En sus opiniones se advierte un interés por con atender al alumnado, una disposición a revisar lo que hacer y a buscar opciones innovadoras para atender a grupos multigrado (Iglesias *et al*, 2018). Para ellos, la formación continua representa una vía de crecimiento profesional (Cano e Ibarra, 2018).

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Los retos a los que se enfrentan los docentes en contextos multigrado han sido documentados por autores como De la Vega (2020) y Juarez (2017) y se relacionan con la planeación didáctica, la organización del tiempo y la atención a la diversidad en un aula heterogénea, y con este estudio los hallazgos indican varios puntos de convergencia. Los docentes señalan como principales retos la simultaneidad en la enseñanza , la planeación diferenciada en donde se tienen que utilizar una dosificación de contenidos para identificar la gradualidad de contenidos a abordar en los diferentes grupos y la evaluación formativa en un contexto no siempre comprendido por las autoridades educativas.

Los docentes reconocen el aprendizaje que representa para ellos trabajar en escuelas multigrado y tener la oportunidad de dialogar al respecto con otros colegas en espacios como los consejos técnicos o cursos de formación continua. Sin embargo, el estudio también se evidenció que la limitada o nula formación inicial especifica para multigrado y la limitada oferta de formación continua que se adapte a las necesidades de un contexto multigrado, refuerzan las dificultades de los docentes, lo cual aumenta la sensación de aislamiento profesional entre ellos (Popoca *et al.,* 2006).

Desde una perspectiva teórica, así como lo mencionan Cañadas *et al. (*2019) y Ruffinelli 2013), la formación inicial de un docente debe proporcionar las herramientas necesarias para enfrentar los retos en el aula multigrado, en donde se tenga conocimiento de estrategias de enseñanza diferenciada e integración curricular. Los datos obtenidos en el estudio muestran que la mayoría de los docentes no tuvieron acercamiento al trabajo en mutigrado durante su formación profesional

porque algunos planes de estudio de Instituciones de Educación Superior (IES) no lo contemplan, lo cual genera una brecha entre la preparación inicial y la práctica profesiona. Como resultado, los docentes deben aprender sobre la marcha, sin acompañamiento adecuado, y eso impacta directamente en su desempeño en la escuela y en la formación del alumnado.

En lo que corresponde a la formación continua, se observan diversos estudios como los de (Aguirre-Canales et al., 2021; Marcelo y Vaillant, 2013) en donde se menciona la importancia de la capacitación que responda a las necesidades específicas del profesorado, en donde se promueva el aprendizaje colaborativo y la reflexión en su práctica. No obstante, los datos del estudio reflejan que mas de la mitad de los docentes no han recibido formación continua orientada al multigrado, y quienes si han tomado cursos mencionan que estos brindan información general que no responde a las necesidades. Sin embargo, los docentes valoran los espacios de intercambio de experiencias que se dan por ejemplo en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), aunque reconocen que no siempre se abordan problemáticas propias, ya que se tienen que atender situaciones que plantea la guía nacional en cada sesión.

Bajo estas comparaciones de lo planteado por diversos autores y los datos empíricos recabados en el estudio, los hallazgos confirman el supuesto inicial que se tenía, respecto a que los retos del multigrado que enfrentan los docentes noveles, surgen desde el momento en que se enfrentan a un contexto desconocido, sin una preparación previa adecuada. Fue posible además, advertir que esos retos también los experimentan docentes con experiencia quienes solo han trabajado con grupos unigrado.

Con el estudio se reafirma la idea de que uno de los desafios que enfrenta la formación inicial es atender al multigrado porque, como se documentó, no cubre suficientemente las necesidades que enfrenta un docente en este tipo de contextos. Respecto a la formación continua ofrecida por la autoridad educativa no siempre responde a las particularidades de los docentes que laboran en estas escuelas. Si bien tanto docentes noveles como experimentados comparten retos similares, los primeros

se enfrentan además a un periodo de adaptación complejo debido a la falta de orientación y acompañamiento en sus primeros años de servicio.

Este estudio logró identificar tanto retos como aprendizajez y desafios que enfrentan los docentes en escuelas multigrado de Veracruz, proporcionando una evidencia que refuerza los referentes teóricos sobre la complejidad de la docencia en estos contextos. También permitió visibilizar la desconexión entre la formación inicial y las necesidades reales del ejercicio profesional, así como la falta de estrategias de formación continua pertinentes. Si bien la investigación se centró en una muestra específica, sus hallazgos pueden ser útiles para diseñar propuestas de mejora en la formación y también en la capacitación de docentes a nivel estatal y nacional.

En este sentido es fundamental que las Instituciones de Educación Superior (IES), incluyan en sus planes de estudio formación específica sobre el trabajo en escuelas multigrado, en donde incorporen espacios curriculares que aborden estrategias de planeación evaluación y gestión. Así mismo se hace necesario brindar al futuro docente con oportunidades de acercamiento al campo laborar a través de prácticas profesionales que contemplen estancias en escuelas multigrado, ello les permitirá comprender estos escenarios desde su etapa formativa, reduciendo con ello la brecha entre la teoría y la práctica.

Es relevante que la Secretaría de Educación Pública diseñe programas de formación continua dirigidos específicamente a docentes multigrado en donde no solamente se reconozca la labor que realizan los maestros, sino que se les brinden estrategias para la enseñanza simultánea, la evaluación formativa y el uso del currículum en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Además, se sugiere fortalecer los Consejos Técnicos Escolares para que se conviertan en espacios efectivos de formación, que atiendan la realidad a la que se enfrentan los docentes multigrado en donde se promueva el intercambio de experiencias entre docentes y la generación de comunidades de aprendizaje que favorezcan la mejora de la práctica y la formación del alumnado.

REFERENCIAS

Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A. y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101–111. https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890

Bastías, L., y Iturra, C. (2018). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. Revista Electrónica Educares, 26(1), 1 – 22. http://dx.doi.org/10.15359/ree.26- 1.13

Boix, R. (2007). *La escuela rural en Cataluña: problemáticas, propuestas y retos de futuro*. Aula Abierta, 35(1), 77-82. https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150031/521662150031.pdf

Canedo, C. y Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de inreso al Servicio Profesional Docente*. México: INEE.

Cano, A. e Ibarra, E. (Coords.) (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Ciudad de México: editora Nómada ISBN: 978-607-98008-5-7

Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L. y Castejón, F.J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física (Teaching competences in physical education teacher initial training). *Retos*, 35, 284-288. https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812

De la Vega, L.F. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 153-175. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153

González, A., Cortés, P. y Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucia. Pag. 14, Visiones docentes IE. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 11, Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. México DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860

https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf

https://www.researchgate.net/publication/369920813_2023_Ibero-american_Debates

Huberman, M. (1990). Linkage Between Researchers and Practitioners: A Qualitative Study. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 363-391. https://doi.org/10.3102/00028312027002363

Iglesias, M., Lozano, I. y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos.

Revista Iberoamericana de Educación, 77(1), 13-34. https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/76721

Jiménez, V.E. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista Sobre Estudios E Investigaciones Del Saber académico*, (14), 76–81. https://doi.org/10.70833/rseisa14item276

Juárez. D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. Revista *Sinéctica*, https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). Desarrollo profesional docente. ¿cómo se aprende a enseñar? 3ª Edición. Madrid: Narcea.

Mejoredu (2022). *Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva*. México: Mejoredu. https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/cuaderno-horizontes-docentes-servicio-eb.pdf

Mejoredu (2024). Educación en movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. 3 (36) diciembre 2024.

Morales, J. y Autor2, C. (2023). In Oliveira, A., Monteiro, R., Marcelo, C., Reis, A. & Marcelo, P. (2023) *Ibero-American debates about beginning teachers and the teachers' professional induction*. Sao Paulo: Annablume.

Pallchisaca, S. (2021) Capacitación continua para docentes de escuelas multigrado, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), ISSN 2707-2215 (en línea). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.731

Popoca, C., Cabello, M.E., Cuervo, A. R., Estrada, M. G., Hernández, M., Reyes, M.L. y Sánchez, A. (2006). "Principales dificultades del trabajo docente" en *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado*. México: EBDGDIE.

Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. Revista Mexicana de Historia de la Educación, 2(3). https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33

Rodríguez, B. A., Bautista, M. F. y Servín, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. IE *Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e1194. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194

Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile. La perspectiva de los profesores principiantes. Calidad en la Educación, 39, 118-154. https://doi.org/10.4067/S0718- 45652013000200005

Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) (2023) *Convocatoria del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2023-2024*. https://www.sev.gob.mx/usicamm/admision/2023-2024/

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.

www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf