



**TESIS DOCTORAL**

**Competencias y habilidades para el desarrollo de  
la práctica docente en escuelas infantiles rurales  
multigrado. Estudio comparado  
entre México y España**

**Montserrat Magro Gutiérrez**

Dirigida por:  
**Silvia Carrascal Domínguez**

Memoria para optar al Grado de Doctor en Educación  
con Mención Internacional

Facultad de Educación  
Universidad Camilo José Cela  
Madrid, 2021





**TESIS DOCTORAL**

**Competencias y habilidades para el desarrollo de  
la práctica docente en escuelas infantiles rurales  
multigrado. Estudio comparado  
entre México y España**

**Montserrat Magro Gutiérrez**

Dirigida por:  
**Silvia Carrascal Domínguez**

Memoria para optar al Grado de Doctor en Educación  
con Mención Internacional

Facultad de Educación  
Universidad Camilo José Cela  
Madrid, 2021



A mis padres,  
Por estar siempre y nunca soltarme



## Agradecimientos

---

Sirva este trabajo como un homenaje a aquellos que me apoyaron, me impulsaron, me hicieron ver errores y aciertos, me expresaron su solidaridad y me guiaron y acompañaron en este reto. A todos, mi gratitud.

A la Secretaría de Educación Pública de México, institución que me dio la oportunidad de conocer desde adentro las distintas fases de la docencia, sus claroscuros, luces y sombras, siendo ésta última el detonante que estimuló la curiosidad por profundizar en el entramado de la Educación Preescolar y llegar hasta este momento, el término de la Tesis Doctoral.

A José Luis, Trini, Diego, Luis y Andrés, quienes me acogieron con amor y cariño en España, me brindaron su confianza y me trataron como familia. Gracias infinitas.

A mis amigos, mi familia por elección en México, España o en cualquier otra parte del mundo donde se encuentren, gracias por su apoyo, su solidaridad, sus alegrías, sus ocurrencias, sus palabras de aliento, por ser paño de lágrimas y apoyo incondicional. A todos ustedes, que saben quienes son, mi agradecimiento sincero.

A todos aquellos académicos que de una u otra manera emitieron su opinión o participaron directa o indirectamente en el desarrollo de este trabajo, gracias.

A los profesores y estudiantes de las escuelas rurales multigrado de México y España que participaron en esta investigación, gracias por compartir sus experiencias y sus inquietudes, gracias por permitirme conocer desde dentro sus esfuerzos por tratar de hacer una mejor sociedad.

A mi Alma Mater, la Universidad Camilo José Cela, que confió en mí y me permitió desarrollar la investigación en ámbitos internacionales y multiculturales, por concederme la oportunidad de desenvolverme en la docencia universitaria. Es una satisfacción formar parte del equipo académico de esta institución. Gracias.

A Vlasta Hus, mi mentora en Eslovenia y a Polona Jančič Hegediš, por su apoyo incondicional durante la estancia en la Universidad de Maribor, Eslovenia, y su confianza para la elaboración y desarrollo de proyectos conjuntos.

A Eder Iván Pérez Zárate, quien en estos cuatro años se ha convertido mi maestro, pero, sobre todo, en mi amigo. Gracias por haber confiado y creído en mí desde el inicio de este proyecto.

A Lanwenn Huon, quien con su invaluable cariño me ha enseñado que la sensibilidad es signo de fortaleza y no de debilidad. Gracias por tu inmensa generosidad y por ser parte de mi vida.

A Guadalupe Velasco y Guillermo Montes, quienes han sido un apoyo continuo y desinteresado en mi vida. Gracias por su cariño, amor y comprensión, gracias por quererme como a una hija.

A Miguel Ángel Solís Maza, quien me enseñó que el cariño incondicional también es una elección. Gracias por haberme querido como a una hija. Sé que dondequiera que estés, estás orgulloso de mí.

A Miguel Ángel, Enrique e Isabella, mis hermanos, amigos y cómplices de vida. A mi hermana mayor, María José, quien me recordó incesantemente que la vida, a pesar de no ser fácil, siempre encuentra su propio sentido. Gracias a todos por su amor y cariño.

A mi padre, José Enrique Magro Ibáñez, quien me enseña cada día la belleza del saber; a mi madre, Maribel Gutiérrez Niño, por ser el timón de mi vida. Mamá, gracias por enseñarme que la generosidad y perseverancia son valores invaluable para alcanzar nuestras metas. Papá, gracias por asumir este reto conmigo, tu acompañamiento ha construido disciplina y constancia. A ambos, gracias por ser fuente de inspiración constante en mi vida, pero sobre todo, por estar siempre a mi lado y nunca soltarme.

A Silvia Carrascal Domínguez, directora de la presente Tesis Doctoral, quien con su disciplina, sentido de la responsabilidad y compromiso con la construcción del conocimiento dirigió el desarrollo de este trabajo. Silvia, supone para mí un infinito honor aprender de ti. Tu paciencia, conocimiento y experiencia permitieron obtener resultados que parecían inalcanzables. Mi agradecimiento hacia ti traspasa las barreras de lo meramente académico, ya que, además de ser un permanente estímulo intelectual y creativo en mi formación profesional, eres una figura más que me sostiene y aconseja. Gracias por creer y apostar por mí, así como por tu inestimable apoyo. Sin duda, esta Tesis te debe más de lo que en estas líneas pudiera expresarse.

Gracias a todos y cada uno de ustedes por formar parte de esta etapa de mi vida.



<b>Resumen.....</b>	<b>13</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>15</b>
<b>Justificación personal al tema de investigación.....</b>	<b>17</b>
<b>Justificación del desarrollo de la investigación en el ámbito internacional .....</b>	<b>19</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>23</b>
<b>Bloque I. Marco Teórico.....</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo I. La escuela multigrado .....</b>	<b>29</b>
1.1. Definición conceptual.....	32
1.2. La educación multigrado desde una perspectiva internacional.....	33
1.2.1. Políticas educativas enfocadas a la escuela multigrado en América Latina.....	35
1.2.2. Políticas educativas enfocadas a la escuela multigrado en Europa .....	37
1.2.2.1. El caso finlandés. Un modelo de educación multigrado inclusivo .....	37
1.2.2.1. El caso esloveno. La influencia del entorno en el aprendizaje.....	40
1.3. La escuela en el medio rural .....	43
<b>Capítulo II. Formación docente para el desempeño docente multigrado .....</b>	<b>47</b>
2.1. Relación de la enseñanza multigrado con el aprendizaje de los estudiantes .....	49
2.2. Competencias docentes del siglo XXI .....	53
2.3. Competencias para el desempeño docente multigrado.....	55
2.4. Áreas formativas para el desempeño docente multigrado .....	59
<b>Capítulo III. Didáctica multigrado.....</b>	<b>65</b>
3.1. Definición conceptual.....	67
3.2. Elementos y componentes de la didáctica multigrado .....	68
3.2.1. Propuestas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje .....	68
3.2.2. Adaptación curricular .....	72
3.2.3. Organización de la enseñanza.....	74
3.2.4. Agrupación del alumnado en el aula multigrado .....	77
3.2.5. Organización del tiempo en el desarrollo de las actividades didácticas .....	80
3.2.6. Organización y diseño de los espacios de aprendizaje.....	82
3.2.7. El entorno como elemento facilitador del aprendizaje en el contexto rural .....	85
3.2.8. Materiales didácticos para la atención a la diversidad .....	86
3.2.9. Ambientes de aula para la promoción del aprendizaje.....	91
<b>Capítulo IV. La educación multigrado en México y España.....</b>	<b>95</b>
4.1. La Escuela Multigrado en el contexto de la formación del profesorado de la Licenciatura en Educación Preescolar en México.....	98
4.1.1. Estructura del Sistema Educativo .....	98
4.1.2. Organización de la Educación Preescolar.....	104
4.1.3. Evolución y estado actual de la formación inicial del profesorado.....	107
4.1.3.1. El currículum de las Escuelas Normales de Educación Infantil .....	114
4.1.4. Formación continua del profesorado .....	116
4.1.5. Políticas educativas destinadas a la escuela multigrado.....	119
4.1.5.1. Contexto actual de la Educación Preescolar multigrado .....	125
4.2. La Escuela Multigrado en el contexto de la formación del profesorado de Magisterio Infantil en España .....	130
4.2.1. Estructura del Sistema Educativo .....	130
4.2.2. Organización de la Educación Infantil (Ciclo II) .....	136
4.2.3. Evolución y estado actual de la formación inicial del profesorado.....	139
4.2.4. Formación permanente del profesorado .....	146
4.2.5. Políticas educativas destinadas a la escuela multigrado.....	147
4.2.5.1. Contexto y situación actual de los Colegios Rurales Agrupados.....	154
<b>Bloque II. Investigación .....</b>	<b>161</b>
<b>Capítulo V. Diseño de la investigación.....</b>	<b>163</b>
5.1. Problemas previos y presupuestos de partida .....	165

5.2. Objetivos de la investigación.....	167
5.3. Preguntas de investigación .....	168
5.4. Diseño de investigación .....	169
5.4.1. Enfoque de la investigación.....	169
5.4.2. Métodos empleados .....	171
5.4.3. Delimitación de las unidades de análisis .....	173
5.4.3.1. Objeto de estudio.....	173
5.4.3.1.1. Formación docente para el desempeño multigrado .....	175
5.4.3.1.2. Práctica docente multigrado .....	176
5.4.3.1.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la formación del profesorado de Infantil.....	178
5.4.4.2. Ámbito del estudio.....	179
5.4.4.3. Temporalidad del estudio .....	184
5.4.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información .....	184
5.4.4.1. Investigación documental .....	185
5.4.4.2. Entrevista estructurada y cuestionario .....	187
5.4.4.3. Observación participante .....	189
5.4.4.4. Documentos y fotografías.....	190
5.4.5. Recolección y análisis de la información .....	191
5.4.5.1. Formación docente multigrado y Práctica docente multigrado .....	191
5.4.5.2. La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la formación del profesorado de Infantil.....	195
5.4.6. Yuxtaposición y comparación .....	200

### **Bloque III. Resultados.....203**

#### **Capítulo VI. Fase descriptiva e interpretativa de los resultados.....205**

6.1. La educación multigrado en el contexto mexicano.....	208
6.1.1. Formación docente y su relación con la educación multigrado.....	214
6.1.2. Aproximación a las prácticas pedagógicas del profesorado.....	218
6.1.2.1. Gestión de la diversidad en la planeación y desarrollo de las actividades didácticas..	218
6.1.2.2. Propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje .....	222
6.1.2.3. Espacio, recursos y tiempo escolar .....	230
6.1.2.4. Clima áulico en la convivencia escolar .....	248
6.1.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudios de la formación del profesorado de Educación Preescolar.....	253
6.2. La educación multigrado en el contexto español.....	259
6.2.1. Formación docente y su relación con educación multigrado en el Estado español.....	262
6.2.2. Aproximación a las prácticas pedagógicas del profesorado.....	266
6.2.2.1. Gestión de la diversidad en la planeación y desarrollo de las actividades didácticas..	266
6.2.2.2. Propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje .....	272
6.2.2.3. Espacio, tiempo y recursos didácticos.....	279
6.2.2.4. Clima áulico en la convivencia escolar .....	299
6.2.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudios de la formación del profesorado de Educación Infantil.....	307

#### **Capítulo VII. Yuxtaposición y comparación de los resultados .....313**

7.1. Formación docente para el desempeño multigrado .....	315
7.2. Práctica docente multigrado.....	318
7.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudios de la formación del profesorado de Infantil ..	334

#### **Capítulo VIII. Discusiones .....339**

8.1. Formación docente para el desempeño multigrado .....	341
8.2. Práctica docente multigrado.....	345
8.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la formación del profesorado de Infantil ....	355

#### **Capítulo IX. Conclusiones .....361**

9.1. Conclusiones generales y específicas de la investigación.....	363
9.1.1. Formación para el desempeño multigrado.....	364
9.1.2. Práctica docente multigrado.....	366
9.1.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudio de Magisterio Infantil.....	374

9.1.4 Conclusiones generales de la investigación.....	378
9.1.5. Reflexiones sobre la investigación desarrollada.....	383
9.1.5.1. Fortalezas.....	383
9.1.5.2. Limitaciones.....	384
9.1.5.3. Futuras líneas de investigación.....	386
9.2. General and specific conclusions of the research.....	387
9.2.1 Training for Multigrade Teaching.....	388
9.2.2. Multigrade Teaching Practices.....	390
9.2.3. The Multigrade Schools in Teacher Degree Curriculums.....	397
9.2.4. General research conclusions.....	400
9.2.5. Reflections on the research.....	405
9.2.5.1. Strengths.....	405
9.2.5.2. Limitations.....	406
9.2.5.3 Future lines of research.....	407
<b>Capítulo X. Prospectiva.....</b>	<b>409</b>
10.1. Modelo de formación para la enseñanza en escuelas multigrado de Educación Infantil: Munin.....	411
10.1.1. Presentación.....	411
10.1.2. Competencia para el desempeño docente multigrado en aulas de Educación Infantil.....	413
10.1.3. Módulos formativos y contenidos didácticos.....	416
10.1.4. Cronograma.....	421
10.1.5. Modalidad organizativa y métodos de enseñanza.....	422
10.1.6. Evaluación de la competencia profesional.....	425
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>431</b>
<b>Normativa y documentación legal de México.....</b>	<b>463</b>
<b>Normativa y documentación legal de España.....</b>	<b>464</b>
<b>Glosario de Siglas.....</b>	<b>467</b>
<b>Índice de Tablas.....</b>	<b>469</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>471</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>473</b>
<b>Anexos en formato CD.....</b>	<b>495</b>



## Resumen

---

El éxito de la enseñanza multigrado demanda que los docentes que se desenvuelven en estos centros escolares cuenten con los conocimientos y habilidades que les permitan maximizar las posibilidades pedagógicas que esta modalidad educativa ofrece. En México y España, la existencia de escuelas multigrado en el nivel de Educación Infantil establece la necesidad de contar con docentes capaces de responder a los desafíos contextuales, sociales y culturales que predominan en dichos centros.

El presente estudio explora, a través del método de Educación Comparada, de corte cualitativo, el discurso y la práctica docente de profesores multigrado de Educación Infantil en México y España. Al compartir ambos países características similares en el objeto de estudio, se permite su análisis desde una perspectiva internacional y comparatista. El uso de técnicas e instrumentos de corte cualitativo para la recogida y análisis de datos posibilitaron el desarrollo de un estudio descriptivo e interpretativo, cuyos rasgos se centran en explicar y representar los hechos que acontecen en estos centros, desde su propio contexto.

La aplicación de entrevistas estructuradas y la realización de observaciones a jornadas educativas durante los cursos escolares 2017/2018 y 2018/2019, en ocho centros educativos en México y ocho unidades de dos Centros Rurales Agrupados en España, permitieron explorar la percepción y la práctica de 16 profesores multigrado, ocho por cada país, en torno a la formación docente inicial y continua recibida para su desempeño docente multigrado.

Se analizó también el discurso del profesorado sobre los conocimientos con los que cuentan para la organización de los elementos que conforman la didáctica multigrado y el uso que de estos hacen (enfoques de enseñanza y agrupación, uso del tiempo, de los recursos didácticos y del espacio escolar). Asimismo, a partir del análisis de contenido, se estudiaron los lineamientos curriculares, legales, nacionales e institucionales de las licenciaturas en Educación preescolar y en Educación preescolar bilingüe en México y del Grado de Magisterio infantil en España, permitiendo identificar la medida en que las autoridades educativas han considerado la formación del profesorado en el ejercicio de su función para el desempeño docente en el contexto multigrado.

El cruce de la información obtenida de las observaciones y las entrevistas, así como del análisis documental de los lineamientos curriculares legales, nacionales e

institucionales del grado de Magisterio infantil, permitieron identificar las necesidades formativas del profesorado y las áreas de oportunidad pendientes de abordar desde la formación docente en ambos países. Una vez concluido el estudio, se plantean una serie de aspectos prácticos que los sistemas educativos de ambos países podrían implementar para posibilitar la organización efectiva de los procesos educativos en relación con los aspectos culturales y sociales que la escuela multigrado representa.

**Palabras claves:** Escuela multigrado; Educación Infantil; México; España; Formación del profesorado; Competencias docentes.

The success of multigrade teaching depends on the knowledge and skills that teachers in these schools have to maximise the pedagogical possibilities of this type of education. In Mexico and Spain, the existence of multigrade preschools requires teachers who are capable of responding to the schools' predominant contextual, social and cultural challenges.

Using a qualitative comparative education model, this study explores the discourse and teaching practice of preschool multigrade teachers in Mexico and Spain. As the subject matter has similar characteristics in the two countries, it can be analysed from an international and comparative perspective. The use of qualitative techniques and instruments for the collection and analysis of data allowed for a descriptive and interpretative study geared at explaining and representing what happens in these schools within the framework of their own context.

The use of structured interviews and observations of school activities during the 2017/2018 and 2018/2019 school years in eight schools in the Mexican state of Chiapas and eight units of two Rural School Groupings [*Centros Rurales Agrupados*] in two Autonomous Communities in Spain allowed for the exploration of the perceptions and practices of 16 multigrade teachers, eight in each country, in respect to the initial and continuing teacher training received for their multigrade teaching work.

The teachers' discourse regarding the knowledge they have to organise the elements of multigrade didactics and how they used them was also analysed (teaching approach and grouping of elements, use of time and teaching resources, and of school space, amongst others). Content analysis was also used to study the curricular, legal, national and institutional features of the university degrees in Preschool Education and bilingual Preschool Education in Mexico and the Preschool Education degree in Spain, which allowed identifying the extent to which the educational authorities have taken into account teacher training for the exercise of their function as teachers in a multigrade context to be identified.

The comparison of the information obtained from the observation, the interviews and the documentary analysis of the curricular, legal, national and institutional features of the Preschool Teaching degree made it possible to detect teacher training needs and the areas of opportunity in teacher training that still have to be addressed in the two

countries. After concluding the study, consideration is given to a series of practical aspects that the educational systems in both countries could implement to enable the effective organisation of educational processes with regard to the social and cultural aspects that multigrade schools represent.

**Key words:** Multigrade School; Preschool Education; Mexico; Spain; Teacher Training; Teaching Competences.



## **Justificación personal al tema de investigación**

---

El haber concluido los estudios de licenciatura en Educación preescolar e ingresar a laborar como funcionaria en la Secretaría de Educación Pública, así como la experiencia de fungir como docente multigrado en la comunidad de Cruztón, Oxchuc, Chiapas, en México, inspiraron la realización de este estudio.

El desconocimiento de la lengua nativa (tsotsil), de las costumbres y tradiciones de la región; la complejidad de articular y adaptar las situaciones de aprendizaje a las necesidades específicas del grupo/clase, así como la ausencia de recursos didácticos e infraestructura, influyeron en la inhabilidad por orientar la labor educativa diaria, así como en el desarrollo de prácticas desarticuladas. Estos acontecimientos condujeron a reflexionar sobre la medida en la que los saberes pedagógicos y didácticos obtenidos durante la formación docente se podían hacer explícitos en estos escenarios.

La continuación de los estudios en grados superiores al de licenciatura, así como la experiencia profesional como docente comisionada en distintas áreas de diseño curricular, de formación y actualización docente y de la administración pública-educativa, en la Secretaría de Educación Pública del Estado de Chiapas, México; afianzaron los conocimientos sobre el funcionamiento del sistema educativo y resignificaron los saberes conceptuales y metodológicos previos sobre el trabajo educativo y organizativo de la educación. A la par de estos hechos, la búsqueda de fundamentos teóricos y prácticos que pudieran enriquecer los conocimientos propios sobre lo que la enseñanza en un contexto multigrado implica, hizo dar cuenta del posicionamiento que la escuela rural multigrado tiene en México y el desafío que representa para el sistema educativo mexicano.

La atención política-educativa que se ha concedido a esta modalidad educativa ha fomentado que los conceptos de pobreza, rezago, ausentismo escolar, e insuficiencia en los recursos e infraestructura educativa, estén asociados a la escuela multigrado. Empero, si la pesquisa literaria expone que es posible que estos espacios sean un medio para promover la igualdad social, así como la adquisición de saberes integrales que permitan al estudiantado alcanzar mejores niveles de vida y desempeñarse con éxito en el trayecto educativo y en la sociedad, conviene entonces reflexionar sobre cómo potenciar, desde la formación del profesorado, que la orientación científica, reflexiva,

crítica y creativa, contextualizada a la escuela multigrado, sea la base del quehacer docente en estos espacios.

La intención de profundizar y especializarse en los conceptos fundamentales que constituyen la base de la transformación pedagógica de la enseñanza en la escuela multigrado, evocó el interés por ahondar, a través de la investigación científica formal y desde una perspectiva internacional y globalizadora, en este constructo.

## **Justificación del desarrollo de la investigación en el ámbito internacional**

---

Las posibilidades de acceder a una experiencia formativa internacional, condujeron al desarrollo de los estudios en el Estado español. Si bien en un primer momento la investigación se centró en la profundización de los aspectos organizativos, políticos, culturales y sociales, bajo los cuales se desarrollan los procesos educativos en las escuelas multigrado en México; la oportunidad de integrar un marco comparativo entre dos naciones, a través del cual se pudieran recuperar experiencias que enriquecieran las concepciones y significados de la escuela multigrado en aras de una visión global, desembocaron en la selección del país en el que se desarrollaron los estudios, como la nación bajo la cual se enmarcaría la comparación del objeto de estudio.

En un inicio, la comparación entre territorios de los distintos países surgió como la oportunidad de expandir los conocimientos sobre las distintas posibilidades de atender al constructo de la escuela multigrado. Empero, ante las propiedades de homogeneidad y heterogeneidad descritas a mayor profundidad en el apartado metodológico de esta investigación con las que cuenta el objeto de estudio (la existencia de escuelas multigrado y la diferenciación en la administración política y organizativa a este sector), así como los resultados académicos del estudiantado y el posicionamiento que este modelo educativo ha adquirido en las sociedades de los países seleccionados, justifican, desde el ámbito científico, la comparación entre estas naciones.

Un ejemplo de lo anterior es la comparación de los resultados de los estudiantes en el contexto rural en la asignatura de Ciencias expuestos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) en 2016, en los cuales, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de los estudiantes, se reconoce al Estado español, como una nación que, después de Estonia, Finlandia, Lituania y Estados Unidos, ha logrado posicionar a la escuela rural multigrado a la par de la escuela urbana, potenciando que el estudiantado de zonas rurales consoliden resultados académicos, equiparables o más elevados, en comparación al alumnado de la escuela urbana (OCDE, 2016). Por otro lado, en México persiste la brecha educativa entre el sector rural y el urbano. Los resultados académicos del estudiantado se posicionan muy por debajo de la media de la OCDE (México ocupa el lugar 48 de 55 países); estos hechos colocan al Estado mexicano como uno de aquellos países en los cuales los resultados de

aprendizaje en la zona rural son significativamente peores que en el escenario urbano (OCDE, 2016).

La necesidad de comprender la naturaleza de la escuela multigrado desde los principios que enmarcan ambas naciones, condujo a la adopción de una orientación empírica, en la cual la experiencia como docente multigrado en México y la observación, participación e interacción con las personas y el contexto vinculado a este estudio en ambos países, permitió contemplar la realidad en la que se desenvuelve el objeto de estudio desde las condiciones políticas, culturales y económicas que cada país tiene.

Durante el tercer año de estudios, la posibilidad de interconectar una nueva realidad sobre los conceptos construidos de la escuela multigrado en México y España, desde la visión de otro país europeo, se concretó con la concesión de la Beca UCJC de excelencia para la promoción de la investigación a alumnos de doctorado (Beca Predoctorales I+D) de la Universidad Camilo José Cela, en colaboración con el Banco Santander, regulada a través del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, la cual condujo a la estancia internacional en la Universidad de Maribor, Eslovenia.

La motivación por realizar la estancia internacional en la República de Eslovenia se encontró en las características geográficas del país, puesto que el medio y el entorno rural son altamente valorados. La relevancia que estos espacios tienen en el desarrollo de la cotidianidad de la sociedad eslovena ha trascendido al sector educativo, el cual considera al entorno como una herramienta educativa que potencia el desarrollo integral del alumnado.

El modelo educativo de la escuela eslovena asume a la educación al aire libre como la oportunidad de desarrollar conocimientos interdisciplinarios que potencien la motivación y el interés por el aprendizaje en el alumnado, así como la consolidación de actitudes que contribuyan al desarrollo sostenible. En este sentido, la movilización entre las distintas modalidades de centros educativos que atienden a la Educación Infantil en este país (escuelas multigrado, escuelas al aire libre y escuelas generales), invitó a romper el paradigma sobre las concepciones previas que se tenían con relación a la construcción social de lo rural para trascender a una noción que coloca a los acontecimientos (estilos de vida, educación, valores y patrones culturales) de las zonas rurales, como hechos que posibilitan la creación de lugares de interés, modernos y

altamente urbanizados para vivir y consolidar espacios óptimos para la construcción de saberes.

La estancia predoctoral en la Facultad de Educación en la Universidad de Maribor, Eslovenia, implicó la integración e implicaciones del investigador a las actividades en las cuales, además de presentar los avances obtenidos hasta ese momento en la investigación, se participó, a través de talleres formativos, en la formación de los estudiantes del Grado de Magisterio. Asimismo, la investigación titulada *Students of Primary Education Degree from two European universities: a competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia* (Estudiantes del grado de Educación Primaria de dos universidades europeas: una evaluación basada en la competencia del rendimiento en escuelas multigrado. Estudio comparativo entre España y Eslovenia), desarrollada durante la estancia doctoral, permitió contrastar la medida en que dos centros universitarios europeos, uno en España y otro en Eslovenia -que si bien pertenecen a una misma constitución geopolítica, tienen concepciones políticas, ideológicas y culturales distintas-, han atendido al constructo de la escuela multigrado a través de la formación del profesorado.

Los espacios de desarrollo profesional, tanto en la Universidad de Maribor, en Eslovenia, como en la Universidad Camilo José Cela, en Madrid, contribuyeron sustancialmente a la adquisición y fortalecimiento de conocimientos teóricos y conceptuales de las bases del dominio de la investigación en el campo de la educación, así como de la docencia en el contexto universitario.

El enfoque empírico que caracteriza a la presente investigación concedió la oportunidad de vivenciar el objeto de estudio desde su contexto natural y desde distintas condiciones. Las prácticas educativas observadas, los diálogos establecidos con los docentes de las escuelas infantiles multigrado mexicanas, españolas y eslovenas, el intercambio de conocimientos y experiencias entre expertos y distintos contextos de la educación, han sido el cimiento de este estudio. En este sentido, la perspectiva internacional de esta investigación ha permitido ver, comparar y apreciar las diferencias entre lo extranjero y lo propio, sin dejar de otorgar importancia al dinamismo secreto que cada nación guarda y que hace posible entender el significado real de las distintas manifestaciones en sus procesos educativos.



La necesidad de atender a los decretos que honran los derechos de la infancia, observantes del desarrollo personal e intelectual de los individuos, ha conducido al establecimiento de modelos educativos que respondan a las distintas necesidades del contexto. Bajo este escenario, emerge la escuela multigrado, la cual representa la respuesta de los sistemas educativos por llevar educación a aquellas regiones de los países en donde las limitaciones de viabilidad y la baja densidad demográfica no consienten la instauración de la escuela monogrado.

Aunque en los distintos países del mundo se usen términos diferentes cuando se hace referencia a la escuela multigrado (aula mixta, año combinado, año agrupado, escuelas unitarias, centros agrupados, escuelas secundarias, entre otros), el presente documento usa el término multigrado al ser este el más aceptado por la literatura internacional. Veenman (1995) define a la escuela multigrado como aquella modalidad educativa en la que un docente es responsable de la atención de más de un grado educativo en un mismo espacio áulico.

La escuela multigrado ha jugado un papel trascendental en la composición de los distintos sistemas educativos, tal es el caso de México y España, en donde las escuelas rurales con condiciones específicas persisten. En el Estado mexicano, se registraron 87,270 escuelas del nivel preescolar para el ciclo 2017/2018, de las cuales 32,636 (37.4%) funcionaron bajo el esquema multigrado; en ellas se matricularon 471,322 estudiantes, lo que significó el 9.8% del total de alumnos matriculados en toda la educación preescolar. En España, el equivalente a esta modalidad educativa contó, durante el curso escolar antes mencionado, con 714 Centros Rurales Agrupados (en adelante CRA's), los cuales estuvieron conformados por 6,790 unidades, donde se matricularon 71,727 alumnos, los que representaron un 0,9% del total del alumnado matriculado en la Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (INEE, 2019; MECD, 2019)

Las peculiaridades organizativas de estas aulas, pequeños centros ubicados en zonas de baja densidad poblacional, como la presencia de entornos naturales y la integración de grupos mixtos de estudiantes, demandan que los docentes que laboran en estos espacios dominen los conceptos teóricos y operativos propios de la didáctica multigrado (agrupamiento y enfoques de enseñanza para la atención a la diversidad;

tiempo, espacio, recursos de aprendizaje), así como el de la gestión organizativa y administrativa, en algunos casos de estos espacios.

Expertos en el tema afirman que el desarrollo negativo o positivo de los procesos educativos en estos espacios sostiene relación con la actuación pedagógica del profesorado. Dada esta premisa, se coloca a la formación del profesorado como el elemento clave para la transformación del profesionalismo docente y, por consiguiente, de la mejora en la calidad educativa. A pesar de que se ha determinado a la formación del docente multigrado como el elemento central para maximizar las oportunidades y posibilidades pedagógicas que ofrece el aula multigrado, la literatura especializada expone la deuda formativa que los centros formadores de docentes tienen con la escuela multigrado al no integrar este constructo en sus planes formativos, o incluirlo desde un plano conceptual optativo, lo que limita la consolidación de los conocimientos teóricos y procedimentales, así como la construcción de la confianza docente para hacer frente a los desafíos pedagógicos de la escuela multigrado.

En el marco de estos condicionantes, y ante la posibilidad de desarrollar esta investigación en dos países, en los cuales los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas con estudiantes de diferentes grados coexisten con sistemas educativos tradicionales –que cuentan con características similares, mas no iguales en el objeto de estudio–; esta investigación tiene como objetivo principal realizar un estudio comparado sobre la formación y práctica docente de profesores de Educación Infantil multigrado de México y España. En pos de lograr este propósito para el desarrollo de la investigación empírica, el presente estudio establece ocho objetivos específicos.

La visión comparatista de dos países, México y España, que han construido conceptos políticos y educativos distintos sobre lo que la atención a la escuela multigrado implica, otorga la posibilidad de generar una coyuntura en el análisis de las acciones emprendidas por parte de ambos Estados hacia la escuela multigrado y promover el desarrollo de futuras acciones enfocadas a la consolidación de procesos educativos contextualizados e inclusivos.

El presente trabajo se compone de tres bloques. El primer bloque consolida la fundamentación teórica de la investigación; el segundo, detalla el diseño metodológico de la investigación; y el tercero, presenta los resultados, las discusiones y las conclusiones, así como la propuesta del presente estudio.



El primer capítulo titulado “La escuela multigrado”, presenta el marco conceptual bajo el cual se ha definido a esta modalidad educativa, así como del entorno rural. También presenta un análisis sobre las políticas y enfoques educativos que atienden a la escuela multigrado en distintos países europeos y latinoamericanos.

En el segundo capítulo, titulado “Formación del profesorado para el desempeño docente multigrado”, se exponen aquellas investigaciones en las que se han analizado, desde distintas posturas teóricas, las barreras que el profesorado sortea al iniciar su carrera profesional como docente multigrado, al igual que aquellas propuestas formativas que se considera relevante integrar en los programas formativos de los centros formadores de docentes, con el fin de que los estudiantes consoliden aquellas habilidades necesarias para el desempeño profesional de los educadores multigrado. Estos aspectos sirven como punto de partida para el desarrollo del análisis de las prácticas del profesorado, así como de los elementos curriculares de la formación docente en México y en España.

El tercer capítulo, titulado “Didáctica del profesorado multigrado”, expone y describe los elementos que, en su constitución, forman parte de la planificación y práctica didáctica del docente multigrado y que, en su uso sistematizado y organizado, posibilitan la atención inclusiva y específica de los estudiantes de los distintos grados que integran el grupo/clase multigrado.

El cuarto capítulo, titulado “La educación multigrado en México y España”, analiza la estructura organizativa y legislativa del sistema educativo mexicano y español. En este apartado se realiza un recorrido histórico a través del cual se exponen las acciones políticas y educativas que han atendido a la escuela multigrado en ambos países. Se presenta también una breve descripción sobre las reformas legislativas y curriculares por las que ha transitado el grado de Magisterio infantil en España y la licenciatura en Educación preescolar en México, y las que en la actualidad las rigen. Estos contenidos constituyen un marco referencial para comprender el análisis que se presenta en el capítulo sexto y séptimo sobre la medida en la que la formación del profesorado en México y España atiende al constructo de la escuela multigrado.

El quinto capítulo, titulado “Investigación”, perteneciente al segundo bloque, presenta la parte metodológica de este estudio. En esta sección se detallan el diseño y el planteamiento metodológico elegido y seguido en las tres dimensiones establecidas para el análisis del presente estudio: Formación docente para el desempeño multigrado;

Práctica docente multigrado; y La escuela multigrado en los planes y programas de estudio de la formación del profesorado. El método de educación comparada, de corte cualitativo, es el eje rector de esta investigación. El análisis de las distintas dimensiones implicó la integración de diversas técnicas, instrumentos y etapas de recolección y análisis de datos; por lo tanto, en este capítulo se describen y justifican cada una de estas.

El sexto capítulo, titulado “Fase descriptiva e interpretativa de los resultados”, perteneciente al tercer bloque; presenta los resultados interpretativos y descriptivos de las tres dimensiones que integran la presente investigación, por cada uno de los países estudiados, los cuales se anteponen y comparan en el séptimo capítulo, titulado “Yuxtaposición y comparación de los resultados”. En sección expone la confrontación de los resultados, es decir, los puntos de encuentro y desencuentro entre México y España. Por último, el capítulo octavo, “Discusiones de la investigación”, presenta las discusiones que emanan de este estudio.

El noveno capítulo “Conclusiones”, integra las conclusiones comparativas de cada una de las dimensiones de análisis, del mismo modo que las conclusiones generales de la investigación, tanto en español e inglés. En este apartado se exponen las fortalezas y limitaciones de la investigación, así como una reflexión sobre futuras líneas de investigación por las que se podría transitar y contribuir a una comprensión más profunda de las escuelas multigrado de educación infantil y su didáctica.

El capítulo décimo, “Propuesta de formación para la atención docente multigrado”, presenta una propuesta formativa de los futuros profesores multigrado; expone la necesidad de incluir los elementos de la didáctica multigrado de forma obligatoria en los planes de estudio de los centros formadores de docentes.

## **Bloque I. Marco Teórico**

---



**Capítulo I.**  
**La escuela multigrado**

---



## Capítulo I. La escuela multigrado

---

La escuela multigrado se ha caracterizado por ser un tipo de centro educativo en donde un maestro es responsable de la atención pedagógica de niños de distintas edades en un mismo espacio. Esta modalidad educativa surgió por la necesidad de atender a niños que residen en comunidades pequeñas y aisladas, generando la posibilidad de llevar educación a las regiones más lejanas de algunos países.

Estos centros educativos han sido una de las primeras formas de escolarización en la historia. Actualmente, en muchos sistemas educativos, el aula heterogénea continúa siendo el medio que permite el acceso a la educación de una parte importante de la población.

El presente capítulo expone las clasificaciones conceptuales que refieren a la educación multigrado, las cuales parten desde las limitaciones, avances y resultados que estos centros han tenido. Asimismo, se presenta un análisis de la tendencia internacional que promueve la adquisición de este modelo educativo, aludiendo a las distintas formas y medidas en las que algunos programas y reformas educativas en Europa y América Latina han atendido a esta modalidad.

Al ser la ruralidad el escenario principal bajo la cual se desarrollan los procesos educativos de las aulas multigrado, en este capítulo se exponen las distintas formas de percepción y de atención que las autoridades educativas y las propias sociedades han otorgado a estos espacios de construcción del conocimiento. Mientras en algunos casos la escuela rural se ha concebido bajo los conceptos de retraso, autoritarismo y anarquismo, en otros las escuelas rurales avanzan hacia la innovación y la valoración positiva sobre lo que acontece en estos entornos.

Ante esto, se hace hincapié en la relevancia que la participación y colaboración de las comunidades educativas tienen como agentes de cambio para la transformación de las condiciones bajo las cuales se desarrollan los procesos educativos en algunas escuelas rurales, pero también en el mejoramiento y enriquecimiento del modelo escolar.

### **1.1. Definición conceptual**

La escuela multigrado se caracteriza por ser un centro educativo pequeño, establecido en regiones que cuentan con baja densidad poblacional, las cuales tienen a la ruralidad como el escenario principal (Little, 2001). Esto ha sido particularmente el caso de países con áreas escasamente pobladas como México (Ezpeleta y Weiss, 2000; Estrada, 2015); España (Bustos, 2006); Turquía (Aksoy, 2008); Finlandia (Kalaoja y Pietarinen, 2009); Australia (Cornish, 2010) y otros. A partir de los avances y resultados que estos centros educativos han tenido, de acuerdo con las características económicas, sociales, políticas y culturales de cada una de las naciones, han surgido una serie de clasificaciones conceptuales de la educación multigrado, las cuales pueden organizarse como aquellas que se abordan desde los planos pedagógico, sociológico y político-administrativo.

En las categorías conceptuales ligadas al aspecto político-administrativo se encuentra la definición de Veenman (1995), quien define a la escuela multigrado como el espacio en el que un educador es responsable de la atención de dos o más grupos simultáneamente.

En esta misma línea encontramos la definición de Reséndiz, Block y Carrillo (2017), quienes precisan a la escuela multigrado como el espacio educativo en el que un docente atiende, simultáneamente, alumnos de dos, tres o hasta seis grados y que se caracteriza por predominar en el escenario rural, permitiendo que, a través de una plantilla escasa de docentes, se optimicen los recursos humanos, materiales y económicos.

Con relación a los aspectos pedagógicos y administrativos, emerge la conceptualización de Juárez Bolaños (2017), quien expone que son aquellos centros escolares en donde uno o más educadores atienden en un mismo grupo a alumnos de distintos grados educativos, pero, a la vez, los docentes son responsables de la organización administrativa de dichos centros educativos.

Los aportes conceptuales desde una postura sociológica definen a la escuela multigrado como aquellos espacios educativos con grupos y currículos no homogeneizados, enclavados generalmente en lugares con rasgos de marginación, cuyas necesidades no han sido especificadas o sistematizadas en una teoría pedagógica determinada a sus realidades (Galván y Espinosa, 2017).

Con el paso del tiempo, las definiciones de los marcos conceptuales de la escuela multigrado han ido evolucionando. Si bien aún existen aulas multigrado en las escuelas,



las aulas con altos números de estudiantes, la escasez de recursos y de servicios públicos son algunas de sus principales características, en otros Estados la escuela multigrado es sinónimo de innovación y progreso.

Por su parte, Veenman (1995) cataloga a la escuela multigrado y multinivel con relación a la oferta en la variedad de posibilidades educativas de agrupación del alumnado. Al igual que Cornish (2010) denomina a las escuelas multigrado como aquellas instituciones cuyo tipo de escolarización ha surgido como una imposición por las condiciones geográficas, económicas y administrativas de la comunidad y, por otro lado, hace referencia a la forma de organización multinivel como aquella que tiene por fundamento los beneficios pedagógicos que el aula mixta puede aportar (Weiss, 2000).

El establecimiento de estas nuevas categorías para la definición de la escuela multigrado ya no obedece únicamente a las variables sociales, culturales, políticas y económicas que caracterizan a estos centros, sino a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que condicionan estos espacios, así como a aquellos factores que son potencialmente ventajosos en este tipo de escuelas: grupos reducidos y heterogéneos de estudiantes; implementación de metodologías didácticas activas e inclusivas; inclusión del contexto y del entorno como herramientas y vehículos de aprendizaje, entre otras (Smit, Hyry-Beihammer y Raggl, 2015).

## **1.2. La educación multigrado desde una perspectiva internacional**

A pesar del surgimiento de nuevas formas de convivencia y los impactos sociológicos que la economía contemporánea ha impuesto, aún existe parte de la población que habita en zonas rurales, cuya naturaleza se caracteriza por la dispersión, la insuficiencia de recursos para la cobertura y atención a grupos minoritarios, lo que hace que la escuela multigrado siga siendo una realidad vigente.

Este constructo se ha ido afianzando con la puesta en marcha de distintos programas, reformas, políticas y acuerdos, tanto internacionales como nacionales, los cuales se han planteado con la intención de generar cambios certeros en el ámbito educativo. Tal es el caso del Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, en el año 2000, en el cual los gobiernos de 164 países se involucraron en el cumplimiento de los compromisos del documento emanado de dicho encuentro, denominado Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, el cual engloba seis objetivos y 12 estrategias clave, con el fin de extender y garantizar una

educación integral para los niños que transcurren por los diferentes niveles y modalidades educativas (Berry y Little, 2006; Enayati, Zameni y Movahedian, 2016; Unesco, 2015a).

Estos objetivos tienen sus bases en los derechos humanos y establecen puntualmente la premura de asegurar el acceso, la permanencia y la culminación de la Educación Primaria, la cual deberá otorgarse bajo los principios de calidad, igualdad y gratuidad, principalmente, para aquellos sectores y zonas en donde la prevalencia de grupos desasistidos sea inevitable.

En esta línea, Taole y Cornish (2017) consideran que los Objetivos de Desarrollo Sostenible, publicados en 2015 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), colocan a la escuela multigrado como un elemento clave para el alcance del cuarto objetivo “Educación de Calidad”, el cual demanda que los docentes cuenten con la preparación suficiente para atender las complejidades de estos centros.

Atendiendo a las formalidades de la educación, los sistemas educativos de los diversos países han planteado dentro de sus agendas el desarrollo pleno del ejercicio educativo dentro de sus territorios. Estos acontecimientos han tenido como consecuencia la consolidación de la multigradualidad en la educación, a través de la expansión de la escuela a regiones o zonas que se caracterizan por ser espacios rurales<sup>1</sup>, de difícil acceso y con poca densidad demográfica, en donde la presencia de la multiculturalidad es evidente.

La apropiación del modelo multigrado como alternativa de escolarización no ha sido la única causa de su existencia y prevalencia. Thomas y Shaw (1992) aseguran que esta modalidad educativa ha sido una de las primeras formas de escolarización; por consiguiente, la escuela multigrado se posiciona como una de las iniciativas más relevantes de las políticas educativas en diversas regiones del mundo, ya que parte de la población aún vive en zonas rurales, y en algunos casos, vulnerables.

Desde las décadas de 1960 y 1970, países como Suecia, Inglaterra, Finlandia y Australia han asumido al modelo multigrado en zonas urbanas y rurales como una propuesta de proyecto innovador desde el cual se espera educar a los infantes a través del enfoque multinivel para la potencialización del aprendizaje.

---

<sup>1</sup>De acuerdo con la OCDE, se consideran escuelas rurales a aquellos centros ubicados en localidades con menos de 3,000 personas (Echazarra y Radinger, 2019).

Por otro lado, Miller (1990) sustenta que los países con mayor desarrollo económico, político, social y cultural, son aquellos que tienen mayores posibilidades de conciliar y dar respuesta a las necesidades de la sociedad en sus distintos ámbitos. Esto es evidente en países como Estados Unidos de América, en donde, para 1918, se contó con 196,037 escuelas unitarias (70.8% de las escuelas públicas), las cuales se redujeron a 1,000 para los años 1980.

Contrario a esto, países en vías de desarrollo como India, Perú, Zambia, entre otros, se han visto en la necesidad de integrar la multigradualidad en sus aulas por la necesidad del contexto. Hargreaves *et al.* (2001) señalan que en la India, para 1996, el 84% de las escuelas primarias contaban con tres profesores o menos. En Perú, durante los años 1990, el 78% de las escuelas de educación primaria eran multigrado, y en Zambia, en 1994, el 26% de todos los centros educativos eran atendidos por un solo docente.

Por la alta presencia que esta modalidad educativa ha tenido durante la historia, existe una tendencia por desarrollar reformas y políticas educativas innovadoras con el objetivo de establecer nuevos paradigmas pedagógicos basados en procesos de aprendizaje cooperativos, con una enseñanza enfocada a las necesidades individuales y una atención humanista.

En Latinoamérica se han desarrollado diversos programas enfocados a la atención de los grupos multigrado; tal es el caso del programa Escuela Nueva, en Colombia, en 1970, que influyó en la planeación y ejecución de otros programas similares en otros países (Ames, 2004; Colbert, 1999).

Como se aprecia, esta modalidad educativa parte de una historia y un presente que la hacen necesaria. Mientras la escuela multigrado exista, será necesario elevar las condiciones de estos espacios educativos para asegurar la calidad y pertinencia educativa en el marco de la complejidad social, cultural y tecnológica del siglo XXI.

### *1.2.1. Políticas educativas enfocadas a la escuela multigrado en América Latina*

Una de las iniciativas más influyentes en los programas educativos destinados a la atención de la escuela rural mixta ha sido la Escuela Nueva de Colombia, establecida en la década de 1970. Dicho programa enfatiza en la pedagogía activa que busca concebir a la educación como el camino para consolidar la autodeterminación personal y social, así como el desarrollo de la conciencia crítica y creativa a través del análisis y de la

transformación de la realidad. Ante las peculiaridades de la escuela rural, esta pedagogía concede importancia a la motivación del educando y, sobre todo, a las relaciones entre teoría-práctica y escuela-comunidad (Le, 2018).

Una de las peculiaridades de este proyecto es la integración de guías de enseñanza que incluyan actividades de aprendizaje destinadas a los niveles educativos que conforman la educación primaria, facilitando el trabajo transversal de los contenidos didácticos, así como el aprendizaje autodidacta en los estudiantes.

Le (2018) afirma que la Escuela Nueva de Colombia ha sido un ejemplo para muchos países en todo el mundo. Así, la esencia de este modelo, con la añadidura de nuevas estrategias políticas, se mueve globalmente desde América Latina hasta el sudoeste del continente asiático.

En esta sección se hace hincapié en las políticas desarrolladas en los países latinoamericanos, con el fin de atender a las necesidades organizativas y pedagógicas de las escuelas de aulas mixtas. Ames (2004) afirma que dentro de las estrategias multigrado más conocidas se encuentran la de la Nueva Escuela Unitaria de Guatemala en 1982, implementada hasta 1996; los Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo en México 1973, y el Programa Escuelas Activas implementado entre 1997/1998, con el apoyo del Fondo de Fortalecimiento Escolar de Brasil (FUNDESCOLA) (Hargreaves *et al.*, 2001).

Ames (2004), Hargreaves *et al.* (2001) y McEwan (2008) señalan algunos de los puntos en común que comparten dichas estrategias, tales como: el uso del currículo nacional con énfasis a la diversificación y adaptación curricular; la necesidad de priorizar en la capacitación del profesorado; la adquisición de técnicas para el manejo de grupo; la disponibilidad y el uso adecuado de los recursos didácticos (el uso de libros de textos graduados para los distintos niveles educativos); la pertinencia de infraestructura adecuada, la integración de la comunidad al centro escolar y la evaluación.

Ante la esencia de las bases pedagógicas de la Escuela Nueva Colombiana, Ames (2004) y la Unesco (2015) identifican el uso de metodologías constructivistas en los programas educativos que potencian el autoaprendizaje y el interaprendizaje. Empero, la literatura especializada señala que la acción emprendida por los Estados latinoamericanos para atender las escuelas rurales ha sido insuficiente, ya que en gran parte de las aulas se carece de modelos pedagógicos y materiales didácticos diseñados a

partir de las particularidades del contexto. Con escasas excepciones, la formación inicial y continua no prepara a los futuros maestros para el trabajo pedagógico multigrado, persistiendo así la necesidad de fortalecer modelos de participación comunitaria y de gestión escolar (Hargreaves *et al.*, 2001; Mendoza, 2004).

La discusión anterior deja en claro que la eficiencia de la educación multigrado requiere de la articulación de una serie de aspectos metodológicos que confluyen en el proceso educativo, tales como: la planeación educativa; el trabajo colaborativo entre alumnos y docentes; la integración de una variedad de métodos de enseñanza; la organización y reorganización del currículo; la implementación de estrategias de motivación y corregulación de la clase, entre otros.

Por su parte, Hargreaves *et al.* (2001), Juárez Bolaños (2017), y Le (2018) señalan que el trabajo educativo en el aula multigrado demanda que, además de cambios en la pedagogía del profesorado, exista una transformación de fondo en las políticas educativas que considere la capacitación inicial y continua del profesorado; la inversión en recursos materiales y educativos; la descentralización del currículo para la comprensión de la multiculturalidad que se gesta en estos espacios escolares y, sobre todo, la consideración de los complejos procesos de exclusión social, marginación, pobreza, rezago educativo y violencia a los que se enfrentan los habitantes de algunas comunidades rurales.

Mendoza (2004) afirma que si los aspectos antes mencionados no son tomados en cuenta, se continuarán estableciendo políticas educativas que, si bien representen un progreso en la educación de las zonas rurales, la permanencia de la inequidad; el déficit del rendimiento escolar; la desvinculación entre la escuela y la comunidad, así como de los planes y programas y el contexto, serán una constante para los sistemas educativos.

## *1.2.2. Políticas educativas enfocadas a la escuela multigrado en Europa*

### *1.2.2.1. El caso finlandés. Un modelo de educación multigrado inclusivo*

El éxito del Sistema Educativo Finlandés tiene sus raíces en 1967, con el planteamiento de la Reforma de la Enseñanza General de 1970. La implementación de esta reforma educativa partió de la necesidad de consolidar la educación comprensiva basada en la igualdad y equidad de oportunidades (Enkvist, 2010).

A través de los años, Finlandia ha demostrado contar con un sistema educativo que hace posible trasladar la educación a la sociedad con equidad y calidad. Algunos de los aspectos que ha llevado al sistema educativo finlandés a obtener importantes logros y ser referente mundial son la atención sanitaria y social; la equidad y calidad en la educación; la alta reputación con la que cuenta la carrera docente; el respaldo legal de su función y el prestigio o representación legal del que el profesorado goza; la concientización e implicación de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos y la descentralización de la educación (Sahlberg, 2015).

En Finlandia, al igual que en otros países europeos, la situación económica nacional, la reducción en la tasa de natalidad, los cambios en las estructuras familiares y en las actividades económicas del campo y la migración, entre otros, son algunos de los factores que han incidido en la disminución de población en las zonas rurales (Juárez Bolaños, 2012). Autti y Hyry-Beihammer (2014) afirman que esto adquirió forma desde el Decreto de División del Distrito de 1898, mediante el cual el Estado finlandés estipula que el recorrido entre escuela y hogar, y viceversa, debe ser menor a los 5 km. Derivado de lo anterior, se estableció un principio básico que significó que las localidades alejadas a las urbes, aun con poca densidad poblacional, deberían tener la oportunidad de contar con un centro educativo.

Las estadísticas y legislaciones en el ámbito de la escuela rural multigrado finlandesa han ido evolucionando con el paso del tiempo; estos cambios han estado relacionados con la situación económica y social del país. Con relación al número de alumnos matriculados, Kimonen y Nevalainen (1996) señalan que, para los años 1990, el 60% (3,729) de las escuelas primarias finlandesas eran pequeñas y estaban atendidas por uno, dos o tres educadores. Juárez Bolaños (2012) indica que desde 1996 al 2004, la escuela multigrado finlandesa presentó una reducción del 25% de los centros educativos multigrado; y Hyry-Beihammer y Hascher (2015) afirman que para el 2012 hubo 2,510 (16.4%) escuelas primarias heterogéneas.

Por otro lado, Sahlberg (2015) afirma que, en materia de legislación educativa, la mejora en el posicionamiento de los centros finlandeses multigrado ha estado relacionada con la autonomía que estos centros han adquirido paulatinamente. Con la implementación de la Reforma del Sistema Integral, legislada en 1970, se promovió que los recursos escolares fueran administrados por cada centro escolar, y para 1994, las políticas adoptadas impulsaron la interacción entre la comunidad y los centros

educativos para la integración de los elementos locales y de las necesidades de las propias comunidades a los Planes de Estudio.

Asimismo, Kalaoja y Pietarinen (2009) afirman que a finales del siglo XIX se introdujo el Plan de Estudios Paralelo, destinado a la enseñanza de distintos grados. Con este Plan, los diferentes grados comparten un tema común y las materias académicas se estudian a mayor profundidad en los grados superiores.

El segundo Plan de Estudios oficial fue el Currículo Alterno, en el que los estudiantes de dos grados distintos estudiaron el Plan de Estudios de uno de estos simultáneamente. Las dificultades que se presentaron con este programa condujeron al establecimiento del Currículo en Espiral, el cual se considera una extensión del Currículo Paralelo. El precepto teórico de este último Plan de Estudios, es el abordaje de los contenidos básicos de los grados inferiores para, posteriormente, profundizar y ampliar en los contenidos de los grados superiores, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes. Kalaoja y Pietarinen (2009) consideran que la aplicación de dichos planes es más sencilla cuando los grupos multigrado están conformados por un número reducido de alumnos.

Aunado a lo anterior, Juárez Bolaños (2012) enfatiza que algunos de los elementos que las políticas educativas finlandesas integran y que posibilitan el funcionamiento óptimo de las escuelas rurales multigrado en dicho país, son los siguientes:

- Acompañamiento de docentes especialistas: la presencia de docentes especialistas permite el abordaje de las distintas áreas formativas que integran el currículo, así como determinar, en conjunto con el resto del profesorado, estrategias y líneas de acción específicas para lograr la inclusión de aquellos estudiantes que se encuentren en condiciones de desventaja con el resto del grupo. Lo anterior propicia una conexión importante entre el aprendizaje y las mejoras constantes en los ambientes de aprendizaje de todos los centros educativos.
- Servicio de comedor: el centro educativo cuenta con una cocina propia en donde los padres de familia, contratados para tal fin, preparan la comida de los estudiantes.
- Bibliotecas rotantes: ante la falta de recursos didácticos, se han establecido bibliotecas escolares en autobuses que circulan esporádicamente entre las comunidades más alejadas.

- Desarrollo de actividades en conjunto con otras instituciones: entre la escuela multigrado, museos, universidades, así como con instituciones de distintas naciones pertenecientes a la Unión Europea, se establecen visitas virtuales o presenciales con el objetivo de compartir información, relacionarse y comunicarse entre las comunidades educativas, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje.
- Evaluaciones pedagógicas de los docentes: están dirigidas a un control formativo, fomentando el apoyo a los procesos educativos.

Lo anterior expone cómo la legislación educativa finlandesa busca incidir en un enfoque inclusivo de la sociedad en la educación, ya que, con el paso del tiempo, la autonomía que se ha concedido a los centros educativos y al profesorado ha sido el instrumento idóneo para el desarrollo de la independencia de estos, así como de la planificación y ejecución de acciones congruentes alineadas a las necesidades de las comunidades escolares. Estas acciones son el reflejo de la confianza que las autoridades educativas otorgan al profesorado como expertos en el ámbito profesional y, por consiguiente, como los actores que más conocimiento pueden tener sobre las fortalezas, necesidades y debilidades de sus propios centros (Kalaoja y Pietarinen, 2009; Hyry-Beihammer y Hascher, 2015).

#### *1.2.2.1. El caso esloveno. La influencia del entorno en el aprendizaje*

En la República de Eslovenia, la escuela rural multigrado, conocida como *branch school*, es común en las zonas rurales del país. La principal razón para la conformación de estas clases es la insuficiencia en la matriculación de los estudiantes para contratar docentes que atiendan a cada grupo educativo por separado. Nolimal *et al.* (2001) afirman que, al igual que en otras regiones del mundo, la escuela rural eslovena es el centro cultural y social de las comunidades.

Desde un inicio, las reglas y normativas sobre los estándares para la implementación de la escuela multigrado han sido y continúan siendo específicas. Así, la conformación de los grupos multigrado se realiza de acuerdo con la edad de los estudiantes. Los estándares para la integración de una clase multigrado estipulan que el número de estudiantes que integren el aula multigrado dependerá del número de clases que conformen el grupo: para dos clases podrá haber 21 estudiantes, para tres clases 14



estudiantes, y para cuatro o más niveles educativos 10 estudiantes (Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia, 2019).

Las clases combinadas están conformadas por grupos consecutivos y sucesivos a los años posteriores de estudio. El Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de la República de Eslovenia (Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia, en inglés; 2019) afirma que durante el año 2018 hubo 319 escuelas rurales, en las cuales se matricularon, aproximadamente, 53 estudiantes por cada una de estas.

Las condiciones laborales y de enseñanza de las escuelas rurales también han sido muy determinantes. Sveršina (2012) afirma que una característica de los docentes que laboran en estos centros educativos es la falta en la experiencia docente para la planificación y organización de situaciones de aprendizaje para grupos heterogéneos. Por su parte, Cenčič (2011) y Repinc (2001) afirman que los docentes eslovenos se enfrentan a la falta de recursos didácticos y, sobre todo, a la falta de confianza que los padres de familia tienen ante la multigradualidad que prevalece en estos escenarios; sin embargo, Echazarra y Radinger (2019) afirman que, en Eslovenia, las escuelas rurales pueden estar mejor equipadas que las escuelas de la ciudad.

Los beneficios que la educación al aire libre aporta a estudiantes de educación preescolar hasta el bachillerato, han conducido a la integración del modelo educativo al aire libre en el currículo nacional esloveno como una disciplina metodológicamente interrelacionada con los contenidos que los planes de estudio estipulan. En la República de Eslovenia, indistintamente de la modalidad educativa, se ha promovido este enfoque como un modelo centrado en la educación moderna y en el desarrollo integral de los estudiantes a través del aprendizaje experimental y activo (Kos y Jerman, 2013).

En el caso específico de la educación preescolar, las actividades al aire libre forman parte de las rutinas escolares en las escuelas infantiles eslovenas. Kos y Jerman (2013) exponen que los niños eslovenos pasan el 23% de su tiempo al aire libre durante los meses cálidos y el 13% durante los meses fríos; sin embargo, los autores antes mencionados consideran menester dedicar más atención y tiempo al aprendizaje a través del entorno. Ambos autores exponen el reconocimiento que existe por parte de los padres y maestros eslovenos por la educación al aire libre.

La adaptación curricular es uno de los elementos que determina el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas multigrado. En este sentido, Gama y Fernández (2009) y Knight (2013) consideran que este enfoque

educativo permite abordar transversalmente el currículo, fortaleciendo el aprendizaje en las distintas áreas de formación de los estudiantes, así como la atención a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado.

Las actividades de observación y exploración que se desarrollan en el entorno natural contribuyen a la activación de los sentidos afectivos y cognitivos, potenciando la construcción del conocimiento de forma más permanente a las estructuras de memoria, así como el procesamiento de este de forma más profunda. En este sentido, aquellos estudios que indagan sobre los beneficios que este modelo educativo concede al aprendizaje, demuestran que los alumnos que participan en el aprendizaje al aire libre, generalmente obtienen puntajes más altos en evaluaciones académicas y desarrollan más empatía y responsabilidad por el medio ambiente (Smeds *et al.*, 2011).

Los datos antes expuestos tienen relación con el informe de Echazarra y Radinger (2019), el cual expone que los estudiantes de las escuelas rurales eslovenas tienen mayor satisfacción en sus procesos de aprendizaje que los alumnos de escuelas urbanas. En esta misma línea, otros estudios que exploran la opinión de estudiantes de escuelas urbanas y rurales han encontrado que ambos grupos de estudiantes consideran que los entornos rurales, a comparación de un aula ordinaria, son mejores ambientes para el aprendizaje, al ofrecer una combinación de diversión y aprendizaje (Smeds *et al.*, 2011).

Por su parte, Peris (2017) y Ozdemir y Yilmaz (2008) afirman que este modelo educativo contribuye a que los estudiantes adquieren y desarrollan una serie de habilidades relacionadas con el crecimiento personal, emocional e intelectual (pensamiento memorístico, sostenibilidad; trabajo en equipo; cooperación, exploración y comprensión de los entornos naturales; desarrollo de la creatividad y el interés por aprender).

Los hechos previamente descritos invitan a replantear no únicamente las estructuras de los centros escolares, sino también las actividades que se promueven para fomentar el uso del espacio al aire libre como medio para el aprendizaje. En esta línea, Peris (2017) coloca al docente como el responsable de planificar lecciones que motiven a los educandos en contextos en los cuales, independientemente de la cantidad de recursos con los que se cuenten, puedan tener acceso a elementos a los que no están usualmente acostumbrados, ya que en este tipo de actividades la organización y las condiciones de las jornadas afectan directamente las interacciones que surgen entre los educandos, así como entre el docente y sus estudiantes.

### 1.3. La escuela en el medio rural

Desde los albores de la educación, en distintas regiones del mundo se concibió que llevar educación al medio rural implicaba establecer un concepto capaz de sobrepasar la acción tradicional de la escuela. Este accionar fue concebido como la creación de un espacio en donde el niño se mantiene, por determinado número de horas al día, aislado o distante de la realidad socioeconómica, laboral y cultural de su entorno inmediato.

Las acciones educativas para los centros escolares se han globalizado a partir de los recursos y estrategias formativas que se aplican en muchos lugares sin considerar, en ocasiones, lo heterogéneo del medio rural. Este hecho es más significativo en el momento en el que prima la introducción de la educación en el mercado, en el marco de un pensamiento neoliberal y neoconservador que no distingue territorios.

Derivado de lo anterior, la escuela en el contexto rural ha estado condicionada por una forma distinta de entender a la sociedad y a la educación, desarrollando modelos de racionalización centrados en el control, en la consecución del logro y en la competitividad, planteando así un modelo de escuela estandarizada (Abós, 2015).

Este tipo de escuela se ha planteado como un modelo que, en muchos casos, no considera la presencia de las identidades culturales que emergen en estos espacios. La pluralidad cultural y social que ha surgido en estos escenarios está claramente delimitada por los procesos históricos que han transcurrido en cada región del mundo: en Europa, por ejemplo, los procesos relacionados con la migración de personas de Europa del Este y del norte de África; en América Latina, por la lucha de los pueblos originarios por mantener sus ideologías frente a los diversos procesos de dominación y conquista que han padecido ante países europeos (Rehaag, 2010).

Aunque en la actualidad la visión de estos sucesos es distinta, se aboga porque las políticas educativas reconozcan el relevante papel que la educación en el ámbito rural juega por el arraigo y la conservación de la identidad local, pero también por la inclusión democrática de todas las personas, culturas e ideologías que coexisten en estos espacios, y de aquellas se van integrando paulatinamente a estos espacios (Carrascal, 2013).

A pesar de los avances en materia de educación rural, continúan surgiendo discrepancias en torno a la conceptualización de esta, llegándose a dudar de la existencia de tal ruralidad en algunas regiones de Europa y de América del Norte. En esta encrucijada nos encontramos cuando en los países latinoamericanos el calificativo

de *rural* en la educación ha llegado incluso a suponer un inconveniente en lugar de una solución efectiva a sus dificultades (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

Martínez y Bustos (2011) defienden el desarrollo de una especificidad en el funcionamiento de las escuelas rurales. En este contexto, y con la finalidad de erradicar las diferentes formas de desigualdad educativa y con vías a conseguir un sistema educativo democrático, es menester desarrollar y consolidar acciones que abonen a la *inclusión*, entendiendo a este concepto como la habilidad de atender las necesidades de los niños, independientemente de sus capacidades, características, estilos de aprendizaje y del contexto social proveniente (García Prieto, Delgado y Pozuelos, 2017).

Adaptar la escuela a la singularidad e idiosincrasia de dicho medio y garantizar una enseñanza de calidad respetando la identidad de cada cual, implica que la escuela rural sea capaz de responder a las características propias del lugar en donde se estableciera. Esto representa claramente un desafío para las sociedades plurales y un replanteamiento de democracia y los derechos en el contexto educativo. Essombra (2006, citado en García Castaño, Rubio y Bouachara, 2008) señala diversos elementos que pueden ser determinantes en el proceso de integración y adaptación de las culturas plurales, tales como: la lengua, tensión entre cultura escolar, familiar y el factor socioeconómico. Carrascal (2013) considera primordial que las implicaciones educativas para la atención de estos grupos poblacionales se determinen políticas para eviten la discriminación y la intolerancia, ya sea por condiciones de raza o cultura, a través de un plan de formación para los maestros y elaboración de materiales didácticos que resalten los valores de la tolerancia y del respeto de todas las culturas.

En este punto se destaca la importancia que Bustos (2011) concede al profesorado que labora en estos escenarios, afirmando que cuando los docentes llegan a interpretar a las comunidades que componen las sociedades de cada lugar desde una lectura positiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, además, actúa colectivamente para su sistematización, entonces comienzan a dar lugar a mejoras en la calidad de lo que acontece a nivel organizativo y pedagógico en los centros educativos rurales.

Baronnet (2013) afirma que la escuela rural, por su parte, debería ser capaz de responder a las características propias del lugar en donde se estableciera; no obstante, en muchos casos, la necesidad de resolver las dificultades que enfrentan las escuelas en el entorno rural (falta y/o escasez de materiales didácticos, de servicios públicos, entre otros) y que corresponde atender a las administraciones educativas, han llevado a que,

a través de la acción colectiva, muchas escuelas rurales evolucionen hacia modelos participativos en los que el trabajo escolar se genera desde la negociación. Esta capacidad transformadora llega a conectar con las preocupaciones e intereses de las poblaciones locales.

Las experiencias de participación comunitaria llevadas a cabo durante las últimas décadas en escuelas rurales del continente americano, sobre todo en América Latina, muestran cómo a través de modelos democráticos y de gestión se puede mejorar la organización de los centros educativos, fomentando la riqueza contextual y aumentando las tasas de rendimiento escolar.

La colaboración de las familias y la comunidad escolar en los procesos de organización y gestión educativa contribuyen a sostener relaciones de mutuo respeto, y al enriquecimiento del contexto. No obstante, para Ortega y Cárcamo (2018) la participación activa de los padres de familia no debería reducirse a la resolución de problemas y a la mejora de las condiciones de las aulas y de los centros educativos.

La intervención de la familia en la escuela rural debería incluir la asistencia y el involucramiento de los padres de familia en las actividades curriculares o extracurriculares organizadas por los centros educativos. Ante esto, Arostegui, Darretxe y Beloki (2013) retoman la clasificación de los tipos de participación comunitaria y su influencia en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes establecidas por el Proyecto Includ-ed<sup>2</sup>, para identificar y delimitar aquellas formas de participación que contribuyen a la potencialización de los procesos educativos (véase Tabla 1).

**Tabla 1**

*Tipos de participación de la comunidad de padres de familia en el centro escolar*

<b>Tipo de participación</b>	<b>Acciones</b>
Informativa	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado
	Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones
Consultiva	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado

<sup>2</sup> Proyecto Integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea, el cual se enfoca en el estudio de las estrategias educativas que contribuyen a la consolidación de la cohesión social y la inclusión (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013).

	La participación se basa en consultar a las familias
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro
Decisoria	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión
	Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro con relación a resultados educativos que obtienen
Evaluativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro
Educativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades

Fuente: Arostegui, Darretxe y Beloki (2013).

Para que los centros educativos avancen hacia una escuela inclusiva, donde prevalezcan entornos de desarrollo afectivos y estables, y los miembros de la comunidad educativa aporten lo mejor de sí, es necesario promover la participación decisiva, evaluativa y la educativa en la comunidad escolar (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013).

Para lograr alcanzar procesos inclusivos de participación en la escuela rural, Ortega y Cárcamo (2018) creen conveniente desarrollar espacios formativos entre docentes en los que se replantee la función del educador como mediador entre el entorno familiar y el desarrollo de sus alumnos, así como favorecer la comunicación con las familias sobre los sucesos o acontecimientos que ocurren en la escuela y el hogar.

En este sentido, la escuela como medio de inclusión, además de reconocer la participación de la comunidad educativa como agente de cambio, asume un enfoque congruente en el trato y respeto a las familias, y en el reconocimiento de los educandos como seres individuales, quienes tienen una historia de vida personal y familiar (Baronnet, 2013; Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

**Capítulo II.**  
**Formación docente para el desempeño docente multigrado**





## Capítulo II. Formación docente para el desempeño multigrado

---

La literatura especializada en la escuela multigrado coloca al docente como el pilar básico para el desarrollo y alcance de los aprendizajes esperados en los estudiantes. Sobre lo anterior, y teniendo en cuenta las particularidades bajo las cuales se desarrollan los procesos educativos en el aula multigrado, se demanda una modificación en el rol del profesorado que transite hacia un perfil más polivalente, dotándole de una visión global de la educación, así como del mundo cambiante en cuanto a lo social, cultural, económico y político, que caracteriza a esos contextos.

El presente apartado ofrece una reflexión sobre las barreras y dificultades que los docentes tienen que sortear al comenzar su carrera profesional en la escuela multigrado. El choque cultural del desconocimiento del contexto educativo y la falta de experiencia para responder a la nueva realidad a la que se enfrentan, son algunos de los condicionantes de la actuación del docente en el medio educativo rural. Ante esto, y tomando en cuenta los conocimientos y habilidades que expertos en el tema consideran menester fortalecer en el profesorado a través de los procesos formativos, se sitúa a la formación docente como el sostén del cual depende el desempeño eficaz y eficiente del profesorado en el aula mixta.

En consecuencia, al ser la formación docente el elemento clave para el buen quehacer docente, se aboga porque los centros formadores de docentes se adentren en la didáctica multigrado y sus implicaciones para posibilitar que los procedimientos que los docentes adoptan en el aula, respondan adecuadamente a las necesidades del alumnado y del contexto.

### **2.1. Relación de la enseñanza multigrado con el aprendizaje de los estudiantes**

Investigaciones alusivas al desarrollo de la calidad educativa en el mundo, tanto en el ámbito rural como urbano, han determinado que los maestros son un factor fundamental en el aprendizaje, no solo desde el punto de vista del rendimiento académico de los estudiantes, sino también en lo que se refiere a la motivación de estos hacia el aprendizaje futuro (Echazarra y Radinger, 2019; Tiana, 2013). En esta línea,

Mason y Burns (1996) ponen de manifiesto que cualquier connotación negativa que el aula multigrado pueda generar en el aprendizaje de los educandos, es compensable incorporando en estos espacios educativos a docentes con una mayor preparación profesional.

Expertos en el tema señalan que las primeras investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula multigrado carecen, en muchos casos, de información suficiente con relación a la construcción metodológica de sus estudios. Empero, se considera relevante dilucidar sobre aquellos estudios que, a pesar de lo antes mencionado, demuestran cómo el aprendizaje en estos espacios es condicionado por factores relacionados a las condiciones socioeconómicas del contexto, a la formación con la que los docentes cuentan, entre otros (Mulryan-Kyne, 2007).

Con relación a los factores asociados al desarrollo socioeconómico del país, se encuentran los estudios de Mulryan-Kyne (2005) y Veenman (1995), quienes indagan sobre el aprendizaje cognitivo y no cognitivo de estudiantes de grupos multigrado y monogrado, concluyendo que no existe una diferencia en el aprendizaje de los niños de ambos tipos de grupos, siempre y cuando exista una adecuada implementación de la multigradualidad. Enfatizan que esta conclusión es aplicable para los países desarrollados y no así para los países en vías de desarrollo, en donde se encontraron diferencias significativas.

En esta misma línea, un estudio reciente sobre el aprendizaje en ciencias del alumnado que asiste a escuelas rurales en los países de la OCDE, demostró que los estudiantes de escuelas rurales obtuvieron 31 puntos menos que los pertenecientes a centros educativos de zonas urbanas. Esta afirmación se refuerza con los resultados de Alpe (2012), quien expone que los resultados de los estudiantes franceses de escuelas primarias urbanas en su último curso son comparados con sus homólogos de zonas rurales, demostrando obtener, aproximadamente, los mismos resultados en matemáticas y francés. La OCDE (2016) asegura que la brecha entre el perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes y las escuelas es la principal justificación de la obtención de resultados inferiores en el sector rural.

McEwan (2008), quien se enfocó a estudiar el impacto que ha tenido la implementación de las reformas multigrado en Colombia, Guatemala y Chile, coincide con la línea anterior afirmando que, además del impacto negativo que el contexto (en materia de infraestructura y carencia de recursos didácticos) tiene en el proceder del

profesorado, los educandos que asisten a centros escolares urbanos, siempre tendrán la posibilidad de obtener puntuaciones más altas, ya que dentro de las dificultades a las que se enfrentan los docentes y estudiantes rurales para obtener resultados reales sobre los alcances y el impacto que estos centros educativos han tenido, es la falta de planteamientos iniciales en los cuales se establezcan las estrategias de evaluación continua de estos programas.

Lo anterior expone que, mientras que los procesos educativos que emergen en los países que son consistentes en su desarrollo socioeconómico son aquellos que obtienen resultados favorables con relación a la escuela multigrado (como España, Finlandia y Estonia), en otros Estados como Rumanía aún prevalece la poca orientación por parte de las autoridades educativas para el desarrollo óptimo de este modelo educativo. La falta de políticas educativas dirigidas a este constructo, así como la ausencia de condiciones en infraestructura y servicios públicos en estos últimos países, coloca en desventaja a los docentes y a los estudiantes multigrado (OCDE, 2016).

Alpe (2012) considera que el alcance de la igualdad en las zonas rurales y urbanas está influido por el aislamiento que el docente de estos centros puede padecer. Asimismo, cree que la ausencia de contacto con otros profesionales de la educación acentúa las dificultades para acceder al conocimiento específico sobre la pedagogía y didáctica multigrado y, por lo tanto, para el desarrollo de prácticas inclusivas y diversificadas.

Con relación al desarrollo personal y social del estudiantado, Little (2001) registra que en lugares como Terranova y Labrador, en Canadá, demuestran que la educación multigrado potencia el desarrollo de las habilidades sociales, ofreciendo a los estudiantes espacios desafiantes para el aprendizaje y el desarrollo individual. Así también, Ronksley-Pavia, Barton y Pendergast (2019) reconocen que, si bien los estudios aún no clarifican los beneficios y desventajas que el aula multigrado concede al estudiantado, coinciden con Little (2001) en relación con los beneficios sociales y emocionales que los alumnos de aula multigrado obtienen a través de la interacción entre estudiantes con distintas habilidades y niveles de aprendizaje.

Ronksley-Pavia, Barton y Pendergast (2019) reflexionan sobre cómo en las aulas de edades mixtas de Educación Infantil subyace la interacción entre pares, lo cual responde a la teoría de Vygotsky (1978) quien sugiere que la construcción del aprendizaje ocurre a través de la interacción entre los individuos y el entorno. En este sentido, Ansari,

Purtell y Gershoff (2015) consideran que el andamiaje de aquellos niños de mayor grado, quienes cuentan con mayores habilidades, como las conductuales, son un soporte que facilita el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes de menos grado. Sin embargo, la investigación que realizan en aulas mixtas de niños entre tres y cuatro años en Estados Unidos de América, expone lo contrario. Sus hallazgos enfatizan que si bien pueden existir implicaciones positivas sociales en los estudiantes, el rendimiento académico de los niños de grado superior puede verse afectado negativamente, traducéndose como cuatro a cinco meses menos de desarrollo académico, en comparación con los estudiantes del grado inferior.

Little (2001) enfatiza en que la asistencia e incorporación de los estudiantes al aula multigrado no debería perjudicar académicamente al alumnado; no obstante, afirma que las ventajas pedagógicas que el aula multigrado ofrece se pueden ver condicionadas por las condiciones geográficas y las configuraciones de los escenarios educativos, los cuales, además de generar una falta de motivación en el docente, determinan el desempeño del profesorado e impactan en el rendimiento del alumnado. Estos hechos conducen a posicionar a la escuela multigrado como un espacio pedagógico en desventaja a la escuela monogrado.

Las investigaciones como las de Hargreaves *et al.* (2001) y Cornish (2006) exponen la persistencia de prácticas tradicionalistas (falta de planeación y organización didáctica, en las cuales se manifiesta el uso inadecuado del tiempo, y en algunos casos, la tendencia a imponer el orden en el grupo a través de gritos y amenazas), las cuales responden a la carencia de una formación docente contextualizada a las necesidades del aula multigrado.

Si los estudios alusivos al desarrollo de la calidad educativa en el mundo han determinado que los maestros son un factor fundamental en el aprendizaje, no solo desde el punto de vista del rendimiento académico de los estudiantes, sino en lo que se refiere a la motivación de estos hacia el aprendizaje futuro; estudiar las prácticas y la formación profesional de los futuros docentes es un referente obligado a la hora de analizar el estado actual y las perspectivas de este sector educativo (Cáceres *et al.*, 2003; Tiana, 2013).

Teniendo en cuenta que la calidad de la enseñanza en las clases multigrado depende, no exclusivamente, pero sí en gran medida de la enseñanza del docente y de las condiciones bajo las cuales se desarrollan los procesos educativos, y que esto influye

positiva o negativamente en el rendimiento académico de los educandos, es relevante que los educadores cuenten con los conocimientos y los recursos materiales que les permitan desempeñarse efectivamente en el aula multigrado (Galton y Patrick, 1990; Pratt, 1986; Thomas y Shaw, 1992).

## **2.2. Competencias docentes del siglo XXI**

Las corrientes contemporáneas del pensamiento constructivista y del pensamiento complejo han declarado la importancia de una formación integral que permita a los estudiantes de todos los niveles educativos enfrentar y resolver retos en distintos escenarios y contextos (presenciales y digitales) que la globalización, la sociedad del conocimiento y la información exigen como elementos de adaptación al panorama local e internacional (Alonso y Domingo, 2010). Asimismo, con el tiempo se ha enfatizado en los tópicos que son considerados retos sociales, tecnológicos y científicos (responsabilidad social, humanismo, bioética y multiculturalismo) y que tienen que abordarse desde la educación formal de nuestro tiempo (Bozón, 2010).

La vivencia de una de las décadas de más transformación en el ámbito social, económico, cultural y tecnológico, ha modificado la forma de ver y actuar en el mundo, lo que ha generado que se abra una línea de debate sobre la necesidad de contar con profesionales que contribuyan a que los estudiantes alcancen niveles óptimos de calidad de vida y de desarrollo personal, a través de experiencias significativas de aprendizaje (Contreras, 2011; Ruay, 2010). Ante esto, desde innumerables trabajos inspirados en pensamientos psicológicos, humanistas, sociológicos y pedagógicos, se han establecido una serie de competencias docentes, a través de las cuales se determinan los conocimientos y habilidades que el perfeccionamiento de la actividad docente demanda.

Desde el posicionamiento de Fernández (2003), se espera que el profesor del siglo XXI sea capaz de desarrollar habilidades como mediador y agente que ponga énfasis en el aprendizaje y que tenga la capacidad de trabajar en equipo con otros profesores, así como de diseñar y gestionar sus propios recursos de enseñanza. Asimismo, se espera que base su didáctica en los principios de la cultura científica, es decir, en la investigación bidireccional. En este sentido, enfatiza en la importancia de que el docente sea capaz de utilizar el error como fuente de aprendizaje (riesgo de la innovación), hábil para fomentar la autonomía del alumno, así como ser usuario de las nuevas tecnologías de la información.

Pereda (retomado por Alonso y Domingo, 2010), consideran que para que un docente sea verdaderamente competitivo debe disponer del saber (los conocimientos propios de su función); del saber hacer (aplicabilidad de los conocimientos para la resolución de problemas); del saber estar (integrarse en la cultura, normas y costumbres de la institución); y, además, deben estar dispuestos a querer hacer (aplicar los saberes al contexto en el que ejercen).

Balongo y Mérida (2016) proponen que, además de las habilidades pedagógicas y científicas propias para el desarrollo de competencias disciplinares, el profesor sea capaz de desarrollar habilidades blandas o transversales, tales como: fomentar en el alumnado sentimientos de autodisciplina, habilitar para el trabajo en equipo (planteando tareas intelectualmente exigentes, colectivas, comunicación multidireccional, expresión de ideas, organización de información, entre otros), y preparar al estudiante para el uso efectivo, consciente y crítico de las nuevas tecnologías.

Por su parte, la Comisión Europea en el año 2002 señaló una serie de campos o ámbitos de competencias básicas para el profesorado que estaría atendiendo a los estudiantes de Educación Infantil en los años venideros. Entre ellas se destacan aspectos como:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

(Ríos y Gómez, 2013, p. 964).

Dentro de los conocimientos y habilidades que han guiado la profesionalización de la formación docente en sus distintas etapas (formación inicial y continua), destaca la propuesta teórica de Perrenoud (1998), quien definió a las competencias docentes como aquellas capacidades y recursos cognitivos que son necesarios para actuar con eficiencia ante situaciones específicas. El pensamiento teórico de dicho autor enfatiza en que las competencias prioritarias a desarrollar en los docentes en formación y durante

su trayectoria para el ejercicio educativo, deben tener su guía en la innovación, los ciclos de aprendizaje de los estudiantes, en los procesos evaluativos, entre otros. Ante esto, Perrenoud (2007) reagrupa los saberes y destrezas del profesorado en 10 familias, las cuales son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

(Perrenoud, 2007, p. 6).

La velocidad con la que actualmente se transfiere la información y el cómo los medios han logrado una mayor autonomía y gestión del conocimiento, posicionan al profesor del siglo XXI como un aprendiz capaz de adquirir y desarrollar los nuevos perfiles de competencias del sujeto para adaptarse y transformar su entorno (Ruay, 2010; Contreras, 2011). Por consiguiente, y a pesar de las distintas posturas teóricas, las competencias docentes, en general exigen un cambio en el rol del profesorado, el cual consolide el liderazgo pedagógico; es decir, que desarrollen experiencias que revolucionen los aprendizajes de los estudiantes que enfrenten la obsolescencia de los contenidos, pero, sobre todo, que sean capaces de ordenar su propia vida (conocerse a sí mismos), innovarse confiadamente y adaptarse a un mundo cambiante (innovación) (Santiváñez, 2017).

### **2.3. Competencias para el desempeño docente multigrado**

Es evidente que algunos escenarios educativos demandan ciertas especificidades o especialidades necesarias para el desarrollo oportuno de los procesos educativos. Little *et al.* (2006) afirma que la formación docente para la enseñanza multigrado es un referente que trasciende y determina la eficiencia de la práctica del educador dentro del aula.

La escuela rural multigrado simboliza grandes posibilidades de proyección debido a la riqueza social, cultural y política de los diversos subgrupos que pueden emerger de estos contextos educativos. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015), la heterogeneidad con la que están conformadas las aulas se puede asumir como una respuesta de las políticas educativas por garantizar el acceso a la educación. No obstante, este hecho no asegura la calidad en el desarrollo de los procesos educativos que acontecen en este marco.

Ponce (2005, citado en Martínez-Chairez, Guevara-Araiza y Valles-Ornelas, 2016) define al desempeño profesional de los docentes como la actuación del docente para ejecutar, orientar y evaluar, con responsabilidad, los elementos que integran las funciones específicas de su profesión. Por su parte, Baggini (2005) define al profesionalismo docente como la medida en la que los docentes pueden superar las dificultades a través de los conocimientos, habilidades y experiencias relacionadas con su profesión. De forma más específica, Araque y Barrio de la Puente (2010) definen al desempeño docente desde un marco de educación inclusiva, el cual, alineado con la escuela multigrado, demanda que la práctica educativa en estos centros cumpla con los referentes de la educación inclusiva, los cuales representan el deseo de una educación de calidad para todo el alumnado, equiparando sus oportunidades y buscando la igualdad de experiencias y de resultados.

Veenman (1995) afirma que el desconocimiento de la configuración de los elementos (formas de agrupación, enfoques de enseñanza, uso del tiempo y de los espacios, entre otros) que integran la organización didáctica efectiva para la inclusión del aula multigrado, repercute en la circulación de prácticas de enseñanza desfasadas y descontextualizadas, las cuales no maximizan las oportunidades que el contexto multigrado otorga.

En tanto, algunas de las dificultades a las que, de acuerdo con Marland (2004), los educadores que trabajan en aulas multigrado se enfrentan, son las siguientes: organizar los contenidos en función de las necesidades de desarrollo de cada grupo; asegurar la atención individualizada de los estudiantes; mantener la atención del grupo y establecer rutinas eficientes que posibiliten la intervención docente; lograr la movilidad del alumnado en el aula sin alteraciones; organizar y distribuir el tiempo, el espacio y los recursos didácticos en función de los criterios de jerarquización e integración del aula.



De acuerdo con Demirkasımođlu (2019) las definiciones y estándares de profesionalismo docente varían de acuerdo con el contexto educativo. La realidad social y cultural de estos centros escolares conduce a la necesidad de fomentar en el profesorado el desarrollo de competencias que permitan comprender y atender con eficiencia la complejidad de los procesos educativos. En este sentido, Mulryan-Kyne (2007) establece una serie de habilidades que, considera, son necesarias desarrollar en los educadores para el desempeño docente efectivo en estos espacios:

- Comprender y valorar la especificad del aula multigrado y su contexto.
- Seleccionar y diseñar situaciones de aprendizaje alineadas a las necesidades de cada nivel de grado.
- Diseñar y organizar el aula considerando las necesidades del grupo/clase.
- Diseñar, desarrollar y usar efectivamente los materiales didácticos.
- Usar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Conocer e implementar las estrategias de enseñanza y agrupación para el aula multigrado.
- Fomentar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes.
- Manejar efectivamente el uso del tiempo para que todos los estudiantes puedan participar durante la jornada educativa.
- Crear y mantener ambientes ordenados y positivos de aprendizaje en el aula.
- Establecer rutinas y técnicas disciplinarias que contribuyan a mantener un ambiente de aprendizaje óptimo.
- Gestionar formativamente el desarrollo de los aprendizajes del alumnado con relación al nivel educativo y cognitivo al que los estudiantes pertenecen.
- Implicar a los padres de familia y a la comunidad educativa en los procesos educativos de sus hijos.

En el apartado “2.2. Competencias docentes del siglo XXI”, se han expuesto diversas posturas teóricas sobre aquellas competencias docentes con las que el profesorado generalista debe contar, destacando dentro de estas el pensamiento teórico de Perrenoud (2007). El contraste del pensamiento de este último con el de Mulryan-Kyne (2007), evidencia que todas aquellas competencias específicas que demanda la docencia multigrado estn integradas, en su totalidad, en las competencias que la docencia generalista estipula (véase Tabla 2).

**Tabla 2***Comparación de la teoría de Perrenoud (2007) con la de Mulryan-Kyne (2007)*

<b>Competencias del docente generalista (Perrenoud, 2007)</b>	<b>Competencias del docente multigrado (Mulryan-Kyne, 2007)</b>
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Seleccionar y diseñar situaciones de aprendizaje alineadas a las necesidades de cada nivel de grado
	Conocer e implementar las estrategias de enseñanza y agrupación para el aula multigrado
	Manejar efectivamente el uso del tiempo para que todos los estudiantes puedan participar durante la jornada educativa
	Diseñar y organizar el aula considerando las necesidades del grupo-clase
	Crear y mantener ambientes ordenados y positivos de aprendizaje en el aula
	Establecer rutinas y técnicas disciplinarias que contribuyan a mantener un ambiente de aprendizaje óptimo
Gestionar la progresión de los aprendizajes	Gestionar formativamente el desarrollo de los aprendizajes del alumnado con relación al nivel educativo y cognitivo al que los estudiantes pertenecen
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Diseñar, desarrollar y usar efectivamente los materiales didácticos
	Usar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	Fomentar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes
Informar e implicar a los padres	Implicar a los padres de familia y a la comunidad educativa en los procesos educativos de los pupilos

Fuente: Elaboración propia, a partir de Mulryan-Kyne (2007) y Perrenoud (2007).

La Tabla 2 expone lo que Mulryan-Kyne (2007) concluye del análisis de las competencias y habilidades que los docentes necesitan para desempeñarse en el aula multigrado, y determina que, si bien las competencias específicas para el desempeño docente forman parte de las competencias generalistas de la docencia, dados los diferenciadores del contexto multigrado, es necesario fortalecer con mayor ahínco las competencias específicas para la enseñanza multigrado en la formación del profesorado. Esta idea se fuerza con lo que Kucita *et al.* (2013) y Tahull y Montero (2018) exponen, cuando afirman que el desarrollo de las competencias para la docencia generalista es igual de relevante y necesario que el desarrollo de los conocimientos y habilidades para la enseñanza multigrado.

En función de lo anterior, para el presente estudio se define a las competencias docentes desde las perspectivas de Mulryan-Kyne (2007) y Perrenoud (2007), ya que

ambas asumen, de forma generalista y específica, una serie de habilidades y elementos cognitivos que garantizan el desarrollo de una educación para el siglo XXI en distintos contextos y asumen al constructo teórico del pensamiento y la acción, del trabajo y la práctica del profesorado, como una condición y no como algo predeterminado.

#### **2.4. Áreas formativas para el desempeño docente multigrado**

Se ha mencionado con anterioridad que uno de los elementos que impacta en el rendimiento de los estudiantes, además de los aprendizajes esperados, son los docentes (Sanders, Wright y Horn, 1997). En este sentido, los centros formadores de docentes adquieren una función relevante: prepararlos para trabajar en los escenarios culturales y sociales que las sociedades contemporáneas han construido y en las cuales se desarrollan los procesos educativos.

Aramburuzabala, Hernández-Castilla y Ángel-Urbe (2013) y la Unesco (2009) aseveran que los modelos universitarios y de instituciones formadoras de docentes deben ser flexibles y abiertos. Consideran relevante que estos espacios sostengan una visión desde el panorama internacional, nacional, hasta local, con la finalidad de establecer líneas generales trascendentales en la formación del profesorado.

De acuerdo con Contreras (2013), la formación integral del profesorado implica que los docentes, durante la formación inicial, puedan asumir la responsabilidad de encaminar sus procesos formativos. Para lograr lo anterior, es relevante que los estudiantes atiendan a las siguientes fases: incluir nuevos significados al bagaje de conocimientos y saberes previos y otorgar un saber a los conocimientos gestados y adquiridos a través de la propia experiencia, de la vivencia compartida y de lo que se quiere aprender con relación a los contenidos que despliegan los formadores de docentes, y los conocimientos que necesitan para establecer los propios procesos de aprendizaje.

Los rasgos característicos de este modelo tienen su base en el conocimiento que se construye a partir de las inquietudes de los estudiantes. A la luz de esta perspectiva, más allá de los saberes que la propia formación del docente transmite a los estudiantes, se espera que los procesos formativos se configuren en un proceso creativo de investigación y reflexión, a través del cual, el análisis y la reflexión de las prácticas vividas sea el principal elemento en el que se ha fundamentado la teoría del constructivismo (Hus y Aberšek, 2011).

La reflexión sobre los conocimientos adquiridos y las implicaciones que el propio trabajo tiene, contribuyen al logro de la autonomía docente, trasladada en la base del desarrollo de estrategias personales y académicas para su desempeño; ante esto, se espera que los educadores reciban una formación que profundice con eficacia en los contenidos y enfoques pedagógicos para que, posteriormente, los educadores sean capaces de resolver situaciones inéditas (Vezub, 2007).

Los conocimientos y experiencias en los que se espera que los centros formadores de docentes propongan una aproximación para el alcance del desempeño docente multigrado, enfatizan en la visión interdisciplinar de las distintas áreas de conocimiento que integran los elementos de la didáctica multigrado, así como en las funciones propias de la docencia.

Dentro de los elementos específicos, Marland (2004), Miller (1991) y Mulryan-Kyne (2007) establecen una serie de áreas formativas a las que consideran se debe poner mayor énfasis en los procesos formativos de los docentes para posibilitar que los educadores movilicen los conocimientos y habilidades gestados para la ejecución de su profesión: especificidad de la escuela rural multigrado, adaptación curricular; organización del aula; materiales de enseñanza y aprendizaje; estrategias de instrucción y agrupación para el aula multigrado; gestión del tiempo; ambientes de aprendizaje (disciplina y control grupal); evaluación formativa e inclusiva y colaboración de la comunidad educativa.

Los elementos específicos señalados por los autores anteriores son aquellos que forman parte de la clasificación de Vincent (1999), quien considera que el manejo óptimo de estos es el talante para la consolidación del éxito de la enseñanza en múltiples grados: 1) organización en el aula de los recursos didácticos y de los ambientes físicos; 2) gestión y disciplina en el aula (tener expectativas y rutinas claras); 3) organización educativa, currículum y evaluación (adaptar la instrucción a las necesidades de los estudiantes; 4) entrega de instrucción y agrupación; 5) planificación del aprendizaje y tutoría entre iguales.

Taole y Cornish (2017) analizan el discurso y las prácticas de nueve docentes australianos y confirman la clasificación anterior, integrando el parámetro de gestión del tiempo a esta y concluyendo que existen siete aspectos interrelacionados con la base del conocimiento profesional que son requeridos para el trabajo docente exitoso en el aula de múltiples grados.

Además de las áreas formativas descritas por Marland (2004), Miller (1991), Mulryan-Kyne (2007) y los parámetros establecidos por Taole y Cornish (2017) y Vincent (1999); investigaciones como las de Abós (2011) y Taole (2018) señalan que es necesario que los profesionales de la educación sean capaces de dominar las teorías de la enseñanza y del aprendizaje.

Para Abós (2011) integrar la investigación y el uso eficiente de las Tecnologías de la Ciencia y la Comunicación dentro de los enfoques formativos del profesorado, contribuye a fortalecer la actitud reflexiva y crítica con respecto a la propia práctica. Otorga la oportunidad de consolidar procesos educativos innovadores, los cuales son la base para la construcción de una escuela rural sólida para el aprendizaje.

La ruralidad, una de las peculiaridades de la escuela multigrado, permite la integración del medio como herramienta educativa en la enseñanza y aprendizaje. Ante esto, Santos y Martínez (2011) abogan por el desarrollo de una formación que permita a los futuros docentes ser capaces de apreciar las oportunidades que el entorno les brinda. Hlalele (2014) expone la posibilidad de que en las comunidades educativas prevalezcan las carencias de recursos e infraestructura; por tanto, considera relevante que los docentes logren consolidar esfuerzos comunitarios para el alcance de la sostenibilidad en los centros escolares.

Por las condiciones en las que se encuentran la mayoría de los centros educativos multigrado, Thomas y Shaw (1992), Hargreaves *et al.* (2001), Taole (2018) y Carsserly, Tiernan y Maguire (2019) creen relevante que la formación docente aborde la diversidad y al multiculturalismo como elementos que posibiliten el desarrollo de prácticas inclusivas. Se espera que, con esto, los educadores implementen agrupaciones educativas que fomenten la atención a la diversidad (estudiantes con necesidades educativas especiales, así como alumnos con ideologías y procedencias diversas).

El desarrollo de las competencias efectivas multigrado abarca más allá de la promoción y adquisición de los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos que el desempeño docente de esta modalidad educativa demanda. En este sentido, Vaillant (2012), Ocampo y Cid (2012) y Ruiz y Ruiz-Gallardo (2017) abogan por una formación que conceda a los estudiantes oportunidades reales y cercanas al contexto de la escuela multigrado, a través de observaciones y prácticas docentes necesarias para contribuir a que los estudiantes sean conscientes de las implicaciones de lo que hacen, del cómo lo

hacen y de los resultados que logran para usar sus propias respuestas como estrategias de mejora en su desempeño.

Las características organizativas y administrativas de algunas escuelas multigrado condicionan la función de los docentes (ejecutar tareas pedagógicas y administrativas de forma simultánea); dicha función permite solventar problemas relacionados con la organización institucional, así como a los procesos educativos de los estudiantes. Ante esto, Juárez Bolaños (2017) cree relevante que los centros formativos aporten saberes técnicos y prácticos a los educandos que les permitan establecer estrategias de gestión e innovación para la resolución de los problemas educativos e institucionales a los que se pueden enfrentar.

El conocimiento y la comprensión de la escuela en sus distintas dimensiones e implicaciones contribuyen a la preparación de los estudiantes para la vida organizacional y laboral en distintos contextos. En este sentido, Tang, Wong y Cheng (2016) consideran que el desarrollo y dominio de la docencia responsable, la cual está vinculada a la construcción de soluciones creativas e innovadoras a las barreras que los docentes puedan sortear, está relacionada con el entendimiento del rol que el estudiante en formación fungirá en el desarrollo de su profesión.

Le Cornu (2009) soporta esta idea y especifica que las experiencias que los docentes en formación tengan durante sus procesos formativos serán determinantes en la motivación y en el éxito que tengan en su futuro desempeño como docentes. En este sentido, Tang, Wong y Cheng (2016) consideran relevante que la formación del profesorado multigrado integre experiencias formales e informales, a través de espacios de construcción que permitan el intercambio de saberes entre docentes y estudiantes y que promuevan la reflexión de lo que el desempeño en un aula multigrado implica.

Las acciones antes mencionadas son elementos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, base de la evaluación de las acciones y actitudes que se asumen como docentes, así como al desarrollo del principio de *adaptabilidad o transferencia*, el cual define como uno de los principios básicos orientadores de la práctica docente que demanda al profesorado ser capaz de transferir los conocimientos adquiridos durante su formación a los contextos específicos del aula multigrado, así como de implementar metodologías y estrategias destinadas al fomento de la inclusión, la colaboración y el respeto por la diversidad cultural entre educandos y docentes (Corno, 2008).

Las áreas y acciones pedagógicas antes mencionadas contribuyen, de forma general o específica, a la construcción de una escuela rural con docentes que establecen una base sólida para el aprendizaje, donde el educador le da un sentido a la ruralidad del contexto en el que emergen los procesos educativos (Little, 2006; Lacruz, Cebrian y Fernández, 2017). La Tabla 3 recoge aquellas aportaciones que los expertos en el tema coinciden y consideran relevantes incluir en la formación de los docentes multigrado.

**Tabla 3**  
*Líneas de formación para el desempeño docente multigrado*

Áreas Formativas	Autores	Descripción de las Áreas Formativas
Innovación e Investigación Educativa	Abós (2011)	El método científico como guía de la actuación docente Innovación educativa El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza y el aprendizaje
Gestión Educativa	Juárez Bolaños (2017)	Administración, política y gestión educativa
Inclusión Educativa	Carsserly, Tiernan y Maguire (2019) y Juárez Bolaños (2017)	Brindar soporte individualizado a los estudiantes Atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales
Educación Intercultural	Carsserly, Tiernan y Maguire (2019) y Taole (2018)	Diversidad y Cultura Procesos interculturales y bilingües
Postulados básicos de enseñanza y aprendizaje	Abós (2011) y Taole (2018)	Teorías de la educación
Pedagogía y didáctica de la escuela rural multigrado	Miller (1991), Marland (2004) y Mulryan-Kyne (2007)	Especificidad de la escuela rural multigrado: espacios formativos que contribuyen al reconocimiento y valoración de la escuela multigrado Planeación y evaluación educativa <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de los contenidos del currículo con respecto a las distintas áreas de formación y de niveles educativos que integran el grupo/clase</li> <li>- Desarrollar procesos efectivos de evaluación y de soporte educativos formativos</li> </ul> Estrategias de agrupación y enseñanza para el aula multigrado Gestión del aula multigrado: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos didácticos específicos para la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje</li> <li>- Organización del tiempo y de los espacios</li> <li>- Implementación de estrategias para la mejora de</li> </ul>

control de grupo		
Observación y práctica docente en el aula multigrado	Abós (2011), Ocampo y Cid (2012) y Ruiz y Ruiz-Gallardo (2017)	Observaciones y prácticas docentes en aulas multigrado Intercambio de experiencias con docentes multigrado experimentados
Desarrollo comunitario	Hlalele (2014), Marland (2004), Mulryan-Kyne (2007) y Santos y Martínez (2011)	Integración de los valores de la comunidad educativa para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje. Desarrollo de proyectos sostenibles El entorno como vehículo del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados.

A pesar de que la enseñanza multigrado exige una formación peculiar, desde la literatura especializada en este constructo autores como Abós (2011), Berry y Little (2006), Boix (2011), Bustos (2006), Marland (2004), Mulryan-Kyne (2007) y Kivunja y Sims (2019) continúan señalando la brecha existente en los programas formadores de docentes y la escuela multigrado y su didáctica.



**Capítulo III.**  
**Didáctica multigrado**

---



La enseñanza en los grupos multigrado no es una tarea sencilla. El ejercicio docente en estos espacios está condicionado por una serie de factores que parten desde la diversidad cronológica del alumnado, hasta la organización del tiempo, de los recursos y del espacio, los cuales demandan una organización adecuada a las necesidades específicas del grupo/clase.

Al ser la multigradualidad una condición determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la didáctica en estas aulas invita al docente a implementar una serie de prácticas vinculadas a la atención inclusiva de la diversidad. Ante esto, el presente capítulo expone lo que la literatura especializada en este constructo ha establecido desde distintas posturas, como los elementos que, en su constitución, forman parte de las prácticas educativas del profesorado, permitiendo la conceptualización, transformación y circulación óptima de los conocimientos en las aulas multigrado.

### **3.1. Definición conceptual**

Boix (2011) cuestiona hasta qué punto la escuela rural demanda una didáctica específica. Afirma que, a través del tiempo, la enseñanza en el aula multigrado ha recibido mayor interés por parte de los investigadores en el ámbito internacional; no obstante, persiste la búsqueda de respuestas que posibiliten la mejora de la educación que recibe el alumnado de estos centros.

Montero (2002) sostiene que atender la complejidad de la diversidad que representa el aula mixta implica concretar y alternar las formas de trabajo docente. Sobre esta línea, cabe hablar sobre lo que Bustos (2013) señala como una didáctica específica para esta modalidad educativa, misma que incluye una serie particular de metodologías, recursos didácticos, formas de organización y estrategias de enseñanza que contribuyen al fortalecimiento de los procesos educativos. Santos (2006) aduce que la didáctica multigrado supone el dominio de un conjunto de conocimientos teóricos que surgen a partir de la limitación de la didáctica a un campo específico, es decir, el aula multigrado. La enseñanza en el aula multigrado exige al educador poseer y hacer uso de una serie de

habilidades, destrezas y procedimientos que armonicen el currículo, las metodologías y formas de organización para la atención a la diversidad. El uso que el profesor hace de los recursos, de los espacios de aprendizaje, de los contenidos curriculares, entre otros, condiciona la potencialidad y efectividad del proceso educativo (Bustos, 2014).

Estudios como los de Hargreaves *et al.* (2001), Little (2001), Mulryan-Kyne (2007) y Taole (2018) continúan permeando en una serie de aportaciones con respecto a aquellas prácticas docentes del profesorado que fortalecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula mixta; de ahí que la multigradación es un constructo que consolida espacios de análisis, discusión y reflexión en torno al quehacer pedagógico del profesorado en espacios educativos rurales.

Con la finalidad de guiar a los educadores a consolidar aulas multigrado en espacios innovadores e enriquecedores para el desarrollo de los procesos educativos, Montero (2002) estableció cuatro ejes rectores para conducir el trabajo docente en el aula mixta:

- a) El reconocimiento de que todo el alumnado debe trabajar simultáneamente en situaciones de aprendizaje, ya sea en actividades iguales o distintas.
- b) El reconocimiento de que la participación de los educandos es diversa con respecto a las características específicas de los aprendices.
- c) La importancia de alternar y variar las formas de trabajo docente.
- d) La variación de forma continua y sistemática en las formas de trabajo y organización del alumnado.

## **3.2. Elementos y componentes de la didáctica multigrado**

### *3.2.1. Propuestas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje*

La falta de claridad conceptual y práctica sobre las diferentes terminologías que incluyen los dominios de educación (métodos, metodologías, técnicas y estrategias) conduce a que la reflexión teórica y la práctica docente estén dissociadas, generando así prácticas sin pertenencia a un principio o una ideología, pero, sobre todo, prácticas carentes de estrategias, técnicas y metodologías que potencien la transformación educativa.

Conviene definir los conceptos de aquellos componentes que forman parte de la organización del trabajo del profesorado y, sobre todo, de aquellos que son la base del desarrollo de los procesos educativos.

Valls (1993) define al método educativo como aquello que parte de un fundamento orientador razonado y que sienta sus bases en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica, entre otras, y que integra un conjunto de principios que regulan la praxis y las actividades educativas. Por otro lado, Cano (2012) define a las metodologías como la concreción del método, las cuales hacen referencia a aquellos pensamientos estratégicos y a la organización de acciones, técnicas y estrategias que se utilizan en función de los objetivos y finalidades a alcanzar.

Para Monereo *et al.* (1994), la diferenciación entre las técnicas y estrategias educativas radica en el grado de concreción que las acciones alcanzan. Mientras que las estrategias se definen como aquellas acciones que se realizan en función de lo que se quiere lograr bajo un plano organizativo y reflexivo, el uso de las técnicas responde a una forma relativamente mecánica de ejecutar las acciones.

El presente estudio entiende como *metodologías didácticas* a aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor ayude a construir el aprendizaje del alumnado; es decir, a los actos favorecedores de dicho proceso. De acuerdo con Boix (2011), Mayorga y Madrid (2010), así como Robledo *et al.* (2015), se pueden agrupar en tres modalidades:

1. Metodologías didácticas centradas en la transmisión de la información: se caracterizan por ser procesos bidireccionales basados en la transferencia de conocimientos del docente al estudiantado. Parten de la transmisión de los conocimientos generales que se desarrollan hasta alcanzar los específicos. El docente es la figura predominante en el desarrollo de los procesos educativos. Este método es útil para transmitir nuevos contenidos, por lo tanto, los estudiantes deben estar suficientemente motivados y tener dominio suficiente de los conocimientos básicos.
2. Metodologías centradas en los procesos de aplicación: se basan por ser metodologías que parten de interrogantes, retos o problemáticas planteadas por el educador. Se centran en la resolución de problemas a través de la investigación, aplicación, explicación o deducción. Son útiles para el aprendizaje de habilidades, así como para fomentar la creatividad y sentido crítico en los alumnos. Dentro de esta clasificación de metodologías, se encuentran las actividades basadas en casos interrogativos y demostrativos.

3. Metodologías centradas en la actividad del alumno: acentúan el papel autónomo y activo del alumnado, quien se vuelve el principal protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. La resolución de problemas es el núcleo temático sobre el que confluyen las distintas aportaciones del estudiantado. A partir de las instrucciones que el docente concede, el alumno busca su propia información, analiza situaciones, aplica o transforma los conocimientos y contenidos, extrae conclusiones y resuelve por sí mismo el problema con mayor o menor apoyo del docente. Estas metodologías fomentan la responsabilidad, capacidad creativa y sentido crítico en los aprendices. Contribuyen también al desarrollo de competencias específicas en el alumnado, ya que implican la contextualización del aprendizaje teórico al práctico, exigiendo al alumnado el desarrollo de mayor compromiso con relación al su proceso de aprendizaje. En esta clasificación se encuentran las actividades basadas en descubrimientos, tutoriales, investigaciones, por proyectos e individuales.

Tomando en cuenta que las metodologías educativas que se implementen en el aula pueden incidir directamente en el éxito o fracaso de los procesos educativos, Robledo *et al.* (2015) consideran que la elección de los métodos didácticos a implementar en los procesos educativos debe responder a criterios de selección tales como: las características y necesidades específicas de los estudiantes; los niveles de desarrollo del alumnado y de los objetivos a alcanzar; la posibilidad que el método otorga para propiciar un aprendizaje autónomo y continuado y el grado de control que permite ejercer por parte de los estudiantes; el número de estudiantes que se puede atender, así como los objetivos y las competencias que se intentan desarrollar.

La literatura científica expone una diversidad de posibilidades que facilita y fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula mixta. Bustos (2014) afirma que los métodos que parten de los referentes teóricos clásicos centrados en lo que Mayorga y Madrid (2010) denominan *metodologías centradas en la actividad del alumno*, las cuales persiguen el fortalecimiento del protagonismo del alumnado y el desarrollo del pensamiento crítico, son aquellas que facilitan y fortalecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula mixta.

Algunos de los métodos didácticos activos más conocidos en el plano internacional y que pueden clasificarse dentro de la tipología anterior son los siguientes:

- El Trabajo por Proyectos (Dewey y Kilpatrick): centra al estudiante como protagonista de su aprendizaje, favorece el intercambio interdisciplinario para la solución de problemas específicos y contribuye al aprendizaje significativo y experimental. El docente es el asesor del aprendizaje, coordina y apoya el desarrollo del proyecto (Frontado, Guaimaro y Flores, 2018).
- Los talleres (Freinet): desarrolla actividades con una finalidad temática, las cuales aumentan su complejidad según cómo se superen las etapas. Promueve la resolución de problemas, la apropiación del conocimiento y la participación social del alumnado.
- El Aprendizaje Basado en Problemas: en este método el punto de partida es un problema diseñado por el profesor. El estudiante, en grupos de trabajo, ha de abordar de forma ordenada y coordinada las fases que implican la resolución o desarrollo del trabajo en torno al problema o situación.
- Los Centros de Interés (Decroly): posibilitan el trabajo transversal de contenidos de distintas áreas o ámbitos del aprendizaje. Las elecciones de los temas parten de lo que el docente supone que interesa al estudiantado, quienes están vinculados a las necesidades evolutivas del alumnado, a las características del grupo y del contexto.
- Trabajo por rincones (Escuela Nueva y Montessori): es uno de los métodos más empleados en la Educación Infantil. Tiene su esencia en la organización de los espacios dentro del aula. Percibe al niño como un sujeto con iniciativa propia, autónomo e independiente, investigador y creador por naturaleza propia. Esta metodología contribuye a la concientización de los educandos sobre sus posibilidades, a aceptar sus errores y a buscar soluciones (Rierra, Ferrer y Ribas, 2014).

Por las peculiaridades organizativas del trabajo por rincones, Ganaza (2001) y Martínez, Gavilán y De la O Toscano (2017) afirman que, además de potenciar el trabajo individual y cooperativo en los estudiantes, permite que los docentes puedan atender simultáneamente y transversalmente a las distintas edades, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.

Existe una variedad de formas de organización de los rincones; no obstante, la más común es la modalidad mixta que, además de integrar los espacios para cada uno de los rincones, incluye un espacio de mesas de trabajo para todo el grupo.

Algunos de los rincones que se suelen encontrar en las aulas de Educación Infantil son:

- Rincón de movimiento: se proporcionan recursos que generen juegos con un componente motor. Este rincón influye en el conocimiento del dominio del cuerpo, así como en la percepción de nuestra imagen corporal.
- Rincón del juego simbólico: permite a los educandos representar la realidad a través del juego.
- Rincón de construcción: demanda la presencia de piezas de construcción que coadyuven a la manipulación para la realización de tareas específicas, así como a la resolución de problemas (Ganaza, 2001).

De acuerdo con Bustos (2014), las posibilidades didácticas antes mencionadas facilitan un sentido contextualizado cuando se hace referencia a la educación multigrado; asevera que la implementación de los diversos métodos y metodologías de la educación en las aulas mixtas supone que se consideren previamente e integren en la planeación aquellos elementos que sean susceptibles de considerarse dentro de este concepto (técnicas, recursos, estrategias). Asimismo, Boix (2011) afirma que el uso potencial de estos métodos en el aula multigrado debe ir acompañado de una actuación docente congruente con las características del aula mixta. En este sentido, el docente se posiciona como un elemento clave en el proceso educativo, puesto que de él depende la organización e integración de los elementos de la didáctica en sus actividades.

### *3.2.2. Adaptación curricular*

El aula multigrado simboliza una oportunidad para adaptar la estructura graduada del currículo educativo, así como para agrupar al alumnado de distintas formas, que directa o indirectamente promueven y consolidan competencias específicas en el alumnado. Estas adaptaciones son algunos de los elementos que diferencian el aula rural multigrado de otros contextos. Veenman (1995) coincide en que desde la escuela multigrado se puede potenciar el saber y el actuar pedagógico del profesorado para establecer una organización docente que genere adaptaciones curriculares y organizaciones grupales efectivas.



A partir de la investigación realizada por Kalaoja (2004), Little (2006) delimitó cuatro estrategias de adaptación curricular efectivas para el trabajo en aulas multigrado:

- Currículo de varios años: se caracteriza por la división de las unidades del Plan de Estudios entre estudiantes de diferentes grados. Esta estrategia es funcional, siempre y cuando el dominio de las unidades del currículo de la asignatura no dependa del dominio previo de esta.
- Currículo diferenciado: el profesorado aborda la misma temática para todos los estudiantes y, posteriormente, los alumnos participan en actividades de aprendizaje propias a sus niveles educativos. Taole (2018) afirma que esta estrategia, además de ser potente para responder a la diferencia cronológica del alumnado, reconoce a los distintos estilos de aprendizaje.
- Currículo cuasi-monogrado: el maestro enseña a los distintos grupos a su vez, es decir, como si fuera un grupo unigrado. El educador divide su tiempo de forma igual o desigual entre los grupos identificado los temas o actividades dentro de las temáticas que requieran distintos niveles de atención con el profesor.
- Currículo centrado en el alumno y los materiales: esta estrategia está centrada en el alumno y en los recursos de aprendizaje. El currículo se transforma en una guía de autoaprendizaje para el alumnado (Unesco, 2015).

Smit, Hyry-Beihammer y Raggl (2015) y Ronksley-Pavia, Barton y Pendergast (2019) retoman, clarifican y exponen los conceptos de Currículo en Paralelo y en Espiral mencionados por Cornish (2006) y Kalaoja y Pietarinen (2009), proponiéndolos como posibilidades óptimas para abordar pedagógicamente los contenidos curriculares en el aula multigrado:

- El concepto de Currículo Espiral propuesto por Bruner (1960), y aplicado al aula multigrado, permite que el contenido de los Planes de Estudio se organice en etapas, posibilitando el abordaje del mismo contenido a diferentes niveles. De acuerdo con Ronksley-Pavia, Barton y Pendergast (2019), este enfoque implementado en el aula multigrado permite que los conceptos a enseñar sean los mismos para todos los grados materiales y que las actividades sean más extendidas y complejas para los grados superiores.
- Rotación del Plan de Estudios: hace referencia a la enseñanza de dos grados escolares juntos, a través del programa curricular de un grado por año.

- Currículo Paralelo: En la revisión literaria se encuentran distintas definiciones de lo que el abordaje de este currículo implica. Por su parte, Smit, Hyry-Beihammer y Raggl (2015) definen a este enfoque curricular como el proceso mediante el cual el educador presenta contenidos y actividades abiertas apropiadas para estudiantes de distintas edades. Por su parte, Ronksley-Pavia, Barton y Pendergast (2019), lo definen como el proceso a través del cual los alumnos abordan el Plan de Estudios específico de su grado educativo, por lo que la enseñanza se basa en el nivel de grado de los estudiantes; es decir, todos los estudiantes comparten el mismo tema para la concreción de su trabajo, retomando el contenido del currículo correspondiente a su grado educativo.

A partir de estas clasificaciones, Smit, Hyry-Beihammer y Raggl (2015), reflexionan sobre la importancia de implementar enfoques curriculares mixtos, los cuales promueven el aprendizaje de los estudiantes en los diferentes niveles educativos.

### 3.2.3. Organización de la enseñanza

Expertos en el tema consideran que los profesores multigrado deben ser capaces de decidir el enfoque de enseñanza más conveniente para el abordaje de la diversidad de contenidos, así como la implementación de distintas actividades.

Diversos autores coinciden con el concepto y la forma de organización de la enseñanza dirigida a toda la clase junta o enseñanza completa (*wholeclass*), como aquella que está dirigida a todos los grados juntos (Mulrayn-Kyne, 2005). Este tipo de enseñanza es efectiva cuando en las clases se tratan temas básicos de los contenidos de enseñanza y aprendizaje (Muse, 2018; Unesco, 2015).

Además de este enfoque, la Unesco (2015) integra cinco formas más de organización:

- Enseñar a un grado mientras otros trabajan independientemente: el educador centra su atención en un grado, mientras que el resto de los grados se centran en tareas independientes. Este tipo de enseñanza, alude a lo que Mulryan-Kyne (2005) denomina *enseñanza a cada grado por separado*. A través de este enfoque, el docente, después de dedicar un período de instrucción a un grado específico, puede rotar con otro grado mientras que el resto de estudiantes trabaja en actividades específicas. Este tipo de enseñanza es principalmente utilizada cuando el profesorado aborda temas de matemáticas y escritura.

- Enseñar un contenido a todos los grados con distintos niveles de dificultad: esta estrategia posibilita la agrupación de niños de distintas edades y la enseñanza del mismo contenido para todos, al mismo tiempo. Posteriormente, la Unesco (2015) recomienda centrar la atención de elementos específicos para cada grado.
- Desarrollar actividades para grupos no enseñados: este enfoque es generalmente utilizado con los estudiantes de mayor grado. La Unesco (2015) lo define como aquel en el cual los estudiantes de grados superiores atienden a su aprendizaje por cuenta propia, permitiendo al educador enfocarse en aquellos estudiantes que necesitan algún tipo de apoyo específico.
- Aprendizaje y experiencia diaria: hace referencia a la interrelación del currículo con actividades y herramientas de aprendizaje del entorno.
- Tutoría entre pares, de grado cruzado o de edad cruzada: Berry y Little (2006); Muse (2018) y Veenman (1995) señalan que este método está asociado a la mejora del rendimiento de los estudiantes. Afirman que dicho enfoque posibilita y facilita el trabajo efectivo en grupos multigrado, al permitir que, a través del andamiaje, los estudiantes mayores ayuden a los pequeños en la realización de tareas específicas.

Por otro lado, el Proyecto de Educación Escolar Multigrado (MUSE, por sus siglas en inglés) (2018) enfatiza que el *aprendizaje autoridigido* es el método que invita al alumno a tomar la iniciativa de su propio aprendizaje identificando lo que aprende, cómo lo hace y lo que necesita para ampliar su aprendizaje. Montero (2002) señala que, si bien es cierto que este método es enriquecedor en el proceso de aprendizaje del alumnado, la implementación del aprendizaje autodirigido demanda ciertos niveles de exigencia al profesorado para adaptar un plan específico a las necesidades de los estudiantes.

Los distintos enfoques de enseñanza exigen que el profesorado movilice al alumnado de acuerdo con los objetivos de las actividades planteadas, así como con las formas que se considera promueven el desarrollo de capacidades cognitivas, de relaciones sociales, de la motivación en los estudiantes y el establecimiento de ambientes de aprendizaje efectivos.

Ante esto, las clasificaciones de Mulryan-Kyne (2005) y Muse (2018) con relación a las formas de organización de la enseñanza vinculan directamente a las distintas formas de agrupación que se pueden emplear para facilitar los procesos educativos. Lo anterior

se hace evidente cuando Mulryan-Kyne (2005) menciona la *enseñanza a dos grados juntos* y la *enseñanza de grado cruzado*. En la primera, los docentes atienden a dos grados educativos juntos para trabajar aspectos de los programas formativos de ambos grados; en la segunda, la *enseñanza de grado cruzado*, el profesorado hace uso de la *agrupación de grupos mixtos* para integrar a alumnos de distintos grados y desarrollar actividades específicas (Muse, 2018; Veenman, 1995).

La Tabla 4 integra las distintas estrategias de enseñanza que se han identificado durante la revisión bibliográfica y que han sido descritas durante el presente apartado.

Es relevante mencionar que, para el análisis de la enseñanza del comité docente observado, se tomó como referente la clasificación de la Unesco (2015) que considera que la oferta de enfoques de enseñanza integra los métodos que se reproducen en las propuestas de diversos autores de referencia. Asimismo, se considera que dicho método se alinea a las peculiaridades de la enseñanza de la Educación Infantil.

**Tabla 4**  
*Estrategias de enseñanza para el aula multigrado*

<b>Autores</b>	<b>Estrategias de enseñanza para el aula multigrado</b>
Veenman (1995)	Tutoría entre pares, de grado cruzada o de edad cruzada
	Enseñanza de grado cruzada
Berry y Little (2006)	Tutoría entre pares, de grado cruzada o de edad cruzada
Mulryan-Kyne (2005)	Enseñanza a dos grados juntos
	Enseñanza a toda la clase
	Enseñanza a cada grupo por separado
	Enseñanza de grado cruzada
Unesco (2015)	Enseñanza a toda la clase
	Enseñar a un grupo mientras otros trabajan independientemente
	Enseñar el mismo contenido/asignatura a todos los grupos con distintos niveles de dificultad
	Desarrollar actividades para grupos no enseñado
	Tutoría entre pares, de grado cruzada o de edad cruzada
	Aprendizaje y experiencia diaria
Multigrade School Education Project [MUSE] (2018)	Enseñanza a toda la clase
	Habilidad de agrupación
	Agrupación de grupos mixtos
	Tutoría entre pares, de grado cruzada o de edad cruzada
	Aprendizaje Autoridigido

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados.

Las estrategias antes mencionadas se basan en la filosofía de una pedagogía que enfatiza en la atención a la diversidad de los estudiantes. En tanto, es pertinente que el docente tenga un dominio de estas habilidades de organización curricular y grupal, ya que además de permitir que el alumnado adquiriera un estímulo distinto en su proceso de aprendizaje, posibilitan una dinámica de clase y de uso del tiempo efectivo (Ames, 2004).

#### 3.2.4. Agrupación del alumnado en el aula multigrado

A través del tiempo se ha demostrado que el criterio de selección para la agrupación del alumnado en una clase multigrado no hace referencia al concepto de *agrupamiento homogéneo*, puesto que los grupos homogéneos, incluso en el aula monogrado, no existen; sin embargo, se considera que las propuestas de organización del estudiantado en el salón heterogéneo son amplias y variadas. Ante esto, el presente apartado expone algunas propuestas de agrupación para el trabajo con grupos multigrados que surgen de estudios alineados al campo de la didáctica multigrado.

Bustos (2006) y Unesco (2015) coinciden en que los referentes que los educadores del aula multigrado toman para la agrupación del grupo/clase están vinculados a la edad cronológica, al grado o bien a las capacidades y habilidades individuales de los estudiantes; no obstante, además de los ya mencionados, en algunos casos se considera que el género y el lugar de procedencia son indicadores que los docentes utilizan para delimitar la agrupación de los estudiantes.

Gol, Guijarro y Pinar (1997, citados en Bustos, 2008) afirman que la agrupación heterogénea, además de impactar en los niveles de aprendizaje del alumnado, contribuye a la atención de los distintos estilos y ritmos de aprendizaje que puedan estar presentes en el aula. Asimismo, este tipo de agrupación permite que los estudiantes intercambien ideas, intereses y confronten sus propuestas.

Considerando el amplio repertorio de agrupamientos, la Tabla 5 retoma aquellas formas de agrupación que son contempladas en estudios que están alineados al modelo del aula mixta.

**Tabla 5***Estrategias de agrupación para la enseñanza y el aprendizaje aula multigrado*

Autores	Estrategias de enseñanza para el aula multigrado
Bustos (2008)	Gran Grupo
	Grupo por grados
	Individual
	Otros
Unesco (2015)	Grupos de mismas capacidades
	Grupos de capacidades mixtas
	Grupos de toda la clase
	Parejas
	Individual
Multigrade School Education Project [MUSE] (2018)	Agrupación de habilidades
	Agrupación de habilidades mixtas
Alearicio (2000), Bustos (2008), Montero (2002) y Multigrade School Education Project [MUSE] (2018)	Agrupación Flexible

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados.

El MUSE (2018) y la Unesco (2015) coinciden con la clasificación de *agrupación de habilidades* y la *agrupación de habilidades mixtas*. La primera tiene como objetivo la producción de la homogeneidad de las habilidades en un grupo, tomando en cuenta que el mejor criterio para la agrupación de los estudiantes es la edad. Las investigaciones realizadas en esta línea señalan que agrupar sectores que siguen un mismo plan formativo mejora el autoestima de los estudiantes con niveles bajos de rendimiento. En la segunda clasificación, los referentes básicos para la toma de decisiones con relación a la agrupación son las habilidades y/o capacidades del alumnado, así como la edad. La agrupación de estudiantes de distintas edades y con distintos tipos de habilidades y capacidades genera mayor interacción cognitiva y social en el grupo.

Como alternativa a las propuestas antes presentadas, estudios como los de Albericio (2000), Montero (2002) y MUSE (2018) sitúan a la agrupación flexible como una opción para romper la dualidad entre los conceptos de *homogeneidad* y *heterogeneidad* del grupo/clase. En este modelo de agrupación, el educador es flexible y facilitador del aprendizaje, mientras que los estudiantes tienen la posibilidad de trabajar a su propio ritmo.

Este enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula multigrado contribuye a que los alumnos sean responsables de su aprendizaje, así como el de sus compañeros, siendo esta una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales; posibilita la atención a la diversidad de los estudiantes a través de agrupaciones flexibles que permiten trabajar con distintos grupos, dependiendo de los objetivos planteados en las distintas tareas de aprendizaje (Montero, 2002).

La clasificación de Bustos (2006) resulta de la investigación que realizó con docentes de escuelas multigrado en la Comunidad Autónoma de Andalucía sobre las formas de agrupación que implementan, presentando tres posibles maneras de agrupar al alumnado, mismas que coinciden con la clasificación de la Unesco (2015):

- Gran grupo: el grupo trabaja en conjunto. Este tipo de organización puede presentar distintas formas de organización grupal/espacial, ligadas a aquellas competencias, habilidades o conocimientos que el educador busca fortalecer en sus estudiantes. Algunas de estas formas de organización grupal podrían ser la agrupación en forma de U y la agrupación por filas. La primera es recomendada para los grupos reducidos en el contexto rural, ya que contribuye a que el educador tenga un alto control sobre lo que los estudiantes realizan, favoreciendo el contacto y la comunicación visual y auditiva entre el profesorado y los estudiantes. Por otro lado, se considera que el uso de la técnica de agrupamiento por filas es adecuado para grupos con alto número de estudiantes. Una de las limitaciones de esta técnica es la dificultad que representa para el docente desplazarse dentro del aula, así como la facilidad con la que los estudiantes pueden distraerse al tener a sus compañeros a su alrededor.
- Grupos por grados: el grupo se divide con relación a los diversos grados que lo integran estableciendo así distintos grupos de trabajo. Una alternativa a este modo de agrupación es la integración de los estudiantes por grados mixtos en el que emergen grupos integrados por estudiantes de los distintos niveles educativos que conforman el grupo/clase.
- Agrupamiento individual: este tipo de agrupación es altamente valorado por los educadores cuando los estudiantes son realmente conscientes y responsables de su proceso de aprendizaje. Una de las cualidades de esta agrupación es la promoción de la autonomía y la creatividad en la tarea educativa que los estudiantes desarrollan.

La Unesco (2015) reconoce al agrupamiento en parejas como aquel que otorga la posibilidad de potenciar la tutoría entre iguales o a través de grados, facilitando la participación y la colaboración en la construcción del conocimiento entre los que más saben y los que necesitan mejorar.

La implementación organizada de las distintas formas de agrupación contribuye a que las actividades que se deben realizar simultáneamente, o en distintos tiempos, se desarrollen de forma estructurada y efectiva. Ante esto, el docente no deberá perder de vista que el enfoque constructivista del aprendizaje demanda un proceso en el que coexiste la construcción del conocimiento a través de experiencias significativas, acompañadas de la participación activa de los educandos. Por consiguiente, la implementación de distintas formas de agrupación favorece el desarrollo de las metodologías activas/participativas y promueve la interrelación de conocimientos, la autonomía, la creatividad y el trabajo colaborativo de los estudiantes (Muse, 2018).

Es relevante mencionar que, para el análisis de las formas de agrupación que los docentes participantes en la presente investigación implementan en la organización del grupo/clase, se tomaron como referentes los indicadores de la encuesta aplicada en el estudio de Bustos (2006), quien estableció tres formas de organización grupal y dio apertura a que los educadores de este estudio propusieran otras alternativas de organización.

### *3.2.5. Organización del tiempo en el desarrollo de las actividades didácticas*

Estudiar y debatir sobre el desarrollo del tiempo escolar en sus distintas vertientes conlleva a desarrollar una amplia descripción de conceptos que actúan simultáneamente. Una mirada al pasado obliga a remitirnos a las instituciones educativas monásticas y clericales, que trasladaron sus métodos de cumplimiento de horarios estrictos y rígidos a la escuela tradicional (Escolano, 2000). Esta visión de tiempo objetivo contradice a las necesidades que exige la escuela actual, mientras se impone un modelo de organización escolar uniforme, estructurado y lineal, se demanda una escuela que innove en sus procesos pedagógicos, tecnológicos y organizativos (Vázquez Recio, 2007).

Según Viñao (1998), el tiempo institucional hace alusión al tiempo coincidente y prescrito. La percepción del tiempo desde una perspectiva individualista hace referencia a pluralidad de tiempos; es decir, no existe un tiempo único, sino que desde el



punto de vista del profesorado y del alumnado, entre otros, se genera una variedad de tiempos. Por otro lado, el tiempo cultural refleja las condiciones de otros tiempos sociales y está condicionado a los cambios existentes de cada época o momento.

Cambiar la percepción de lo que el tiempo escolar implica invita a asumir al tiempo y a la organización como uno mismo. Ante esto, los centros educativos, como espacios institucionalmente estructurados, deben ser entendidos en términos de la vida cotidiana, en donde la concepción de los tiempos escolares considera al tiempo desde sus distintas configuraciones o niveles, es decir, que se asume al tiempo desde una perspectiva institucional, cultural e individual (Viñao, 1998).

Para Vázquez Recio (2007), entender a la organización escolar desde los distintos sujetos y objetividades que se encuentran entre sí, contribuye a darle importancia a todos aquellos aspectos que le dan valor distinto a la educación. En este punto es donde el tiempo cronológico se sustituye por el tiempo subjetivo, es decir, el tiempo experimental, el tiempo consciente, el tiempo de lo vivido.

El tiempo subjetivo cubre a la organización escolar apostando por un tiempo móvil y flexible, integrando y adaptando el tiempo institucional (horarios y clases) y cultural a las necesidades de los estudiantes. La flexibilidad y dinamismo en la administración del tiempo permite que se construyan y consoliden experiencias significativas, en las que el sentido interno del tiempo personal puede variar positivamente con respecto al sentido del tiempo del reloj (Hargreaves, 1992; Escolano, 2000; Vázquez Recio, 2007).

Lo hasta ahora mencionado, evidencia la profunda relación que existe entre el educador y el tiempo. Con base en esto, Hargreaves (1992) señala que el tiempo en la organización del docente puede ser un obstáculo o un horizonte que posibilite o delimite la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, así como la actuación docente. Del mismo modo, conviene hacer mención de lo que en este manuscrito resulta incuestionable nombrar, y eso, en concreto, trata de lo que se presenta en el aula multigrado, es decir, la relación entre la diversificación y organización del tiempo con la atención y respeto a la diversidad.

Bustos (2013) afirma que los acontecimientos del tiempo que se suscitan en el aula multigrado están relacionados con la concepción monocrónica o policrónica del tiempo establecida por Hall (1984) y retomada por Hargreaves en 1992.

De acuerdo con este último autor, la concepción monocrónica del tiempo en el aula multigrado está relacionada a la realización de una única acción, cada vez, transmitida al

grupo de forma lineal y general. Por otro lado, el tiempo policrónico se centra en la ejecución de diferentes acciones combinadas a la vez.

Así, Bustos (2013) considera que el profesorado que labora en el aula multigrado debe ser capaz de mantener situaciones de aprendizaje para todo el grupo y durante la totalidad del tiempo, así como de realizar combinaciones y alternancias de trabajo para el alumnado.

Vázquez Recio (2007) señala una serie de beneficios que el uso del tiempo policrónico concede al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado:

- Presenta al grupo/clase acciones simultaneas alineadas a las necesidades del alumnado de los distintos grados educativos.
- Se concentra en las necesidades de los individuos.
- Contempla el contexto y centra su atención tanto en los procesos, como en los resultados.
- Es un reflejo de aceptación a la heterogeneidad del alumnado.
- Es flexible y dinámico.

Por otro lado, las peculiaridades del aula multigrado en algunos países del mundo exigen al profesorado la realización de tareas alineadas a la administración de los centros educativos, sin dejar de atender a las obligaciones pedagógicas de su grupo/clase (INEE, 2019). En este sentido, emerge el uso del tiempo sociopolítico en el aula que se traduce en la relegación del uso del tiempo pedagógico por la atención a las exigencias administrativas y burocráticas propias de la organización y/o gestión escolar (Hargreaves, 1992).

En muchos casos, el uso del tiempo como mecanismo de control y supervisión ha sido y continúa siendo una de las causas que confluje en la falta de innovación y cumplimiento del proceso educativo. Se considera imperante que el educador reflexione sobre las bondades y limitaciones que el sentido de tiempo fijo y flexible puede tener.

### *3.2.6. Organización y diseño de los espacios de aprendizaje*

Para Zabalza (1987a), el espacio es una estructura de oportunidades donde, conforme a sus condiciones, puede disponer de una serie de conveniencias positivas o negativas tanto en los procesos de desarrollo personal de los actores educativos, como en el desarrollo de las actividades didácticas.

La posibilidad de que un espacio de aprendizaje sea realmente significativo radica en organizar situaciones didácticas con objetivos generales y específicos preestablecidos que conducen a la resolución de problemas, la creación de contextos complejos de interacción y al fomento de una evaluación continua y formativa del alumnado con respecto a su propio aprendizaje (Woolner *et al.*, 2012). Asimismo, expertos en el tema coinciden en que los espacios educativos deben estar orientados hacia la actividad; es decir, deben posibilitar el desarrollo de diversas actividades, deben ser cómodos y seguros y, sobre todo, deben proveer un sentido de pertenencia al alumnado (Brown y Long, 2010; Mokhtar *et al.*, 2013; Otálora, 2010).

Diversos autores consideran que durante el diseño y la consolidación de los espacios de aprendizaje, es menester considerar lo siguiente:

- Infraestructura: además de garantizar el bienestar de los educandos, es una fuente de aprendizaje que influye positiva o negativamente en todo el proceso educativo.
- Percepción acústica, iluminación, ventilación y calefacción óptimas: es pertinente considerar, durante la planificación de los escenarios pedagógicos, instalaciones adaptadas a las características y necesidades de los educandos. Los espacios de aprendizaje precisan de un diseño arquitectónico que permita entornos luminosos, acogedores y energéticamente eficientes, así como espacios que fomenten la posibilidad de crear conversaciones creativas, transformando la relación entre profesores y alumnos (Tanner, 2008).
- Interactividad: estas condiciones se remiten a los espacios virtuales y físicos, es decir, que el entorno físico posibilite el uso adecuado de recursos tecnológicos sin alteración alguna. Es imprescindible que los entornos puedan integrarse unos con otros; en otros términos, que los espacios de aprendizaje permitan el desarrollo de experiencias dentro y fuera del aula (Bustos, 2013).
- Innovación: los espacios tradicionales, rígidos y controlados generan ansiedad y tensión entre los actores educativos. El diseño creativo de los espacios es determinante en el aprendizaje del educando (Mokhtar *et al.*, 2013; Pérez Martínez *et al.*, 2010).

Zabalza (1987a) considera que el uso adecuado de los espacios, específicamente en la Educación Infantil, implica que el educador contemple los siguientes principios:

- Considerar el uso del espacio en todas sus dimensiones.

- Iniciativa y necesidad de autonomía: hace referencia al proceso de construcción de identidad en el que se encuentran los educandos de Educación Infantil, por lo tanto, es necesario considerar espacios abiertos que posibiliten la libertad de movimiento para desplazarse y usar los recursos didácticos sin riesgo, contribuyendo a la consolidación de ambientes seguros.
- Didáctica entre lo individual y lo grupal: el espacio debe ofrecer la posibilidad de desarrollar actividades con enfoque individual y grupal. Este criterio da la oportunidad de organizar el aula en microambientes en dónde cada educando tiene la oportunidad de acudir al espacio que desee.
- Curiosidad y descubrimiento: una de las peculiaridades de los educandos de Educación Infantil es la potencialización que el aprendizaje por descubrimiento tiene, por lo tanto, los espacios deberán contemplar recursos que posibiliten multiplicar los estímulos perceptivos, sensoriales, motrices y tácticos.

Con estos antecedentes, es impredecible que un espacio de aprendizaje sea relevante, siempre y cuando, promueva el accionar independiente y autónomo de los estudiantes, así como la interacción entre pares, educadores, comunidad educativa y el entorno.

Si ésta es una de las causas de la efectividad de las experiencias educativas de los educandos. crear y renovar espacios de conocimiento es un desafío que invita a pensar en lugares innovadores, dinámicos y seductores en donde los procesos educativos estén centrados en el aprendizaje (Woolner *et al.*, 2012). Lo anterior demanda que el profesorado posea los conocimientos suficientes para identificar las distintas formas de organización espacial y el uso creativo del entorno, coadyuvando al cumplimiento de los objetivos planteados.

Todo espacio es y puede ser un espacio de aprendizaje, siempre y cuando se identifique la pieza clave de cada lugar para transformarlo en un sitio en donde transcurra el aprendizaje continuo; así, los espacios de aprendizaje deberán ser capaces de absorber, moldear y de adaptarse a las necesidades del educando.

El espacio es una variable fundamental en la estructuración didáctica de la educación, puesto que su uso adecuado coadyuva a la creación de contextos pertinentes de aprendizaje y potencia los procesos educativos, contribuyendo a consolidar el desarrollo integral de los educandos (Fiske, 1995; Mokhtar *et al.*, 2016).

### 3.2.7. El entorno como elemento facilitador del aprendizaje en el contexto rural

Actualmente existe una lucha por romper el paradigma de que el aula escolar es el único espacio del centro educativo en donde se pueden consolidar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la concepción de que el aprendizaje solo ocurre en tiempos fijos, de forma individual y tradicional, entre otros.

Estudios psicológicos y físicos sobre la influencia de los espacios en la actividad humana han trascendido a un cambio de suposición sobre el uso de los espacios, invitándonos a transformar un nuevo esquema de los entornos de aprendizaje, entornos que estimulen los sentidos y fomenten el intercambio de información (Mokhtar *et al.*, 2013; Note, 2006).

Las propias peculiaridades de los centros rurales son elementos que condicionan las formas de vida de los que a ella acuden. Santos y Martínez (2011) afirman que las condiciones de enseñanza y aprendizaje (precariedad en los recursos didácticos, número bajo de estudiantes, diversidad cultural, entre otros) persisten en la cotidianidad de esta modalidad educativa, otorgando la oportunidad de organizar y adaptar la práctica educativa a las necesidades específicas y formas de vida del alumnado. Para Bustos (2013), el entorno rústico es el escenario idóneo para la potencialización de aprendizajes efectivos y significativos. La riqueza de este escenario en sus contextos culturales, sociales, arquitectónicos, naturales y otros, ofrece la posibilidad de interconectar los procesos educativos al orden diario del núcleo rural.

Zabalza (1987a) asume al educador como el responsable de adueñarse del espacio, de posibilitar que tanto el espacio áulico como el entorno educativo se conviertan en elementos de continuidad en donde fluctúen los distintos momentos, contenidos, experiencias y recursos de aprendizaje.

La organización adecuada de los espacios de aprendizaje es una de las variables esenciales y fundamentales en la estructuración didáctica. Desde tiempos históricos, los estudios enfocados al desarrollo infantil han demostrado que todo lo que el niño aprende sucede en contacto con el ambiente y las relaciones afectivas y sociales. Por consiguiente, los espacios rurales, en su conjunto (pueblos, paisajes, aportaciones culturales, deportivas y medioambientales), son una herramienta idónea para el enriquecimiento de experiencias educativas que trasciendan en el desarrollo de capacidades cognitivas en los educandos (Bustos, 2013; Fiske, 1995).

Sosteniendo el enfoque del uso del entorno rural como parte del proceso educativo, Pastor y Muñoz (2011) consideran que actividades como el intercambio entre pueblos cercanos y la organización de contenidos de aprendizaje de distintas áreas curriculares relacionada con el contexto rural, son algunas de las propuestas didácticas que demandan el uso del espacio rural como escenario principal, y que posibilitan que los alumnos descubran, exploren, busquen, generen relaciones y se encuentre entre ellos (Riera, Ferrer y Ribas, 2014).

La visión de integrar el entorno natural, cultural y social al espacio escolar, supone repensar el uso y diseño de los espacios de aprendizaje, así como el reconocimiento del amplio impacto que éste tiene en el proceso educativo. El éxito de la integración del entorno en la enseñanza va ligado a una filosofía que centra los procesos pedagógicos en el estudiante (Bickford y Wright, 2006).

### *3.2.8. Materiales didácticos para la atención a la diversidad*

Desde las aportaciones pedagógicas del método Montessori y de los Dones de Froebel, se ha enfatizado en la relevancia que los materiales tienen como vehículos que posibilitan el desarrollo del niño para lograr el aprendizaje. Para estos pedagogos, las situaciones de aprendizaje deben asumir al alumnado como el eje central del proceso educativo. Es importante que las actividades educativas integren recursos didácticos que coadyuven al desenvolvimiento del infante y que se adapten al ambiente o contexto educativo; considerando fundamental que los estudiantes puedan usar y apropiarse de los materiales conforme a sus intereses y necesidades (Guillén, 1966).

Si bien el alumnado se vuelve protagonista de su propio aprendizaje, debe existir una selección previa por parte del profesorado de los recursos didácticos que se emplearán en el aula. Dicha planificación debe mantener relación con los objetivos específicos del aprendizaje; debe considerar los recursos didácticos como vehículos que potencian los procesos formativos, así como la implementación de estos desde contextos polifacéticos (Gómez Collado, 2014).

Mattos (1963, citado en Gómez Collado, 2014) define los materiales didácticos como aquellos medios con los que cuenta el educador para guiar el aprendizaje de sus estudiantes. En tanto, Zabala (1990) establece que los materiales didácticos son aquellos instrumentos que aportan criterios para la selección e implementación en el proceso de planificación y en la intervención docente.

Los materiales educativos son relevantes en el proceso formativo al ofrecer a los educandos la posibilidad de experimentar, aprender, conocer y relacionarse con los demás, por ellos mismos, o por experiencias generadas por el educador. Actualmente, existe una amplia clasificación de los materiales didácticos; algunas de estas varían con respecto al nivel educativo, la corriente pedagógica o bien con relación a las funciones que estos tienen.

Pérez Martínez *et al.* (2010) determinaron una clasificación de los materiales didácticos en la Educación Infantil, al establecer una relación entre aquellos recursos didácticos que consideran necesarios para el logro de los objetivos mínimos en el currículo de este nivel educativo. Con base en lo anterior, los autores antes mencionados consideran que las aulas integradas por niños de 3 a 6 años de edad no deben carecer de los siguientes materiales:

- Instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar: tijeras, colores, pinturas de acuarela, crayones, materiales para modelar, entre otros.
- Materiales impresos: periódicos, revistas, libros didácticos (biblioteca en aula) y fichas de trabajo.
- Materiales audiovisuales: grabadoras, radiocasetes, DVD y televisores.
- Actividad física: aros, pelotas, cuerdas y otros.
- Construcción y nociones matemáticas: objetos para clasificar, rompecabezas, bloques, materiales de construcción, figuras y cuerpos geométricos, regletas, instrumentos para medir, etc.
- Materiales para música y dramatización: instrumentos musicales, teatro guiñol, disfraces y muñecos de representación.
- Materiales para la observación y la experimentación: modelos del cuerpo humano y del esqueleto, lupas, microscopios, mapas, globos terráqueos, juguetes para agua y arena, entre otros.

En este orden de ideas, Gómez Collado (2014) recoge la clasificación realizada por Marquès (2011), quien agrupa los materiales previamente mencionados en tres grupos:

- Materiales convencionales: integran los instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar; materiales impresos; para actividad física; para construcción y nociones matemáticas, así como para observación, experimentación, música y dramatización.

- Materiales audiovisuales: la clasificación de estos recursos coincide con la clasificación de Pérez Martínez *et al.* (2010).
- Nuevas tecnologías: integra a las TIC (programas informáticos, pizarra digital, presentación multimedia, entre otros), como parte de los materiales didácticos que deberían estar presentes dentro del aula. La habilidad del uso de las TIC va más allá de conocer el uso y manejo de estas; el autor afirma que la implementación de estos recursos implica la responsabilidad del docente por emplear los recursos tecnológicos con el acompañamiento de los objetivos pedagógicos del currículum.

Rosas y Murueta (2010) presentan una clasificación basada en Ogalde y Bardavid (1991), la cual agrupa a los recursos didácticos desde la función y características que tienen:

- Generales: incluye los materiales tradicionales, los recursos plásticos, los medios audiovisuales y materiales de enseñanza programada.
- Duración: integra los materiales fungibles. Se dividen en fungibles de consumo diarios (lápices, crayolas, colores, etc.); en fungibles de uso específico (telas, plastilina, marcadores) y en materiales durables (materiales que se conservan sin cambiar su forma durante el tiempo: cartulinas, materiales de laboratorio, cuadernillos, entre otros).
- Procedimiento de obtención: son aquellos materiales contruidos o elaborados en el centro educativo y los subvencionados por las autoridades o instancias educativas.
- Soporte que utilizan: incluyen los materiales que utilizan papel como soporte para el aprendizaje, o bien aquellos que emplean un soporte distinto a este.
- Tipo de estimulación sensorial: integra materiales auditivos (casetes y discos); materiales de imagen fija (fotografías, materiales gráficos, acetatos e ilustraciones); materiales impresos (fotocopias, textos, revistas); materiales mixtos (audiovisuales y películas); materiales tridimensionales (recursos de laboratorio y objetos reales) y los materiales electrónicos.

Teniendo en cuenta la variedad de recursos didácticos que existen, así como las distintas funciones de estos, es imprescindible que el educador sostenga una actitud crítica ante la elección y uso adecuado de cada uno de ellos. En este sentido, Rodríguez



(2005) afirma que el material que el educador utilice con los estudiantes deberá ser atractivo, tanto estéticamente como funcionalmente manipulable; adaptativo, pues deberá posibilitar una adaptación al nivel de desarrollo de los niños; y estimulativo, que potencie el desarrollo de habilidades motoras, cognitivas y afectivas, entre otros. Por su parte, Rosas y Murueta (2010) y Gómez Collado (2014) reparan en la necesidad de realizar una revisión cuidadosa de aquellas cualidades, beneficios y dificultades que el uso de los recursos didácticos puede implicar; Moreno (2015) y Pérez Martínez *et al.* (2010) consideran imperante contemplar el carácter de congenialidad, accesibilidad y variabilidad de los recursos didácticos a la hora de seleccionarlos para el trabajo en aula. Así, el primero hace referencia a la congruencia del material con el nivel de desarrollo de los educandos; el segundo a la disponibilidad de los recursos para todos los educandos, y el último a la posibilidad de contar con recursos diversos que permita el desarrollo de distintas actividades.

Rosas y Murueta (2010), ofrecen un listado de aspectos específicos a considerar al seleccionar los recursos didácticos a implementar en el aula:

- Aspectos psicológicos: están relacionados a la medida en que el material contribuye a la atención, motivación y el fomento de actitudes positivas en la construcción del conocimiento.
- De contenidos, pedagógicos y funcionales: es imperante contemplar la relevancia, utilidad y la multifuncionalidad del recurso para su uso en determinados contenidos u objetivos.
- Técnico-estéticos: tiene que ver con la presentación y las características físicas del recurso, así como con aquellas peculiaridades que van desde ser un material agradable hasta ser un recurso higiénico para su uso.
- Adecuación de actividades: responde a la posibilidad de integrar el recurso de forma transversal a las actividades didácticas, así como a la oportunidad de resolver distintas problemáticas propias de los contextos educativos a través de estos.
- Adecuación del entorno de comunicación: es importante determinar si los elementos textuales, gráficos y multimedia que los recursos didácticos ofrecen son suficientes en proporción, distribución y significancia al servicio del aprendizaje.

- Tratamiento de la diversidad: toda aula está integrada por una diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje; por consiguiente, es necesario valorar la proporción, la variabilidad y la pertinencia de los recursos didácticos.

El tratamiento de la diversidad es un aspecto alineado con la escuela multigrado; por ello, la adecuación de las actividades en el aula multigrado responde a la posibilidad de integrar recursos formativos de forma transversal a las actividades educativas, así como a la oportunidad de resolver problemáticas propias de los contextos pedagógicos a través de estas.

Rosas y Murueta (2010) reflexionan sobre la necesidad de determinar si los elementos textuales, gráficos y multimedia de los recursos pedagógicos utilizados por los docentes son suficientes en proporción, distribución y significancia al servicio del aprendizaje, ya que el tratamiento de la diversidad exige al docente valorar la proporción, variabilidad y pertinencia de los recursos didácticos con relación a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje que se suscitan en el aula.

La tarea de preparar, diseñar y organizar una amplia gama de recursos didácticos con respecto a la diversidad de niveles de grado que integran el aula mixta deberá desarrollarse considerando las distintas formas de adaptación curricular y de enseñanza, así como de las posibilidades de implementar una agrupación flexible (Unesco, 2015).

Los recursos educativos seleccionados y diseñados específicamente para cada grado, tales como hojas de trabajo con actividades específicas para cada grado, se pueden organizar en carpetas diferentes que integren pautas específicas de cómo abordar las actividades de forma eficiente. Además de estos recursos, la Unesco (2015) afirma que los libros, los kits de juegos didácticos de temas específicos y no específicos, los cuentos, los instrumentos para la experimentación, así como para la creación de arte y música, entre otros, son materiales de apoyo que contribuyen al uso abierto para que toda la clase pueda involucrarse a una actividad en un mismo momento.

La diversidad cronológica, de estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado que prevalece en el aula multigrado, invita a que el profesorado reflexione sobre la medida en la que el uso de los recursos didácticos en los procesos formativos fomenta el aprendizaje significativo en los educandos. Para esto, conviene incluir recursos que sirvan de ayuda visual (flashcards, tarjetas de palabras y oraciones, gráficos) y auditiva (recursos de audio, cd's, radios, entre otros) (Unesco, 2015).

Partiendo del hecho de que muchas escuelas multigrado, en algunas localidades del mundo, pueden estar establecidas en condiciones donde el acceso y disposición de los recursos materiales está condicionado o es nulo, Boix y Bustos (2014) y la Unesco (2015) invitan a los educadores a aprender a apreciar y valorar la riqueza que el contexto como recurso didáctico puede aportar al proceso educativo. De acuerdo con esto, la idea central radica en usar, crear e innovar con los recursos del escenario rural (flores, plantas, piedras, arcilla, botellas, periódicos), integrando a la comunidad como un activo más.

### *3.2.9. Ambientes de aula para la promoción del aprendizaje*

Para Castro y Morales (2015), visualizar y constituir al ambiente como un espacio de riqueza, que promueva la atención y respeto a la diversidad, y motive y rete a los estudiantes, demanda considerar la forma y funcionalidad de los espacios, las percepciones sensoriales y las relaciones afectivas y sociales. La creación de ambientes óptimos y democráticos implica desarrollar espacios libres de violencia, sin tensiones y presiones que permitan a los estudiantes desarrollar su aprendizaje a su propio ritmo, a través del establecimiento de relaciones de respeto y afecto con sus pares y docentes (Forneiro, 2008).

Las aulas multigrado son un reflejo de la diversidad sociocultural que caracteriza a la sociedad actual. Este modelo educativo trae consigo diversidad de intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje y comportamientos en las aulas y da lugar a necesidades específicas que demandan la implementación y desarrollo de propuestas educativas diferenciadas y personalizadas (Forneiro, 2008). Al ser la Educación Infantil una etapa en la que se construyen los pilares básicos de la personalidad de los individuos (Balongo y Mérida, 2016), es relevante que el clima de aula en los procesos educativos contribuya a la inclusión de las diferencias de los alumnos y de los distintos grados educativos que integran el grupo/clase y, sobre todo, que atienda las dimensiones de afecto de los estudiantes.

Para conseguir la creación de un clima de aula de respeto, democrático, afectivo, cálido y participativo, Woolfolk (2006) considera a la didáctica del profesorado como el elemento que determina el desarrollo de ambientes óptimos para el aprendizaje. Afirma que la forma en la que los docentes distribuyen y recopilan los materiales y las tareas, las condiciones en las que los estudiantes pueden estar dentro o fuera del aula, las

rutinas y horarios que establecen y la claridad en las normas de convivencia, determinan el desarrollo de ambientes de aprendizaje flexibles y globales a través de un marco para la igualdad de oportunidades.

Castro y Morales (2015) consideran el uso de metodologías activas y participativas como estrategias que contribuyen al desarrollo de relaciones basadas en la cooperación e inclusión, así como para la creación de espacios para compartir experiencias y generar nuevos conocimientos. En este sentido, Balongo y Mérida (2016) proponen al Trabajo por Proyectos; por su parte, Fontestà (2005) considera a la asamblea escolar, como metodologías que, además de atender a los intereses y posibilidades del alumnado, permiten desarrollar situaciones de aprendizaje centradas y apoyadas en procesos de indagación, de exploración del entorno, del diálogo y la comunicación y del trabajo cooperativo.

En el aula escolar, como en toda institución social, deben existir normas que regulen la convivencia y que contribuyan a la creación de ambientes disciplinarios positivos. En este sentido Murciano y Notó (2005), sugieren que la elaboración de las normas del aula se caractericen por la implicación y la búsqueda del consentimiento de los actores educativos; y su aplicación, por la versatilidad y flexibilidad. Woolfolk (2006), considera que el desarrollo de las normas escolares implica que el docente sea explícito y claro en los comportamientos esperados por sus estudiantes y coherente en su propia actuación. Lo anterior exige que el profesor asuma con ética y responsabilidad el desarrollo de las funciones que su labor implica. La Unesco (2015) recomienda que las consecuencias del incumplimiento de las normas escolares promuevan la resolución del conflicto desde alternativas y estrategias que no estén centradas en castigos.

Existen varias estrategias para el fomento de conductas existentes o enseñar nuevas; Woolfolk (2006) las clasifica en positivas y negativas. Dentro de aquellos métodos que identifica como prácticas positivas, destaca los elogios, el modelamiento y la práctica positiva. Estos tres principios se basan en hacer énfasis en lo positivo de los estudiantes. Por otro lado, hace mención de una serie de reforzamientos negativos, como el aislamiento social (tiempo fuera) y el costo de respuesta. En el primer caso, los estudiantes reciben amonestaciones, y en el segundo, se le retira de cualquier tipo de reforzamiento.

Si bien existen distintos tipos de prácticas que permiten modificar o enseñar nuevas conductas a los estudiantes, Woolfolk (2006) enfatiza que, los reforzamientos que se

desarrollen deben estar vinculados a los actos deseados y esperados por los estudiantes. En esta misma línea, Murciano y Notó (2005) consideran que los docentes deben ser capaces de asumir los conflictos como situaciones naturales y gestionarlos desde una postura positiva. De esta forma, los autores antes mencionados asumen a la mediación docente como una estrategia que, además de ser preventiva a los conflictos, contribuye a que los estudiantes adquieran y desarrollen habilidades a la resolución positiva de los conflictos y sean cada vez más conscientes de sus propias acciones. Describen a esta herramienta como el proceso a través del cual el profesor apoya a los estudiantes a buscar soluciones a través del diálogo y la comunicación para la resolución conciliada de conflictos, en el cual los involucrados salgan beneficiados.

Durante la primera infancia, los niños aprenden las distintas estructuras de participación en las instituciones sociales; es decir, conocen e interiorizan las reglas que definen cómo participar en los distintos contextos y momentos en los que se desenvuelven. En este sentido, la escuela constituye un espacio de encuentro en el que los estudiantes aprenden diferentes normas y procedimientos a los que implícita o explícitamente aprenden en el contexto familiar. De acuerdo con Pulido (2013), la integración de rutinas administrativas y personales en las actividades escolares promueve que los estudiantes asimilen con mayor facilidad la estructura participativa del aula, y que se sientan respetados e incluidos al atender a sus demandas y necesidades específicas propias de esta etapa educativa. La autora antes señalada, hace hincapié en la relevancia de asumir al establecimiento y promoción de rutinas en la Educación Infantil desde una concepción que exprese intencionalidades pedagógicas y no mecanización. Lo anterior, supone el desafío de concebir a las rutinas como un espacio y tiempo privilegiado para la atención de los afectos de los menores.

Instaurar una cultura afectiva positiva en el aula exige aclarar y fundamentar los valores de convivencia desde distintos ámbitos de las relaciones sociales. Exige que los profesores utilicen estrategias para el control y manejo del grupo que no conciban al castigo como única herramienta. Es fundamental que las decisiones que se asumen respondan a dinámicas sociales de respeto y democracia. En este sentido, la solidaridad, empatía, flexibilidad y la participación activa deben ser la tónica en el desarrollo de las actividades y jornadas escolares, así como en las relaciones interpersonales (Murciano y Notó, 2005).

El desarrollo de ambientes óptimos de aprendizaje supone la toma de decisiones, no únicamente en torno a la dimensión afectiva y social de los actores educativos, sino en torno a cómo ordenar el espacio, cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad. Implica también repensar las formas de organización de los estudiantes y en que se promueve el acceso de los niños al aprendizaje (Forneiro, 2008). Fontestà (2005) afirma que, en ambientes acogedores y organizados, disminuyen los conflictos y promueven el desarrollo de conductas prosociales.

**Capítulo IV.**  
**La educación multigrado en México y España**

---





## **Capítulo IV.**

# **La educación multigrado en México y España**

---

Con el fin de exponer la estructura organizacional y legal bajo la cual se sustentan el Sistema Educativo Mexicano (en adelante SEM) y el Sistema Educativo Español (en adelante SEE), este apartado ofrece un análisis de la conformación de ambos sistemas educativos en su marco legal. La presente investigación se desarrolla en el marco de la Educación Infantil multigrado; por consiguiente, se exponen los principios legales bajo los cuales se regula este nivel educativo en México y España.

En ambos países, la Educación Infantil es el nivel educativo formal o no formal que se encarga de educar a niños de 3 a 6 años de edad, y que se ha consolidado con el paso de los años como una etapa determinante en el desarrollo personal, social y cognitivo de los individuos. Esto ha invitado a las autoridades educativas y a las sociedades a replantear el concepto y la importancia que se le ha concedido a este nivel formativo.

Los responsables de las políticas educativas han reconocido los beneficios en el desarrollo del individuo, tanto educativa como socialmente, lo que los ha conducido a procurar planes de mejora que fortalezcan la inclusión de la educación de la primera infancia, atendiendo aspectos determinantes como son: cobertura educativa, modificaciones a los proyectos curriculares, implementación de la obligatoriedad y gratuidad en el servicio educativo y reformas a la normatividad que regula los procesos formativos de los docentes.

Ante este cambio de percepción sobre la Educación Infantil y el interés de los padres de familia para que sus hijos accedan a este nivel educativo, se ha observado un aumento en el número de matriculados en los Jardines de Infantes. Estos acontecimientos han llevado a las autoridades educativas a establecer programas compensatorios que coadyuven al desarrollo educativo de los menores. Por esta razón, se analizan las políticas educativas, administrativas y organizativas reguladoras de la escuela multigrado, así como la relevancia que esta modalidad educativa tiene en la cobertura y expansión de la educación en ambos países. De este modo, y con el fin de garantizar una educación significativa que potencie el pensamiento transformador de la sociedad actual y que reconozca el derecho de los niños para recibir educación de calidad, se exponen las principales reformas legales y curriculares por las que ha transitado el

Grado de Magisterio Infantil en España y la Licenciatura en Educación Preescolar en México.

#### **4.1. La Escuela Multigrado en el contexto de la formación del profesorado de la Licenciatura en Educación Preescolar en México.**

##### *4.1.1. Estructura del Sistema Educativo*

Los lineamientos rectores de la legislación educativa de México se encuentran plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en la Ley General de Educación (en adelante LGE). Ambos documentos regulan el SEM, y se rigen bajo los principios de supremacía, primacía, legalidad e inviolabilidad. Sus preceptos regulan las leyes y códigos que dan mayor especificidad a sus directrices.

El artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, cuyo contenido es el de mayor relevancia en materia educativa nacional, ha tenido varias reformas desde la Constitución de 1924 hasta la actual (Latapí, 2004). Dicho artículo fundamenta el derecho de los mexicanos por recibir una educación de calidad, democrática, gratuita, laica, nacional, entre otros. Asimismo, fortalece la capacidad de gestión de la escuela y sienta las bases para que los elementos del sistema educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente (INEE, 2019).

Si bien el artículo tercero establece los ejes nodales de la educación en México, la Tabla 6 presenta otros preceptos de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que constituyen los principios de la educación mexicana (Latapí, 1992):

#### **Tabla 6**

*Artículos de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que aluden a los servicios públicos y privados de la educación*

<b>Artículo</b>	<b>Regulaciones que aluden a los servicios públicos y privados de educación</b>
31	Refiere a las obligaciones de los mexicanos, estableciendo como prioritaria la de hacer que sus hijos o pupilos concurran a escuelas públicas o privadas para obtener la educación, y reciban la formación militar en los términos que establezca la ley
73	En su fracción XXV establece la organización, en toda la República mexicana, de escuelas rurales, elementales, secundarias, y profesionales, así como, la formación de los docentes
130	Estipula la libertad de culto y la laicidad de la educación

Fuente: Elaboración propia a partir de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020).

La composición del SEM ha sido pensada como una respuesta a las distintas formas de organización social y cultural de la sociedad mexicana, así como de las necesidades geográficas del país.

Para garantizar el acceso y permanencia a la educación, el Estado mexicano, a través de los niveles de gobiernos federal, estatal y municipal, despliega una organización educativa, que se integra por los docentes, los recursos humanos y materiales, y por las instituciones de sostenimiento público o privado. Para el caso del sector público, la responsabilidad del financiamiento puede formar parte de la administración federal o estatal (INEE, 2018).

Con la finalidad de atender a los diversos sectores de la sociedad, desde el ciclo escolar 2012/2013, la Educación Obligatoria ofrece 15 grados escolares (INEE, 2019b). La LGE establece que el SEM está integrado por tres tipos de niveles: Básico, Medio Superior y Superior. El primero está conformado por la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria; el nivel Medio Superior está integrado por el Bachillerato, o su equivalente, y la Educación Profesional (sin antecedente de bachillerato o su equivalente); por su parte, el nivel Superior, está compuesto por el Técnico Superior Universitario, Licenciatura y Posgrado (véase Tabla 7).

**Tabla 7**  
Estructura del Sistema Educativo Mexicano

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Edad ideal o típica	Duración en años	
Educación Básica	Preescolar	CENDI	3 a 5 años	3 años	
		General			
		Indígena Comunitario			
	Primaria	General	6 a 11 años	6 años	
		Indígena			
		Comunitario			
	Secundaria		General	12 a 14 años	3 años
			Técnica		
			Telesecundaria		
Comunitaria					
Para trabajadores					
Educación Media Superior	Bachillerato o equivalente, y educación profesional sin	Bachillerato general	15 a 17 años	2 a 5 años	
		Bachillerato tecnológico			

	antecedente de bachillerato o equivalente	Profesional técnico		
Educación Superior	Técnico superior universitario	---	---	---
	Licenciatura	Normal	---	---
		Universitaria Tecnológica		
Posgrado		Especialidad	---	---
		Maestría		
		Doctorado		
Educación Inicial	Lactantes Maternales	CENDI	Menores de 4 años	
Educación Especial	Educación Preescolar			---
	Educación Primaria			
	Educación Secundaria			
	Educación Media Superior			
Educación para adultos			Mayores de 15 años	
Capacitación para el trabajo			---	---

Fuente: Elaboración propia a partir del INEE (2019b).

A continuación, se describen a profundidad los tipos y niveles educativos que componen la estructura del SEM, de acuerdo con el INEE (2019b).

La Educación Inicial es de carácter voluntario y brinda educación y asistencia a niños desde el nacimiento hasta los 3 años de edad. Se imparte en los Centros de Desarrollo Infantil y va dirigida a los hijos de padres trabajadores que necesitan administrar su tiempo laboral y familiar.

La Educación Básica Obligatoria comprende la trayectoria formativa inicial de 12 años. Atiende a la población de estudiantes desde los 3 hasta los 14 años de edad. La Educación Básica Obligatoria cuenta con un currículo nacional y está integrado por tres niveles educativos:

- Educación Preescolar: es el primer nivel educativo de la Educación Básica Obligatoria en México, y se imparte a niños de tres a seis años. Tiene como principal objetivo contribuir al desarrollo armónico y pleno del niño a través de experiencias educativas significativas.
- Educación Primaria: es el segundo nivel de la Educación Básica Obligatoria en México. En este nivel educativo, los estudiantes aprenden a leer y a escribir para

comunicarse, desarrollan habilidades matemáticas, aprenden a convivir, a explorar el mundo, comprenderlo y desarrollarse como personas (SEP, 2017). Se dirige a niños de 6 a 14 años, así como a población de 9 a 14 años en situación de riesgo y a jóvenes y adultos de más de 15 años que no han iniciado o concluido la Educación Primaria.

La LGE alude que la educación en México deberá responder a las particularidades propias, culturales y sociales de los grupos indígenas, migratorios y marginados del país (LGE, 1993); por consiguiente, la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, se ofrecen bajo distintas modalidades conforme a la zona o región del país correspondiente:

- Centros generales: son típicos de las zonas urbanas y rurales e inscriben a la gran mayoría de alumnos de estos niveles educativos.
  - Centros indígenas: se crearon con el objetivo de atender a la diversidad étnica, lingüística y cultural del país. Estos centros educativos se caracterizan por incluir el bilingüismo y biculturalismo, es decir, son centros educativos en donde el docente y el alumnado se comunican a través de la lengua local; no obstante, el INEE (2019b) afirma que uno de cada 10 centros educativos no cuenta con docentes que dominen la lengua materna de la localidad.
  - Cursos comunitarios: son aquellos centros escolares atendidos a través del Conafe, que están dirigidos a comunidades rurales o indígenas que cuentan con menos de 2500 habitantes y que registran altos niveles de rezago y marginación social.
- Educación Secundaria: es el tercer nivel de la Educación Básica Obligatoria, consta de tres años. A este grado se puede acceder a través de cinco tipos de servicios: General, Técnico, Telesecundaria, para trabajadores y comunitario.
- Secundaria General: recibe a estudiantes de 12 a 16 años. Los centros educativos cuentan con una plantilla docente completa, así como con especialistas en las diversas áreas de formación. Posee recursos didácticos e infraestructura para llevar a cabo los proyectos planteados.
  - Secundaria Técnica: potencia la formación humanística, científica, artística y tecnológica básica. Permite al alumnado la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con el programa que regula la educación secundaria, así como en el uso y dominio de la tecnología. De acuerdo con el

INEE (2019b), estas instituciones se ubican en regiones de mayor tamaño y presentan condiciones óptimas de infraestructura y recursos didácticos.

- Telesecundaria: atiende la demanda educativa que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas (población indígena, rural y zonas urbanas con alta marginación). Para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas instituciones hacen uso de recursos de comunicación y electrónicos (televisión, señal satelital y videos). Existe un profesor por grupo, quien facilita y promueve el aprendizaje de las distintas asignaturas y brinda apoyo didáctico al estudiantado (Ducoing, 2007).
- Para trabajadores: es una alternativa para aquellos jóvenes que necesitan una opción flexible para alternar sus actividades formativas y laborales. Ofrece horarios flexibles.
- Cursos Comunitarios: coincide con la clasificación de la Educación Preescolar y Primaria.

La Educación Media Superior comprende el Bachillerato o equivalente y la Educación Profesional sin antecedentes de Bachillerato o equivalente. Ofrecer al estudiantado la posibilidad de elegir entre las diversas opciones de Educación Superior al concluir el Bachillerato o la capacitación en actividades formativas basadas al campo profesional. (Alcántara y Zorrilla, 2010). Se cursa en tres años y está integrado por tres modalidades educativas:

- Bachillerato General: su objetivo principal es preparar a los jóvenes en disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, para posteriormente integrarlos al campo de los estudios profesionales que elijan. Se cursa en dos o tres años. La certificación de este nivel es un requisito para el ingreso a la Educación Superior (INEE, 2018).
- Bachillerato Tecnológico: esta modalidad ha sido impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Tiene la finalidad de formar a los jóvenes para incorporarse al mercado laboral y al establecimiento de vínculos formales con el sector productivo (Castañón y Seco, 2000).
- Profesional Técnico: como su nombre lo indica, se enfoca a la formación de técnicos en actividades industriales y de servicios, dotándolos de las

competencias educativas y laborales necesarias para su inserción al mercado laboral.

A pesar de que la Capacitación y Formación para el Trabajo constituya una parte del nivel Medio Superior, ésta no forma parte del Bachillerato y su equivalente y no requiere el antecedente de Educación Básica para matricularse ni ofrece la oportunidad de acreditarse en la Educación Superior, está enfocada a la adquisición y el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades en los estudiantes, con la finalidad de desarrollar una productividad en el mercado laboral, mediante oficios u ocupaciones calificadas (INEE, 2019b).

La Educación Superior se imparte después de los estudios de Bachillerato o su equivalente. A diferencia del resto de los niveles educativos, este último tiene carácter autónomo y se sustenta en el artículo 3º constitucional, mismo que le concede facultades y responsabilidades para gobernarse a sí mismo. La Educación Superior se atiende a través de los siguientes niveles:

- Técnico Superior Universitario: el currículo está orientado fundamentalmente al desarrollo de competencias relativas a un ámbito laboral específico. En este nivel educativo la duración de los programas es de dos años.
- Licenciatura: se centra en el desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas generales y específicas para el desempeño de una profesión. La formación tiene una duración de cuatro a cinco años y se imparte en las instituciones formadoras de docentes (Escuelas Normales), Universidades y Centros Tecnológicos.
- Posgrado: es la última fase de la educación formal y tiene como antecedente obligatorio la licenciatura. Integra los estudios de Especialidad, Maestría y Doctorado.
  - Especialidad: está dirigida a la formación de individuos para el desarrollo de conocimientos y habilidades específicas de una profesión determinada.
  - Maestría: tiene como objetivo la formación de individuos capacitados para participar en el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances de un área determinada, de una profesión o disciplina.

- Doctorado: se enfoca en la formación de individuos capacitados para la docencia y la investigación. Los egresados deben ser capaces de generar y aplicar conocimiento nuevo de forma independiente, original e innovadora.

Además de los niveles antes mencionados, el SEM integra a la Educación Especial y la Educación para Adultos, como parte de su estructura.

La Educación Especial está destinada a niños con Necesidades Educativas Especiales y se oferta en los distintos niveles y modalidades educativas dependiendo de los requerimientos específicos del alumnado y de cada centro educativo (INEE, 2019b).

La Educación para Adultos atiende a los artículos 43, 44 y 45 de la LGE. Se plantea a este servicio educativo con el objetivo de establecer diversos programas y proyectos de atención para personas mayores de 15 años que no han tenido acceso a la Educación Básica, Media Superior y Superior. Estos estudios comprenden contenidos relacionados a la Educación Primaria y Secundaria, así como una capacitación para el trabajo. Se ofrecen principalmente a través de las modalidades educativas semiescolarizadas y abiertas. El Instituto Nacional de Educación para Adultos es el organismo encargado de proporcionar dicho servicio educativo.

El SEM se divide en distintas modalidades acordes con los diferentes métodos de enseñanza, estas son: escolarizada, no escolarizada y mixta. La modalidad presencial tiene la mayor cobertura; a cada alumno se le asigna un plantel y cubre un programa de estudios durante el calendario oficial de actividades. Las modalidades no escolarizada y mixta se imparten como enseñanza abierta, a distancia de forma virtual o parcialmente presencial, ambas se caracterizan por su flexibilidad para cursar las asignaturas o módulos que integran un plan de estudios (García Sánchez, 2012; González, Hilario y Abreu, 2008).

#### *4.1.2. Organización de la Educación Preescolar*

La LGE, en su Artículo 37, reconoce que la educación es un servicio que garantiza el desarrollo del individuo y de la sociedad en su conjunto. Estipula que la Educación Básica está integrada por la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

La Educación Infantil en México, denominada Educación Preescolar, está dirigida a la atención de niños de 3 a 6 años de edad (véase Tabla 8). Este nivel educativo ha sido precedido por cambios significativos, que han alineado a la Educación Infantil a las exigencias de la sociedad actual.



**Tabla 8***Terminología empleada en la Educación Preescolar en México*

<b>Rangos de edades de atención</b>	<b>Denominación a la educación institucionalizada</b>	<b>Fundamentación</b>
De los 3 a los 6 años de edad	Educación preescolar	Artículo 37 de la Ley General de Educación: la Educación de tipo Básico está compuesta por la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria

Fuente: Elaboración personal a partir de la Ley General de Educación (2019).

La Educación Preescolar adquirió el carácter de obligatoriedad, a través de la publicación del decreto de reforma a los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en noviembre de 2002. Estas modificaciones consolidaron que este nivel educativo formara parte de la Educación Básica (Ruiz Cuéllar, 2012).

Derivado de lo anterior, se inició un proceso de transformación organizativa, que incluyó la adquisición progresiva del carácter obligatorio de la Educación Infantil. La exigencia de la asistencia obligatoria de los niños de 5 a 6 años de edad se inició durante el ciclo escolar 2005/2006, para el segundo grado de preescolar fue a partir del ciclo 2006/2007 y para los infantes de primer grado durante el curso educativo 2008/2009. Como consecuencia a estas modificaciones, se identificó un aumento en el número de alumnos matriculados a este nivel educativo. Para el ciclo escolar 2013/2014 se logró la cobertura del 90% de los infantes de cuatro años de edad; para los niños de tres años, únicamente se logró la matriculación del 40% de ellos (INEE, 2015).

A la par de lo anterior, surgió el debate sobre la necesidad de reestructurar los planes y programas educativos, así como los procesos de administración, liderazgo y formación de los docentes de Educación Preescolar (Rivera y Guerra, 2005). Por lo tanto, a partir del 2003, se presentó una serie de propuestas curriculares, concluyendo en el Programa de Educación Preescolar 2004. Dicho programa tuvo como principal objetivo, entre otros, el fortalecimiento del papel de los educadores en el proceso formativo de los educandos, a través de una serie de orientaciones y bases establecidas para el diseño de las secuencias de las actividades formativas (SEP, 2004).

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica se procedió a la creación

de programas curriculares alineados y articulados entre los tres niveles de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, con el Perfil de Egreso establecido de la Educación Básica. Derivado de lo anterior, emerge el *Plan de Estudios 2011. Guía de la Educadora*, el cual aportó a los docentes los antecedentes políticos, históricos y normativos de este nivel educativo. Asimismo, facilitó una serie de orientaciones didácticas de cada uno de los campos formativos para el diseño e implementación de las situaciones de aprendizaje y de los procesos de evaluación (SEP, 2012).

En diciembre de 2012, el Gobierno federal puso en marcha la Reforma Educativa que presentó una iniciativa de reforma a los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, finalizando en febrero de 2013. En ese mismo año, el Senado de la República aprobó, como consecuencia de las reformas constitucionales, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en adelante LINEE), la Ley del Servicio Profesional Docente (en adelante LSPD), así como una serie de modificaciones a la LGE. Dichas enmiendas promovieron la obligación del Estado mexicano por mejorar la calidad y equidad en la educación.

Atendiendo a los lineamientos del artículo 12 transitorio de la LGE, este ciclo de transformación condujo a la propuesta del *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y creatividad*. Atendiendo al artículo 28 de la ley señalada anteriormente, el replanteamiento del modelo pedagógico demandó la organización de foros de consulta a través de los cuales se recuperaron las propuestas de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores de la sociedad que forman parte de la educación, para la concreción de la propuesta del Modelo Educativo en julio de 2016 que fue presentado el 13 de marzo de 2017, en conjunto con la publicación del nuevo Plan y Programa de Estudios para la Educación Básica en el Diario Oficial de la Federación (Andrade, 2017; SEP, 2017b).

El Nuevo Modelo Educativo *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, es la concreción de la convicción de que el mejoramiento de la educación es un desafío cuya solución requiere la participación de todos, y la implementación de un modelo que articule los aprendizajes claves de los niveles educativos para alcanzar los aprendizajes esperados, establecidos en el documento *Fines de la Educación en el Siglo XXI*, que todo egresado de Educación Básica y Media Superior debe tener (SEP, 2017b).

El Nuevo Modelo Educativo busca afianzar el desarrollo y consolidación de comunidades de aprendizaje a través del fomento de planeaciones estratégicas, de la

evaluación para la mejora continua, del trabajo colaborativo, de la contextualización educativa, entre otros. Para lograr lo anterior, dicho planteamiento pedagógico se organiza a través de cinco ejes: 1) planteamiento curricular; 2) la escuela al centro del sistema educativo; 3) la formación y profesionalización docente; 4) inclusión y equidad, y 5) gobernanza del sistema educativo (Flores, 2017).

Introduce un enfoque humanista y hace énfasis en las habilidades socioemocionales de los estudiantes; organiza los contenidos de los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica a través de tres componentes curriculares: Formación Académica, Desarrollo Personal y Social del alumnado y Autonomía Curricular que, en conjunto, se denominan aprendizajes claves para la educación integral (Flores, 2017).

La SEP (2017) afirma que la inclusión del componente *Autonomía Curricular* otorga un valor inédito a los planes formativos al promover que los centros educativos adquieran un margen de autonomía para complementar el currículo y atender las necesidades, intereses y contextos específicos del estudiantado. Dicho componente considera la ampliación de la formación académica, la potencialización del desarrollo personal y social, la inclusión de contenidos relevantes y conocimientos regionales, así como el desarrollo de proyectos de impacto social.

En congruencia con lo anterior, y en respuesta a los componentes de Formación Académica y Desarrollo Personal y Social del modelo, el Plan y Programa de Estudio *Aprendizajes Claves para la Educación Integral. Educación Preescolar. Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación vigente*, se organiza en tres campos de formación académica (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social) y en tres áreas de desarrollo personal y social (Educación Socioemocional, Artes y Educación Física), a través de las cuales se busca favorecer en los niños el desarrollo del lenguaje, del pensamiento, de valores y actitudes para la sana convivencia y la vida democrática, así como la capacidad para aprender a lo largo de la vida (SEP, 2017).

#### 4.1.3. Evolución y estado actual de la formación inicial del profesorado

Los diferentes enfoques políticos, educativos, culturales y sociales que han permeado en el transcurrir histórico del Estado mexicano se han visto reflejados en los ejes de formación curricular de los estudios normales.

La educación socialista se sostuvo casi hasta mitad del siglo XX, con los principios educativos de la escuela activa y funcional. Durante el Porfiriato (1876 a 1911), las instituciones formadoras de docentes asumieron la influencia del positivismo y el pensamiento ilustrado; posteriormente, se hizo presente la teoría del capital humano y el marxismo. Para los años 1990, se introdujo el modelo reflexivo, hasta los acontecimientos producidos por la revolución industrial y la caída del Estado benefactor por la inclusión del modelo neoliberal (Arteaga y Camargo, 2009; Magro y Carrascal, 2018). Así, estos centros educativos fueron nombrados de distintas maneras, haciendo referencia a cada época política:

Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, Escuelas Regionales Campesinas, Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras (Magro y Carrascal, 2018 p.146. ).

Actualmente persisten los debates con respecto a los orígenes de los centros formadores de educadores en México. Arteaga y Camargo (2009) afirman que los principios de la Escuela Moderna tienen sus antecedentes en la Escuela Antigua, regida por el Sistema Lancasteriano; por lo tanto, las Escuelas Normales son nacionalistas, laicas y científicas.

Los desafíos de la sociedad, tales como la globalización, los avances tecnológicos, el valor en la Educación Superior, son factores que han demandado la consolidación de políticas educativas que transformen a las Escuelas Normales. Arnaut (2004) afirma que, en los últimos 30 años, las escuelas formadoras de docentes han padecido más de seis reformas, que han consolidado nuevas opciones para la formación del magisterio, tales como la Universidad Pedagógica Nacional de México.

A partir de 1984, los estudios de Bachillerato se establecieron como requisito básico y obligatorio para el acceso a las Escuelas Normales, Reforma con la que a los estudios normalistas se les otorgó del Grado de Licenciatura y las Escuelas Normales adquirieron el status de Instituciones de Educación Superior (Navarrete-Cazales, 2015; SEP, 2017a). Arnaut (2004) considera que durante los años 80 las propuestas educativas se centraron en la planificación de una transformación que contemple una regulación en la administración, en el diseño de los Planes Académicos y en una serie de programas evaluativos que buscan incidir en las condiciones laborales del profesorado.

Una de las características del sistema de formación del magisterio en México es el sistema de planeación centralizado. A pesar de que, en 1992, la Federación transfirió a los Gobiernos Estatales aquellos centros de formación docente que hasta ese momento estaban en su dependencia, la LGE reservó la exclusividad de regular el sistema de formación del profesorado en sus planes y programas de estudio, así como el control del sistema de formación, actualización, capacitación y supervisión docente. En tanto, el currículo del profesorado de las Escuelas Normales es y continúa siendo el mismo para todas las instituciones del país.

Lo anterior ha exigido a los Gobiernos Federales y Estatales sostener esfuerzos comunes para la coordinación eficientemente de los subsistemas de formación. Arnaut (2004) y Maya (2010) señalan a la Reforma de 1996 como uno de los cambios más trascendentales, impulsados por la Secretaría de Educación Pública y las Administraciones Educativas Estatales, de la educación normal.

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales de 1996, impulsó la actualización y perfeccionamiento de las licenciaturas ofrecidas, así como para atender a los distintos niveles y modalidades educativas que integran la Educación Básica (Arnaut, 2004). Para dar cumplimiento a los objetivos establecidos, se emprendieron seis acciones dirigidas a la regulación del trabajo académico, institucional y de gestión:

- I. Reforma curricular para la formación inicial de docentes de educación básica.
- II. Profesionalización del personal docente y directivo.
- III. Mejoramiento de la gestión institucional.
- IV. Regulación del trabajo académico docente.
- V. Evaluación interna y externa de las Escuelas Normales.
- VI. Ordenamiento de los servicios que ofrecen las Escuelas Normales.

La reforma curricular se concretó de la siguiente manera: en 1997 entró en vigor el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria; en 1999 el de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Secundaria; y en 2002 el de la Licenciatura en Educación Física, Artística, Especial y para el Medio Indígena (Arnaut, 2004).

Maya (2010) afirma que el modelo de formación que sostuvo la Reforma de 1996 aún permanece en las escuelas normales de todo el país. Dicho modelo centró los procesos educativos en la enseñanza, desde un posicionamiento docente reflexivo,

crítico y evaluador de su propia didáctica en contextos reales como parte de su desarrollo formativo.

Por otro lado, el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas de 2002 deriva en la creación y gestión de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, con el objetivo, entre otros, de consolidar el funcionamiento del subsistema de la Educación Normal, regulando así la articulación de los lineamientos y políticas de la formación de magisterio a los parámetros establecidos por el sistema de Educación Superior.

Uno de los últimos ciclos de transformación educativa en México se inició en 1992 con la puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. A partir de ello, se implementaron una serie de reformas encaminadas a la innovación en las propuestas pedagógicas y prácticas de la enseñanza y aprendizaje, culminando en el Decreto de Articulación de la Educación Básica<sup>3</sup> (SEP, 2012).

Dentro de las acciones derivadas de la transformación educativa, y con la finalidad de revisar y alinear los Planes de Estudio a los rangos de los aprendizajes esperados para la Educación Básica, surgieron las reformas curriculares establecidas en el Acuerdo 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar, así como los Acuerdos 181 y 284 por los que se establecen los nuevos Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria y Secundaria respectivamente (Ruiz Cuéllar, 2012).

El establecimiento de un nuevo currículo de Educación Preescolar en 2004, de Educación Secundaria en 2006 y de los programas de 1º, 2º, 5º y 6º de Educación Primaria a través de los Acuerdos 292 y 540, tuvo como propósito, entre otros, contribuir a la mejora de la calidad en la experiencia formativa de los educandos, así como integrar y consolidar los enfoques, principios, las competencias y el perfil de egreso a la orientación general de la Educación Básica (SEP, 2004).

Castañeda (2015) afirma que, a pesar de que las reformas concluyeran en la articulación de estas etapas educativas para la composición de la Educación Básica, el informe *La Educación Superior en México: Avances, Rezagos y Retos*, expuso el rezago educativo que las escuelas normales atravesaban en materia presupuestal, de infraestructura y en la capacitación y formación continua de los formadores de docentes, entre otros.

---

<sup>3</sup> La articulación de la Educación Básica ha sido un proceso de cambio paulatino. En 2004 se inició en la Educación Preescolar, en 2006 con la Educación Secundaria, y entre 2009 y 2011 con la Educación Primaria. Actualmente, los tres niveles educativos integran la Educación Básica.

A partir de esto, durante la IX Reunión del Grupo de Trabajo para Fortalecer el papel de las Escuelas Normales en la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica en 2010, se presentó el Programa de Transformación de las Escuelas Normales. Ante estos antecedentes y como parte de la culminación de la Reforma Integral de la Educación Básica, se concretó el proceso de la Reforma Curricular a la Educación Normal en 2012, que atendió a seis dimensiones:

- I. Planeación
- II. Fortalecimiento de la Infraestructura de las Escuelas Normales
- III. Personal Académico
- IV. Reforma Integral de los Programas de la Educación Normal
- V. Evaluación y Mejora Continua
- VI. Desempeño de los Estudiantes

(Cardeña, 2015).

Los nuevos Planes y Programas Educativos establecidos persiguieron mantener sintonía con las competencias docentes para el siglo XXI, así como con los marcos legales establecidos por la Secretaría de Educación Pública. De acuerdo con Cardeña (2015), estos planes han buscado ofrecer una educación relevante, de calidad y competente para los desafíos globales del primer siglo del III milenio. Por consiguiente, y con respecto a la quinta dimensión, *Reforma Integral de los Programas de Educación Normal*, emergió y se inició un proceso de implementación del Plan de Estudios 2012 para la formación de maestros de Educación Básica, mismo que integró una serie de cambios, dentro de los que se identifican los siguientes:

- La inclusión de los Trayectos Formativos Psicopedagógicos y Optativos.
- La delimitación de las competencias para la enseñanza y el aprendizaje.
- La integración de contenidos relacionados a las TIC, así como de una lengua adicional (inglés).
- La profundización en el área de observación y práctica profesional en condiciones reales.

Leyva (2012) afirma que el Trayecto Formativo de Observación y Práctica Docente denota un esfuerzo por vincular a los centros formadores del profesorado con el entorno donde deberán ponerse en práctica los conocimientos teóricos y metodológicos de la docencia.

La Reforma Educativa de 2012 consiguió la creación del Instituto Nacional Evaluación de la Educación en 2013 y la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente. El primero se estableció como el órgano responsable autónomo y de máxima autoridad en la evaluación del sistema educativo, y el segundo como el mecanismo para regular los indicadores de conocimientos, capacidades y niveles de desempeño esperado en los docentes, directivos y supervisores educativos (Flores, 2017).

Con el fin de promover y garantizar el derecho de los niños, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2013/2018, enfatizaron la necesidad de fortalecer la formación inicial del profesorado. El *Plan Nacional de Desarrollo 2013/2018*, en su Meta Nacional III “México con Educación de Calidad”, Objetivo 3.1, hace hincapié en la necesidad de incentivar a las instituciones formadoras de docentes a emprender procesos de mejora. El Programa Sectorial de Educación 2013/2018, en su Objetivo 1, Estrategia 1.3, realza la importancia de asegurar el dominio el conocimiento y buen manejo del currículo por parte de los educadores y dotarlos de instrumentos curriculares de apoyo. En su Estrategia 1.4, señala la necesidad de formular planes integrales de diagnóstico, rediseñar y fortalecer el Sistema de Normales Públicas, así como la obligación de asegurar la calidad en la educación que imparten dichos centros, , el profesionalismo de sus egresados, y sobre todo, el fortalecimiento de los procesos de selección para el ingreso a la formación inicial docente (SEP, 2013; SEP 2017a).

En el marco del reconocimiento de las voces de los docentes participantes en los distintos foros educativos, quienes exponen que el cambio en la pedagogía del profesor debe impulsarse, no únicamente desde la formación inicial del profesorado, sino desde la congruencia de un sistema educativo integral y completo; la reestructuración legislativa ha derivado en la apertura a la participación de profesionistas con una formación universitaria equiparable a la del sector normalista, así como en una mayor exigencia en los procesos de profesionalización docente (INEE,2019).

Las modificaciones realizadas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconocen a los docentes como el elemento fundamental en el cambio educativo. Este reconocimiento se concreta en el derecho de los futuros docentes al acceso y permanencia en un sistema de formación integral a través del fortalecimiento de las escuelas normales. Las modificaciones en al artículo Décimo Segundo transitorio de la LGE, en 2013, y al artículo Vigésimo Segundo transitorio de la Ley General del



Servicio Profesional Docente, se concretaron en el diseño y desarrollo de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, que está integrada por los siguientes ejes:

1. Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo.
2. Educación indígena e intercultural.
3. Aprendizaje del inglés.
4. Profesionalización docente en las Escuelas Normales.
5. Sinergias con universidades y centros de investigación.
6. Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia.

(SEP, 2017a).

Los ejes formativos, en su conjunto, consideran que la transformación de la formación del profesorado, desde el nuevo modelo educativo, enfatiza en la necesidad de fortalecer a los centros formadores de docentes; de garantizar la existencia y suficiencia de los recursos didácticos y la infraestructura; de atender, a través del currículo docente a la especificidad de cada nivel educativo, y de desarrollar mecanismos de formación permanente óptimos y contextualizados a las necesidades docentes (SEP, 2017a).

En este sentido, emerge el Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica, mediante el cual se sientan las bases para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y científico, como elementos condicionantes de la actuación de los estudiantes en su vida cotidiana y profesional.

Se considera que en la historia política educativa de México, la expedición de la LSPD, así como de la LINEE en 2013 son acontecimientos trascendentales en la construcción del camino hacia la mejora de la calidad y equidad en la educación, así como para la consolidación social de la figura del docente; sin embargo, el 15 de mayo de 2019, se promulgó el decreto de reforma a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, impactando en la reestructuración de la LGE, abrogando la LSPD, sustituyéndola por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, y descentralizando el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en adelante INEE), mismo que fue sustituido por el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (INEE, 2018).

#### *4.1.3.1. El currículum de las Escuelas Normales de Educación Infantil*

Los Acuerdos 650 y 652, por los que se estableció el Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maestros de Educación Preescolar y el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, son los referentes legales nacionales que anteceden a los Planes de Estudio 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, establecidos en el Acuerdo número 14/07/18, por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica que se indican.

El Nuevo Modelo de Formación Docente (Planes de Estudio 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe) establecidos en el Acuerdo número 14/07/18, por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica que se indican, conciben a la formación inicial como el eje que impulsa el desarrollo del compromiso profesional y la vocación como pilares del desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas y eficientes. Está integrado por tres componentes generales: innovación curricular, desarrollo profesional de la planta docente, y gestión y organización institucional (SEP, 2017a). Estos componentes buscan contribuir al desarrollo de un perfil profesional docente acorde a las funciones y necesidades del siglo XXI, pero contextualizando la práctica docente a las condiciones institucionales en las que los educadores desarrollarán su función.

Los Planes de Estudio 2018 consideran una serie de tendencias internacionales para el diseño del currículum nacional mexicano, sin dejar de contemplar el análisis contextual educativo del país. Estas tendencias se consolidaron en el Perfil de Egreso como el referente para construir y configurar los planes y programas formativos de los docentes. El perfil de egreso se expresa en términos de competencias divididas en genéricas y profesionales, que delimitan lo que el estudiante egresado debe ser capaz de realizar al concluir sus estudios. Las competencias genéricas aluden a aquellas que son propias de los egresados de la Educación Superior y las específicas a aquellas que forman parte del ejercicio profesional docente (planificación e intervención docente, promoción de ambientes formativos óptimos, entre otros) (Cardeña, 2015.)

La fundamentación de ambos Planes de Estudio tiene sus bases en las dimensiones sociales, filosóficas, epistemológicas, psicopedagógicas, profesionales e institucionales; sitúan a la escuela como parte de una sociedad que se transforma constantemente y que exige una concepción, interpretación y acción profunda de lo que acontece en estos espacios y está regida por la filosofía y los principios del artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

El diseño curricular se ha sustentado desde tres enfoques: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias, y flexibilidad curricular, académica y administrativa. Fortoul (2014) afirma que estas orientaciones han tenido como principal objetivo el colocar al docente como el responsable del aprendizaje, más que de la enseñanza.

Las mallas curriculares están integradas por una red de conocimientos, conceptos, teorías, objetivos y metodologías que dan sentido a los trayectos formativos (Fortoul, 2014). Los trayectos formativos abordan los cursos teóricos y prácticos, responden a las dimensiones de las disciplinas relacionadas con el desarrollo infantil, las ciencias sociales, la psicología, así como de las distintas perspectivas teóricas y metodológicas de la enseñanza y el aprendizaje, entre otros (véase Tabla 9).

### Tabla 9

*Plan de Estudios 2018 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe*

Plan de Estudios	Licenciatura en Educación Preescolar	Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe
Plan de Estudios 2018	Trayecto Bases teórico-metodológicas para la enseñanza	Trayecto Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
	Trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje
	Inglés como lengua adicional (seis espacios curriculares)	Inglés como lengua adicional (seis espacios curriculares)
	Trayecto Práctica profesional	Trayecto Práctica profesional
	Trayecto Cursos Optativos:	Trayecto Cursos Optativos:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos de la entidad: contextos e indicadores educativos</li> <li>- Filosofía de la Educación</li> <li>- Producción de textos académicos y narrativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos de la entidad: contextos e indicadores educativos</li> <li>- Filosofía de la Educación</li> <li>- Producción de textos académicos y narrativos</li> </ul>
	-----	Lengua indígena (cuatro espacios)

Fuente: Elaboración propia a partir del Acuerdo 14/07/118 (2018).

Ambos programas curriculares integran cuatro recorridos académicos y seis espacios formativos para la formación del Inglés como lengua adicional. La diferencia entre los Planes Curriculares de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, radica en la inclusión de cuatro espacios formativos para el abordaje de la asignatura “lengua indígena”. De acuerdo con Chi (2016), representan la inclusión de los principios culturales y bilingües que constituyen al estado mexicano en la educación. Estos espacios formativos tienen como objetivo consolidar una praxis docente que profundice en y para la interculturalidad. La autora antes mencionada considera que estas asignaturas también deberían formar parte del Plan de Estudios 2012 y 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, puesto que una de las dificultades a las que los docentes y alumnos de la modalidad indígena se enfrentan es la falta de comprensión ante las consignas y contenidos que los educadores docentes egresados de esta carrera deben enseñar. En ambos casos, la duración de este periodo formativo es de ocho semestres que se cursan en cuatro módulos que comprenden 280.45 créditos (Acuerdo 14/07/118).

La transformación de los planes curriculares de las escuelas formadoras de docentes radica en la búsqueda de consolidar procesos formativos que propicien que los maestros sean agentes de cambio capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a estudiantes y contextos educativos heterogéneos. El nuevo currículo reduce el número de trayectos formativos y profundiza en el abordaje en términos de horas y créditos curriculares de las asignaturas, en los contenidos disciplinarios, didácticos y prácticos de los principios que sostienen el planteamiento pedagógico del nuevo modelo educativo.

#### *4.1.4. Formación continua del profesorado*

La formación continua en México persigue el fortalecimiento del desempeño docente, a través de la contextualización de los contenidos y modalidades formativas a las necesidades de los docentes de los centros educativos y de las distintas realidades bajo las que se desarrollan los procesos educativos. La Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional, operada por la Dirección General de

Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica (organismo institucional que depende de la Secretaría de Educación Pública y las Autoridades Educativas Locales), es el plan de acción que define y regula los mecanismos de articulación de los recursos económicos, materiales y humanos entre el Gobierno federal y los estatales para el establecimiento de líneas de formación prioritarias a ofertar al profesorado mexicano (Torres, 2019).

El Sistema de Formación Continua para la Educación Básica 2019 centra sus objetivos en el aprendizaje de los estudiantes y en los docentes como agentes indispensables para alcanzar el cambio educativo. Las actividades de profesionalización se desarrollan bajo dos líneas formativas, ambas integradas por programas de acceso gratuito para el personal docente, subvencionadas por los gobiernos federal y estatales (Acuerdo 07/02/19).

- La primera línea de formación está dirigida, preferentemente, a aquellos docentes que laboran en zonas rezagadas y vulnerables, atendiendo temas académicos centrados en los principios de equidad. Aquellos docentes que laboran en contextos vulnerables deberán cursar este tipo de programas en una modalidad semipresencial o presencial con duración de 40 horas; los cursos de formación continua que integran esta línea están relacionados con temáticas de docencia y dirección escolar en la diversidad de contextos en donde se desenvuelven los docentes, tales como las escuelas multigrado (función pedagógica y gestión escolar), las escuelas de Educación Indígena (currículum y educación indígena), y otros (Acuerdo 07/02/19).

A la par de la oferta formativa antes mencionada, los docentes de la Educación Básica podrán acceder a formaciones en línea alineadas al ámbito pedagógico, disciplinar, de mejoramiento de las TIC, de gestión escolar, de temas de relevancia social y de actualización en la función del personal educativo. El diseño y establecimiento de las áreas temáticas de dicha formación parten de los resultados de la *Encuesta nacional de detección de necesidades de 2018*, aplicada al personal educativo y realizada en cada una de las entidades. Así, las Autoridades Educativas federativas y locales, tomando como base el Documento Base Nacional 2019, en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente 2019, tipo Básico, concretan las acciones que desarrollarán (Mendieta *et al.*, 2019).

- La segunda línea tiene como propósito fortalecer la profesionalización a través de experiencias prácticas propias de la función de la docencia, la dirección, supervisión y asesoría técnica. La oferta instructiva consta de 12 programas gratuitos y 19 cursos de la colección de *Aprendizajes Claves*, que forma parte del acervo de la Secretaría de Educación Pública, y versa sobre temas de pedagogía, gestión escolar, asesoría técnica, acompañamiento, así como de temáticas transversales de la educación (Mendieta *et al.*, 2019).

Las actividades de profesionalización que el Sistema de Formación Continua para la Educación Básica ofrece, se otorgan como cursos nacionales o estatales en distintas modalidades de acceso: talleres, cursos y diplomados presenciales, semipresencial y en línea. Independientemente de la modalidad de acceso seleccionada al curso, los docentes deberán desarrollar un proyecto de aplicación escolar a través del cual expongan evidencias del impacto que la formación continua ha tenido en la circulación de los saberes técnicos y prácticos de los docentes. El reconocimiento de la culminación de las actividades de formación del profesorado se desarrolla a través de dictámenes que acreditan la formación recibida.

Con el fin de impulsar el aprendizaje significativo a través de la formación permanente, se promueve el desarrollo de comunidades de aprendizaje mediante espacios formales e informales, tales como los Consejos Técnicos Escolares que surgieron con la implementación de la Ruta de la Mejora Escolar durante el ciclo escolar 2014/2015, como una oportunidad de atender prioritariamente a las necesidades y dificultades de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los centros escolares (Tapia y Medrano, 2016). Con el fin de originar el diálogo, el análisis y el intercambio de experiencias educativas, se sugiere que las comunidades de aprendizaje estén integradas por grupos de tres o más docentes. Tratándose de las escuelas multigrado, se sugiere que los docentes sean agrupados por zona escolar.

Otro de los mecanismos para apoyar la formación del profesorado en las escuelas es el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, a través del cual se consolida el Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en la Educación Básica, que tiene como principal objetivo contribuir al funcionamiento óptimo de los centros educativos, las prácticas profesionales de los docentes y directivos a través del apoyo, asesoría y acompañamiento de personal especializado, así como de la gestión del proceso de tutoría del personal de nuevo ingreso. La creación de este servicio se fundamenta en lo

dispuesto en los artículos 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2º y 14, fracción XII Ter.; y 28 Bis de la LGE; y en lo establecido en los artículos 10, fracción VII; 17; 18; y 19 de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Mendieta *et al.* (2019) afirma que este instrumento de formación ha asumido la responsabilidad de la evaluación interna y el uso de las evaluaciones externas como elementos que retroalimentan los procesos y trayectoria formativa de los educadores; no obstante, Cordero, Fragoza y Vázquez (2015) afirman que ante las problemáticas de organización y administración que este servicio ha enfrentado (por la falta de claridad operativa en la práctica de los distintos agentes que constituyen este servicio en el contexto de la legislación: Supervisores Escolares, Directivos y Asesores Técnicos Pedagógicos), no es posible considerarlo como una estrategia formativa que ha apoyado el trabajo de las escuelas multigrado.

#### *4.1.5. Políticas educativas destinadas a la escuela multigrado*

La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y la LGE estipulan el derecho que todo individuo tiene de recibir educación; asimismo, otorgan la responsabilidad de brindar y garantizar este servicio al Estado. Siendo más específicos con el tema de interés, se considera pertinente citar el artículo sexto transitorio de la Carta Magna que declara lo siguiente:

Para las comunidades rurales alejadas de los centros urbanos y las zonas donde no haya sido posible establecer infraestructura para la prestación del servicio de educación preescolar, las autoridades educativas federales en coordinación con las locales, establecerán los programas especiales que se requieran y tomarán las decisiones pertinentes para asegurar el acceso de los educandos a los servicios de Educación Primaria (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, p.172).

La LGE enfatiza en los preceptos de equidad, igualdad y calidad en la educación como principios básicos y necesarios para disminuir las desigualdades sociales. La Tabla 10 expone un análisis somero de aquellos estatutos que, de forma implícita y explícita, legislan la necesidad de la capacitación del profesorado responsable de la atención del aula multigrado, así como de los lineamientos que establecen el derecho a la educación enfatizando las particularidades de cada grupo y de cada contexto.

## Tabla 10

### Capítulos y artículos de la Ley General de Educación que aluden a escuela rural multigrado

Artículo	Principales regulaciones respecto a Educación
Art. 32	Acentúa la responsabilidad por parte de las autoridades educativas por vigilar el derecho de la población por recibir una educación de calidad, velando por la veracidad en la igualdad de los servicios respecto al acceso y permanencia. Asimismo, subraya que dichas medidas deberán ser mayormente dirigidas a aquellas poblaciones en donde el rezago educativo, la dispersión y las situaciones de vulnerabilidad sean evidentes
Art. 33 Fracción I y II	Con la finalidad de fortalecer los procesos educativos que acontecen en dichas localidades, establece la necesidad de asignar al profesorado con mayor competencia profesional a aquellos centros escolares que están ubicados en zonas marginadas o indígenas. Compromete a las autoridades educativas a desplegar programas que coadyuven a la praxis de los educadores que laboran en zonas aisladas y urbanas marginadas.
Art. 38	Con la finalidad de dar respuesta a las características particularidades lingüísticas y culturales de los grupos indígenas, así como de las localidades rurales y población dispersa del país, enfatiza en la necesidad de llevar a cabo las adaptaciones necesarias en la Educación Básica, Media Superior y Superior
Art. 43	El Estado garantizará la impartición de la educación multigrado en zonas de alta y muy alta marginación, a través de un modelo educativo que cumpla con los fines y criterios de la educación

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley General de Educación (2019).

Dando respuesta a los preceptos legales antes mencionados, las autoridades educativas mexicanas han sostenido un esfuerzo por atender a la educación en el sector rural a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (en adelante Conafe). Desde 1973, el Conafe ha sido el organismo descentralizado de la SEP responsable de fomentar los programas de cursos comunitarios en la Educación Primaria en localidades que cuenten con menos de 100 habitantes, para atender más tarde a los niveles educativos de Preescolar y Secundaria, así como la modalidad de educación indígena (Conafe, 2016).

A partir de 1991, se ha dado atención a las escuelas multigrado a través de una diversidad de programas compensatorios. Dichos programas han tenido como principal objetivo atender a la población habitante en zonas marginadas y de extrema pobreza del país (SEP, 1999; Weiss, 2000); han apostado a la dotación de recursos didácticos, al equipamiento de las escuelas rurales, a la construcción y rehabilitación de los espacios educativos, a la capacitación y asesoría de los Consejos Técnicos Escolares, al



financiamiento de libros de texto en lengua indígena, y a la contribución de la mejora de la formación de los educadores que laboran en aulas mixtas, entre otros (Conafe, 2016).

Conafe ha otorgado atención a los grupos multigrado, a través de una figura educativa compuesta por jóvenes de 16 a 29 años de edad egresados de la Educación Secundaria o del nivel Medio Superior, quienes prestan su servicio social como instructores comunitarios durante uno o dos ciclos educativos en la comunidad que se les asigne. Durante ese lapso, los instructores radican en la localidad asignada; la comunidad local es responsable de la manutención de los instructores y, una vez concluidas sus funciones, reciben una beca por parte del Estado que les permite continuar con sus estudios, asimismo, un certificado de cumplimiento del servicio social (Juárez Bolaños y Corro, 2018).

Este organismo descentralizado de la SEP brinda atención educativa a través del Programa de Educación Inicial y Básica y Comunitaria. A la par de la figura educativa del instructor comunitario, el Consejo que integra el programa para la atención multigrado cuenta con capacitadores, tutores, asistentes educativos y pedagógicos e itinerantes que desarrollan tareas de supervisión, acompañamiento y asesoría pedagógica a los instructores (Conafe, 2016).

Con el fin de facilitar la atención del trabajo docente multigrado, los grupos que son atendidos a través de los cursos comunitarios están organizados por niveles educativos. Existen tres niveles educativos y cada uno de estos equivale a dos grados educativos de la escuela primaria. A partir del ciclo escolar 2016/2018, Conafe ha implementado el modelo pedagógico *Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*, mismo que tiene sus principios teóricos y prácticos en las Comunidades de Aprendizaje como metodología basada en la construcción de aprendizajes a partir del interés, diálogo, confianza y colaboración de los estudiantes en contacto con el docente, sus pares y el entorno. Este método educativo insiste en el fortalecimiento del aprendizaje autodirigido. A través de él se espera que los estudiantes desarrollen estrategias para profundizar en conocimientos de temáticas que son elegidas por ellos mismos (Juárez Bolaños y Corro, 2018).

Las acciones tomadas por el Conafe, como órgano descentralizado de la SEP, que destacan en la atención de la escuela rural multigrado, son las siguientes:

- Para 1975, la publicación del *Manual Pedagógico* enfocado a la enseñanza multigrado del programa Conafe. En 1989/1992, dicho manual fue

reestructurado; en esta ocasión se asumió como una herramienta que facilitó la organización de la planeación curricular de los seis grados que integran la Educación Primaria. Durante este periodo se produjo la serie denominada *Dialogar y Descubrir*, que contó con un amplio fichero de actividades de apoyo al alumnado (Ezpeleta, 1997; Ezpeleta y Weiss, 2000).

- En 1981 se reconoció a la Educación Comunitaria como parte de la estructura del SEM. La promulgación del reglamento del Conafe estableció que la SEP sería el órgano responsable de aprobar los planes y programas del modelo educativo de estos centros y, sobre todo, permitió que los estudiantes de esta categoría obtuvieran la acreditación de sus estudios (INEE, 2019b).
- En el Marco de la Educación Primaria, el método ABCD inspiró la constitución de los Centros de Posprimaria Comunitaria Rural entre los años 1997 hasta 2003, los cuales perseguían la consolidación de los estudios de primaria en la consecución de una formación de Educación Secundaria a jóvenes y adultos de las distintas localidades a través del método de aprendizaje por cuenta propia (Juárez Bolaños y Corro, 2018).
- A partir del curso escolar 2016/2017 surge la implementación del modelo *Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo* como enfoque pedagógico que sustenta la práctica docente en los cursos comunitarios.

A pesar de los esfuerzos realizados por Conafe para atender esta modalidad educativa, la revisión de los antecedentes históricos, así como de las políticas compensatorias dirigidas a la escuela rural multigrado en México y de lo establecido en los principales ejes legislativos de la educación del país, exponen que la atención a este sector de la educación ha sido a través de políticas y programas compensatorios que, de acuerdo con López Salmorán (2019), no han logrado consolidar y garantizar espacios educativos de calidad. Ambos autores señalan una serie de factores que no han contribuido a la implementación efectiva de este programa gubernamental y, por consiguiente, a la obtención de resultados de aprendizaje óptimos en el estudiantado:

- Los instructores no dominan la lengua materna de las comunidades a las que los voluntarios son enviados a laborar.
- Falta de capacitación para el manejo y organización de grupos.
- Dificultad para integrar los contenidos didácticos de los distintos niveles educativos en situaciones de aprendizaje.

- Falta de recursos didácticos en las aulas.
- Presencia de jóvenes voluntarios que únicamente laboran por el objetivo de recibir la beca que se les otorga.
- Los contenidos que se abordan en las tutorías o capacitaciones permanentes están alejados de la realidad de lo que se vive en el aula.

Además del programa de Conafe como responsable de la atención de la escuela multigrado, la SEP atiende a aquellas localidades de 500 a 2500 habitantes a través de la modalidad general e indígena. Previo a la Reforma Educativa de 2013, la atención de la SEP a la escuela multigrado se hacía, únicamente, a través de los docentes egresados de las Escuelas Normales. Actualmente, al igual que los docentes normalistas, los egresados de otras Instituciones de Educación Superior con estudios equiparables a los de las escuelas normales pueden acceder al servicio docente público a través del examen de oposición regulado por el Servicio Profesional Docente (Juárez Bolaños y Corro, 2018).

La evaluación antes mencionada permite que aquellos docentes de nuevo ingreso, de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba de acceso, puedan elegir el centro educativo en donde desempeñarán su profesión docente. Los docentes recién egresados de la Licenciatura, y que ingresan al servicio docente público, generalmente seleccionan escuelas de organización completa y cercanas a zonas urbanas; sin embargo, los docentes que no acceden a estos centros educativos y que inician sus primeros años de servicio en escuelas multigrado, priorizan, desde el segundo año de servicio, la rotación docente a centros de organización completa<sup>4</sup>.

Sobre lo anterior, López Salmorán (2019) afirma que a pesar de que existen grupos multigrado que dependen de la Dirección de Educación Básica, además de los que pertenecen al sistema del Conafe, las autoridades educativas de esta dirección han tenido poca participación en las actividades que desarrolla el Conafe. Sin embargo, de aquellos proyectos que se constituyen desde la SEP y que incluyen a los docentes que realizan sus estudios en las Escuelas Normales, y que al egresar de sus estudios de licenciatura se desempeñan como docentes multigrado, se identifican los siguientes:

- Reforma Curricular de 1997, implicó la integración de la Asignatura Regional I y II en los Planes y Programas de los centros formadores de docentes (Escuelas Normales).

---

<sup>4</sup> La LSPD establece que los docentes de nuevo ingreso al servicio docente público deberán permanecer al menos dos años en un mismo centro educativo.

- Con la intención de alcanzar lo establecido en el Perfil de Egreso de la Educación Primaria para el año 2005, se destaca la publicación de la *Propuesta Educativa Multigrado 2005*, que brindó referentes pedagógicos a los educadores para la atención de dos o más grados en un mismo espacio educativo (Estrada, 2015; SEP, 2005).
- Inclusión del Trayecto Optativo Formativo para Grupos Multigrado en las Licenciaturas de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria y sus distintas modalidades, integrado por tres cursos enfocados al análisis del sentido pedagógico y social de la Educación Preescolar rural multigrado en México (Chi, 2016).
- Durante el ciclo escolar 2016/2017, la SEP aportó un incentivo económico a los docentes que alcanzó los \$1,210.75 pesos mexicanos, pagados en una exhibición, a aquellos educadores que durante los ciclos escolares anteriores laboraran en aulas multigrado (INEE, 2019).
- En 2016, sobresale el surgimiento del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME). Dicho proyecto está integrado por 27 entidades federativas, que en su conjunto buscan proponer estrategias de intervención docente que posibiliten la mejora educativa en las aulas heterogéneas.
- La publicación del manual *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*, dirigido a profesores de Educación Preescolar, en 2016 (Rockwell y Rebolledo, 2016).
- Los cambios promulgados en los artículos 3º, 31º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el 15 de mayo de 2019, centran la atención que el gobierno constitucional, a través de la SEP, otorga a la escuela multigrado. Esto se concreta en la inclusión de la escuela multigrado como temática para la formación continua de los docentes que laboran en este contexto en el ciclo escolar 2019/2020 (Mendieta *et al.*, 2019).

Si bien se han implementado acciones formativas y económicas que persiguen la profesionalización de los docentes normalistas y del profesorado en servicio, unas de las dificultades a las que se continúan enfrentando los educadores de aula mixta es la organización de contenidos didácticos homogéneos por grado educativo que integran los Planes y Programas nacionales de Estudio de los distintos niveles educativos que forman la Educación Primaria y Secundaria. A la par de lo anterior, las escuelas multigrado que

pertenecen a la SEP no cuentan con la figura directiva en cada centro educativo; por lo tanto, los docentes que laboran en estos espacios ejercen una doble función al ser responsables de la gestión escolar (dirección educativa) y de la atención pedagógica de los distintos grupos educativos que integran el grupo/clase. Si bien algunas entidades como Yucatán y Guanajuato cuentan con una administración local responsable de la atención a este sector educativo, a nivel federal, no existe una estructura administrativa específica (Estrada, 2015).

#### *4.1.5.1. Contexto actual de la Educación Preescolar multigrado*

En México, las escuelas multigrado se caracterizan por tener a la ruralidad como el escenario principal en donde se desarrollan los procesos educativos. La prevalencia de la diversidad de intereses de los grupos sociales y culturales del país, así como de sus características geográficas, ha llevado a las autoridades educativas a establecer centros de educación multigrado que contemplan toda la Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) (INNE, 2019).

Las escuelas multigrado que son atendidas por la SEP en la Educación Preescolar se clasifican en unitarias y bidocentes. Las primeras son aquellas en las que un docente es responsable de la atención pedagógica de los diferentes grupos, así como de los procesos administrativos del centro educativo; por otro lado, en los centros de educación bidocente, se imparten los tres grados educativos preescolares. Los dos educadores son responsables de la atención de los grupos pero, además, uno o ambos, de manera compartida, deberán asumir la responsabilidad de gestión administrativa del plantel<sup>5</sup> (INEE, 2018).

Juárez Bolaños (2017) afirma que, ante la falta de docentes especialistas en este modelo educativo, la coordinación de las actividades pedagógicas y administrativas representa una de las principales dificultades que enfrentan estos profesores.

La Tabla 11 muestra la evolución de este servicio durante los últimos años en sus distintas modalidades.

---

<sup>5</sup> Además del tipo de aulas mencionadas, en el caso de aquellas comunidades que cuenten con escasos niños inscritos en los distintos niveles de Educación Básica, es posible encontrar aulas integradas por alumnos de Preescolar y Primaria (López Salmorán, 2019).

**Tabla 11***Comparación de matrículas de los ciclos escolares 2016/2017 y 2017/2018 en México*

Curso escolar	Tipo de servicio	Escuelas	Escuelas unitarias (tres grados de Educación Infantil)
2016/2017	General	59,712	9,579
	Indígena	9,838	4,875
	Comunitario	18,237	10,740
	Total	87,787	25,194 (28.7%)
2017/2018	General	59,624	8,984
	Indígena	9,797	4,796
	Comunitario	17,849	10,055
	Total	87,270	23,835 (27.3%)

Fuente: Elaboración propia a partir del INEE (2018) y (2019b).

Para el curso 2016/2017, del total de 87,787 centros preescolares, 25,194 funcionaron bajo el esquema multigrado; en estos se matricularon 413,353 alumnos, que representaron el 8.1% de la matrícula total de estudiantes inscritos en este nivel educativo. Para el siguiente ciclo escolar, de 87,270 escuelas preescolar, 23,835 fueron centros unitarios, en los cuales se matricularon 369,643 estudiantes, lo que significó el 7.7% del total de alumnos matriculados en toda la Educación Preescolar. Entre un ciclo escolar y el otro se aprecia una disminución general en el número de centros unitarios y en la cantidad de alumnos matriculados.

Los datos expuestos en la Tabla 11 presentan la noción del preescolar unitario como aquel grupo que integra los tres grados educativos y que es atendido por un educador; no obstante, la edición del *Panorama Educativo de México 2018* incluyó un nuevo referente que alude a la escuela unitaria como aquel centro que integra dos grados educativos, en lugar de tres, y que es atendido por un solo educador. La Tabla 12 integra datos referentes a las escuelas preescolares unitarias que tienen dos o tres grupos y que son atendidas por un profesor, así como el número de alumnos matriculados en este servicio durante el curso escolar 2017/2018 (INEE, 2019b).

**Tabla 12**

*Comparación de matrículas de las escuelas unitarias durante el ciclo escolar 2017/2018 en México*

<b>Curso escolar</b>	<b>Tipo de centro educativo</b>	<b>Número de escuelas</b>	<b>Número de alumnos matriculados</b>
2017/2018	Escuelas unitarias (tres grados de Educación Infantil)	23,835 (27.3%)	369,643 (7.7%)
	Escuelas unitarias (dos grados de Educación Infantil)	8,801 (10.1%)	101,679 (2.1%)
	Total	32,636 (37.4%)	471,322 (9.8%)

Fuente: Elaboración propia a partir del INEE (2019b).

Es imprescindible mencionar que, a pesar de que el INEE (2019b) somete el análisis de los datos presentados a procesos rigurosos de revisión para su presentación, hace hincapié en que las cifras expuestas podrían presentar alguna variación de un ciclo escolar a otro cuando a los preescolares unitarios se les dota de más docentes (la cifra disminuye), y aumenta cuando los docentes tienen una licencia o cambian de centro y no se reemplazan.

La brecha educativa que existente entre los contextos rurales y urbanos en México no se debe únicamente a la ubicación geográfica de las distintas comunidades, sino también a la ausencia de un modelo educativo dirigido a este sector. Dentro de estas causantes, destaca la falta de consolidación de una formación específica para líderes comunitarios de Conafe que laboran en este escenario (INNE, 2018).

La Tabla 11 permite apreciar que la diferencia que existe entre el número de escuelas multigrado y aquellas con modalidad general y comunitaria es mínima; lo anterior, obliga a reflexionar sobre en qué medida los docentes que se encuentran bajo responsabilidad de la SEP y que laboran en escuelas de aulas mixtas, han accedido a una formación inicial y continua que otorgue elementos específicos para el desempeño docente multigrado.

Expertos en el tema afirman que la ausencia de una política educativa específica para este modelo pedagógico es una de las principales causas de la carencia de referentes y soportes didácticos que el profesorado y los líderes comunitarios que laboran en estos escenarios sortean (INEE, 2019a y 2019b). Esto impacta de manera contundente en el desarrollo de los procesos educativos en estos centros, caracterizados en su mayoría, por la precariedad de recursos e infraestructura y el desarrollo de prácticas educativas

descontextualizadas (Ezpeleta y Weiss, 2000; Leyva y Santamaría, 2019; Rockwell y Garay, 2014).

A través de un estudio etnográfico, Arteaga (2009) analiza los saberes docentes de dos profesores de Educación Primaria multigrado bidocente. La autora concluye que, si bien los docentes atienden en gran medida a las necesidades individuales de los estudiantes a través de la implementación de distintos recursos didácticos, por las propias características de estas aulas, los profesores no consiguen abordar los contenidos específicos de cada grado escolar. Sobre esta línea destaca el estudio de caso en un preescolar unitario del estado de Tabasco, donde Moscoso, Romero y Tejero (2018), quienes obtuvieron evidencias sobre las posibilidades de desarrollar prácticas innovadoras a partir de los recursos que el contexto de la escuela concede.

Las investigaciones de Vera y Domínguez (2005) y Vera y Peña (2016) quienes, a partir del estudio de caso de docentes de Educación Primaria, señalan que las metodologías de los docentes mexicanos multigrado están centradas en el uso del modelamiento, de la pizarra y de la repetición como principales métodos y herramientas; coinciden con los resultados del estudio de Juárez Bolaños, Vargas y Vera (2015) el cual expone, a partir del análisis de las prácticas de 12 docentes de Educación Primaria, que los principales problemas que los docentes sortean en estas aulas son: la ausencia de recursos didácticos alineados a las necesidades del contexto rural; la dificultad para adaptar el currículo nacional a las características sociales, culturales y económicas del contexto; el uso inadecuado del tiempo, así como el orden y control del grupo. Leyva y Santamaría (2019), a partir del análisis de la opinión de 640 docentes de Educación Preescolar indígena de aulas multigrado, aprecian los mismos resultados que los autores antes mencionados, describiendo a las prácticas de enseñanza de estos docentes como precarias y poco adaptadas a la realidad del contexto.

La afirmación sobre las carencias que la escuela multigrado enfrenta se sustenta desde los datos aportados por el INEE (2019), los cuales exponen que, durante el ciclo escolar 2017/2018, la mayoría de los centros escolares comunitarios unitarios no contaban con servicios de energía eléctrica ni de agua potable; asimismo, se identificó que el 5.1% de las escuelas de Educación Preescolar tampoco tenían servicios sanitarios. El estudio realizado por Pérez Martínez *et al.* (2010) expuso que la mayoría de los grupos preescolares multigrado se caracterizan por poseer espacios insuficientes que incumplen la normatividad establecida para las condiciones y dimensiones de las



aulas convencionales. Señalan que la mayoría de los grupos son numerosos, lo que disminuye las posibilidades de brindar una atención específica a las necesidades del estudiantado. En este sentido, Plascencia y Núñez (2020) critican la deuda histórica que la promesa política discursiva del logro de la calidad universal para la primera infancia en México ha sostenido e incumplido.

A pesar de que expertos en el tema expongan que dentro de los desafíos a los que se enfrenta esta modalidad educativa, se encuentra la homogeneización entre escuela, docentes y padres de familia (Mercado y Montaña, 2015), la atención a la diversidad e interculturalidad del sistema educativo (Chi, 2016), así como la doble función de los docentes que laboran en estos espacios deben desempeñar (Estrada, 2015); Canedo *et al.* (2019), señalan a la inclusión de los padres de familia en la cotidianidad de los procesos educativos y a la gestión administrativa que algunos docentes desarrollan en estos espacios como elementos innovadores de la práctica docente de nueve profesores de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria analizados. Esto contradice a aquellos estudios que afirman que estos elementos podrían limitar el cumplimiento óptimo del calendario escolar y de las actividades que la atención pedagógica y didáctica de un grupo multigrado demanda.

En este sentido, Mercado y Montaña (2015) consideran que el involucramiento de la comunidad educativa y de los padres de familia en la formación de sus hijos debería incidir sustancialmente en la agenda política educativa y Chi (2016) cree necesario que se profundice en la atención a la diversidad e interculturalidad del sector indígena durante la formación inicial del profesorado.

Estrada (2015) afirma que, si bien en los foros de la Educación Básica y Normal se debate la conveniencia de contar con materiales adecuados y curriculares, y del desarrollo de esquemas adecuados para la atención pedagógica y administrativa de estos centros y sus profesores, los bajos resultados obtenidos en los estudios que analizan las prácticas pedagógicas de los docentes, en especial el bajo nivel de aprendizaje que el estudiantado de esta zona adquiere, recurre a la necesidad de contar con propuestas que diagnostiquen contundentemente el estado de la cuestión sobre lo que ocurre en el país e informen, a través de un modelo de formación, lo que se debería integrar para atender óptimamente a estos espacios.

Conviene revisar los elementos que de acuerdo con Tenti (2007) y Treviño y Mendoza (2018) permiten comprender la falta de articulación entre el magisterio y las

políticas educativas, y los conflictos políticos-educativos que estos desacuerdos han traído consigo. Kepowicz (2007), quien estudia el discurso docente de 150 profesores de Educación Básica que laboran en zonas rurales y de rezago, identificó que las condiciones de escasez y carencia en la que los docentes desarrollan los procesos educativos, y la sensación de poco reconocimiento por parte de la sociedad y de las Autoridades Educativas y Gubernamentales, conduce a que los docentes de estos espacios tengan poco interés por participar en el desarrollo y cumplimiento cabal de lo que las políticas educativas estipulan. Tenti (2007) y Treviño y Mendoza (2018) critican las soluciones técnicas que el sistema educativo ha contemplado como propuestas para la profesionalización docente. Asimismo, afirman que la falta de participación docente en los procesos de formación continua es una consecuencia del desarrollo de propuestas desarticuladas de las realidades y necesidades de los distintos contextos en los que laboran los educadores.

Es evidente que se han establecido políticas educativas enfocadas al cumplimiento de los mandatos constitucionales; no obstante, los datos previamente expuestos hacen notar las desigualdades que prevalecen en el SEM y que repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con el INEE (2018a), los estudiantes de zonas rurales presentan bajos logros educativos, desarrollan trayectorias desiguales y la prevalencia de deserción entre ellos es mayor. La declaración anterior se desprende de los resultados del Informe Pisa 2015, a través del cual se expone que los resultados de aprendizaje de los estudiantes de las escuelas rurales mexicanas continúan estando muy por debajo de la media de la OCDE (OCDE, 2016).

## **4.2. La Escuela Multigrado en el contexto de la formación del profesorado de Magisterio Infantil en España**

### *4.2.1. Estructura del Sistema Educativo*

La Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE), establece los lineamientos y principios bajo los cuales se organiza y regula el SEE. Uno de los principales objetivos de esta Reforma Educativa ha sido el de posicionar a la educación en el centro de la sociedad y de la economía del país (Grau, 2014).

Dicha legislación establece que el SEE está integrado por las Administraciones Educativas del Estado, las Comunidades Autónomas, los profesionales de la educación

pública y privada, los agentes que prestan servicios para el ejercicio de la educación, así como el Consejo Escolar del Estado<sup>6</sup>.

La diversidad cultural, social, ideológica, demográfica y geográfica que compone a España, con 17 Comunidades Autónomas y dos Ciudades Autónomas (Ceuta y Melilla), son algunos de los principales factores que han incidido en las decisiones tomadas durante las reformas del sistema educativo (MECD, 2017).

La descentralización de la educación, establecida en la Constitución Española de 1978, se ha desplegado paulatinamente en la repartición de competencias de poder de gestión y administración entre las diversas autoridades educativas, con el objeto de alcanzar la calidad educativa en términos igualitarios y adaptativos a las características propias de cada Comunidad Autónoma (Luengo, Sevilla y Torres, 2005; García Rubio, 2015).

Dentro de las responsabilidades que tiene la Administración General del Estado, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional, está la de establecer condiciones básicas para garantizar la equidad y la igualdad en el derecho educativo de la sociedad, así como estipular normas sobre la ordenación general del sistema educativo y el establecimiento básico del currículo (enseñanzas mínimas). Por su parte, cada Comunidad Autónoma tiene la competencia de reforzar la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de sus territorios, integrando asignaturas propias de cada región al currículo. Estas Regiones Autonómicas son responsables de establecer la malla curricular completa integrando las enseñanzas básicas; también son responsables del diseño de programas específicos de formación profesional, de los servicios de transporte y de los de comedor en los colegios, junto con otras atribuciones (MEFP, 2019).

El INEE, en conjunto con las Administraciones Educativas, son los responsables de la evaluación general del sistema educativo, del establecimiento de modelos metodológicos y científicos, y del diseño de los indicadores de la educación (MECD, 2017).

Lo anterior es un breve resumen sobre los lineamientos y obligaciones específicas de las distintas autoridades educativas. No obstante, tal y como indica García Garrido

---

<sup>6</sup> El Consejo Escolar del Estado, la Conferencia Sectorial de Educación, las mesas sectoriales de negociación de la enseñanza pública y concertada, el Sistema de Información Educativa y el Sistema Estatal de Becas y Ayudas al Estudio (INEE, 2018a).

(2005) y García Rubio (2015), la LOMCE, en conjunto con las leyes educativas regionales que establecen la ordenación de los currículos de los distintos niveles educativos, muestran la promoción de una mayor descentralización del sistema educativo a través de la cual se espera integrar a toda la comunidad educativa en la toma de decisiones (centros escolares, autoridades municipales y estatales y otros). Un ejemplo de esto es la autonomía de la que gozan los centros educativos para el diseño e incorporación de nuevas asignaturas al currículo educativo, que les permite diseñar e implementar metodologías pedagógicas y didácticas propias y contextualizarlas a su entorno.

El SEE se organiza y adapta a una estructura que funcione y dé respuestas a las grandes transformaciones que la sociedad cambiante ha ido adquiriendo, con la finalidad de asegurar la transición de los estudiantes; organiza a la educación en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza, teniendo como principios básicos la igualdad, la formación en el respeto ante la multiculturalidad, entre otros (véase Figura 1).

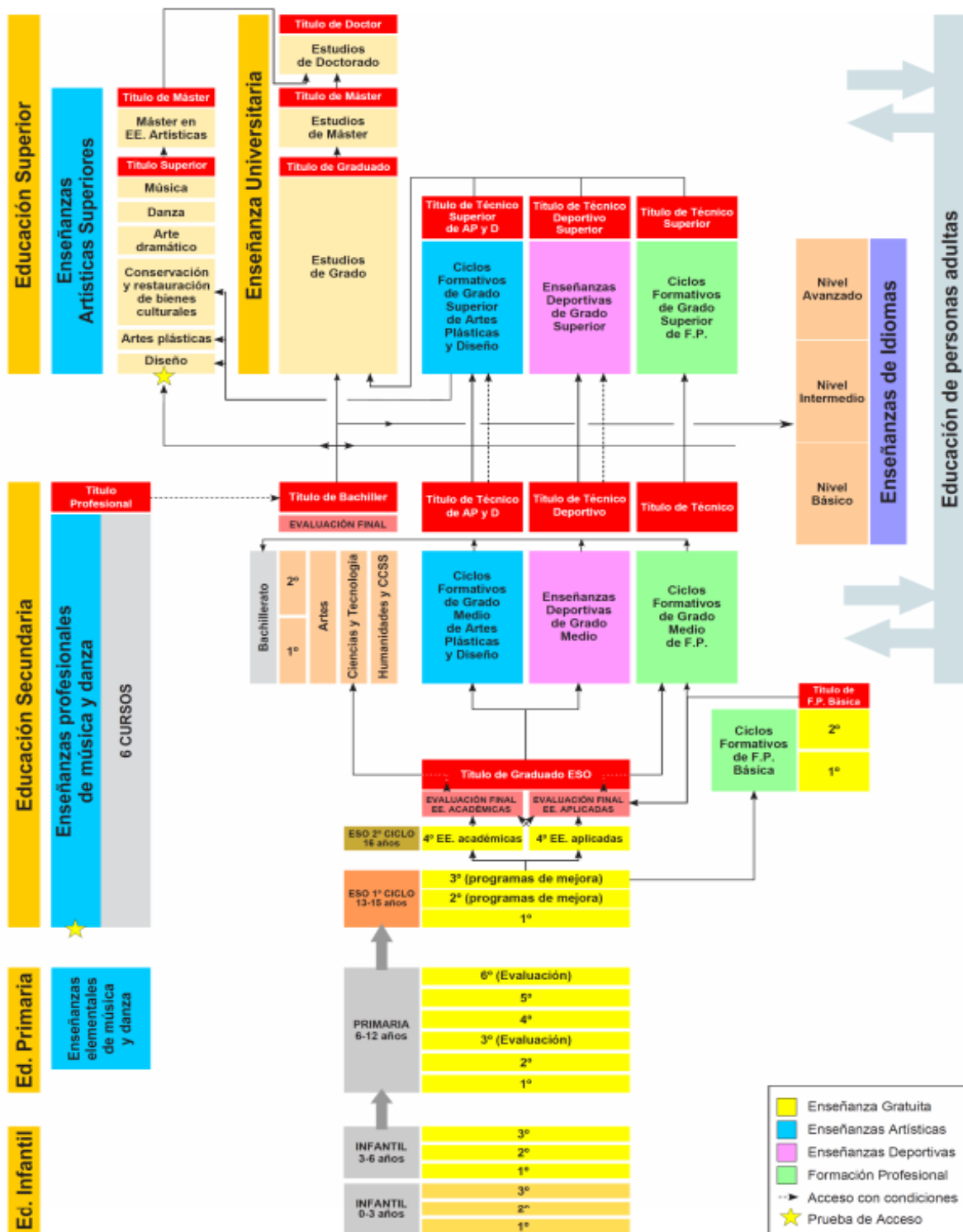


Figura 1. Estructura del Sistema Educativo Español.

Fuente: MECD (2018) LOMCE. Gobierno de España. Recuperado de: [www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/lomce/paso-a-paso.html](http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/lomce/paso-a-paso.html)

A continuación se describen los niveles educativos que integran el SEE:

Las Enseñanzas de Régimen General integran la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), el Bachillerato y la Formación Profesional, las cuales se describen a continuación:

- Educación Infantil: es de carácter voluntario y gratuito. Se ordena en dos ciclos: de 0 a 3 años y de 3 a 6 años. Los dos ciclos educativos de este nivel deberán fijar sus objetivos en contribuir al desarrollo social y afectivo, motor, de lenguaje y comunicación, y a la exploración del entorno cultural, social y natural del medio. El Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de la Educación Infantil, así como sus fines y principios. Enfatiza en la importancia de promover el aprendizaje significativo y dinámico de los educandos en colaboración con los padres de familia.
- Educación Básica Obligatoria: está integrada por la Educación Primaria y la ESO. La primera tiene una duración de seis años y la segunda de cuatro años, dividida en dos ciclos: el primero comprende tres ciclos escolares y el segundo un ciclo. El currículo de la ESO está organizado en materias o asignaturas y ha sido diseñado con la finalidad de que los estudiantes incorporen referentes humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos, y de afianzar actitudes y hábitos de estudio para la preparación para la continuación de una futura formación o integración al campo laboral (MECD, 2017).
- Bachillerato: persigue los principios de una formación fundamentada en la democracia, la igualdad, la convivencia social, cívica y responsable. Fortalece conocimientos y habilidades en materia de literatura, arte, lengua, comprensión y profundización de los elementos de la investigación científica, el pensamiento crítico y creativo, así como el desarrollo deportivo, entre otros. Su organización es flexible; por consiguiente, el trayecto formativo de este nivel puede tener una duración de dos a cuatro cursos académicos. Ofrece a los estudiantes la oportunidad de especializarse en áreas específicas relacionadas a sus propios intereses; por consiguiente, las modalidades que se ofertan son: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes. Este nivel formativo prepara al alumnado para el ingreso a la Educación Superior.
- Formación Profesional: las condiciones de acceso y titulación a la Formación Profesional varían con respecto al grado que se pretende adquirir. Se divide en:

Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior.

Las Enseñanzas de Régimen Especial están conformadas por las enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas. Se imparten en los distintos niveles, ajustándose a los grados educativos a los que están destinadas (MECD, 2017):

- Enseñanza de idiomas: se imparten por las escuelas oficiales de idiomas en los niveles básico, intermedio y avanzado que corresponden con los niveles A, B y C del Consejo Europeo, y que a su vez se subdividen en los niveles A1 y A2, B1 y B2 y C1 y C2.
- Enseñanzas artísticas: estas se refieren a la adquisición de habilidades y conocimientos de las artes y sus distintas formas de expresión.
- Enseñanzas deportivas: destinadas al fortalecimiento de habilidades relacionadas a la psicomotricidad y a la formación de deportistas de alto rendimiento.

La Educación Superior integra las Enseñanzas Universitarias, Enseñanzas Artísticas Superiores, la Formación Profesional de Grado Superior, las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior, así como las Enseñanzas Deportivas. Cada una de estas está regulada bajo sus propios lineamientos y criterios de acceso que dependen del área seleccionada a la que se desea ingresar.

- Enseñanzas Universitarias: durante los últimos años se han realizado adecuaciones al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior, lo cual ha sido establecido en el Real Decreto 1393/2007 (Tiana, 2013). Actualmente, la Educación Superior se organiza de la siguiente manera:
  - Grado: estudios universitarios con una formación general en una o varias disciplinas, con una duración de cuatro años.
  - Máster: formación especializada relacionada o no a la disciplina de grado que antecede a estos estudios. La duración de estos estudios oscila entre uno y dos años.
  - Doctorado: estudios enfocados a la adquisición de competencias relacionadas a los procesos de investigación científica de calidad.

El Gobierno español, teniendo consideración previa de las Comunidades Autónomas, podrá realizar las adecuaciones necesarias para brindar Educación a Distancia con la

finalidad de estar en posibilidad de dar asistencia escolar a los estudiantes que no pueden asistir de forma regular a la escuela. Asimismo, deberá garantizar el acceso, la permanencia y el apego a la educación de los individuos con Necesidades Educativas Especiales y con rezago educativo. Con el objetivo de lograr la incorporación y alfabetización de los individuos a la sociedad tanto de forma personal, como profesional, el SEE ofrece Educación para Adultos en las modalidades presencial y a distancia (MECD, 2017).

En España, la clasificación de las redes escolares se cataloga bajo criterios de gestión y financiación en tres categorías existentes que se describen a continuación:

- Colegios Públicos: centros subvencionados y administrados por el Estado en coordinación con las autoridades locales de cada zona. Este tipo de centros escolares atiende a estudiantes de todos los niveles educativos (desde la Educación Infantil, hasta la Educación Superior).
- Colegios Concertados: el financiamiento de estos centros escolares proviene de la administración central y del pago que los padres de familia realizan. En cuanto a la administración de estos colegios, tienen libertad de gestión y conducción, siempre y cuando se ajusten a la normatividad estipulada por la autoridad educativa. En muchos casos, el titular de este tipo de colegios pertenece a una entidad religiosa.
- Colegios Privados: la gestión administrativa y financiera obedece íntegramente a instituciones privadas. Al igual que los colegios públicos, este tipo de centros educativos imparte todos los niveles de instrucción. Estos colegios tienen la libertad de establecer criterios y normativas para delimitar los procesos de matriculación a sus instituciones, entre otros (Urquizu, 2008).

#### *4.2.2. Organización de la Educación Infantil (Ciclo II)*

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 (en adelante LGE), consideró a la Educación Preescolar como un espacio lúdico en donde se desarrollaban actividades relacionadas a la vida del hogar y a la promoción del pensamiento lógico, el desarrollo del lenguaje y del sentido artístico y religioso. El principal objetivo de esta etapa era el fomento del desarrollo armónico de la personalidad de los infantes.



La declaración normativa antes mencionada refleja que la Educación Infantil era concebida como un espacio sucedáneo a los cuidados del núcleo familiar de los educandos. La oportunidad de acercar a los infantes al desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas, creativas, sociales y físicas, se potenciaba a través de la interacción del niño con agentes externos al entorno familiar.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 1/1990, de 4 de octubre 1990 (en adelante LOGSE), reestructura este nivel educativo estableciéndolo como un espacio de carácter formativo. Esta legislación hace especial énfasis al desarrollo de los procesos sociales, afectivos, de lenguaje y exploración y conocimiento del entorno.

Este estatuto divide a la Educación Infantil en dos ciclos. El primero se dirige específicamente a la atención de los menores de cero a tres años de edad, y el segundo aborda la enseñanza en el rango de edades comprendido entre los tres y los seis años de edad. Actualmente, esta clasificación continua vigente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada en 2013. Sobre esta línea, es importante mencionar que la presente investigación toma a la Educación Infantil Ciclo II como el nivel educativo donde se estudian los procesos educativos (véase Tabla 13).

### Tabla 13

#### *Terminología empleada en la Educación Infantil en España*

Rangos de edades de atención	Denominación a la educación institucionalizada	Fundamentación
De los tres a los seis años	Educación infantil (Ciclo II)	Artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006: La etapa de Educación Infantil se ordena en dos ciclos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciclo I: de cero hasta los tres años de edad.</li> <li>- Ciclo II: de tres de edad hasta los seis años.</li> </ul>

Fuente: Elaboración personal a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La LOGSE destacó de manera precisa la importancia del desarrollo social y personal de los educandos, además del desarrollo del lenguaje y comunicación y la exploración y conocimiento del entorno. Los lineamientos de dicha legislación establecen las habilidades esperadas a desarrollar en el estudiantado, así como la organización de los contenidos didácticos y las metodologías para este nivel educativo. Uno de los cambios más importantes establecidos en esta legislación es la exigencia de una mayor

profesionalización por parte del profesorado, especificando que en estos ciclos deberán ser docentes especializados los que presenten sus servicios en los dos ciclos que integran a la Educación Infantil.

Legislaciones posteriores (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), además de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, han enfatizado paulatina y progresivamente en la relevancia de este nivel educativo para el desarrollo de las personas. Esto se evidencia en la inclusión de nuevas áreas de formación tales como la iniciación del estudiantado en el aprendizaje de la lectoescritura, de las habilidades y nociones numéricas básicas, del uso de las TIC, y la integración de una lengua extranjera a partir de los cinco años. Asimismo, enfatizan en la importancia de mantener una organización congruente en las metodologías didácticas docentes; considera imprescindible la coordinación entre los equipos docentes de Educación Infantil y Educación Primaria; y conceden autonomía a los centros que imparten Educación Infantil, a excepción de aquellos en donde la oferta sea inferior a un año completo, para elaborar propuestas pedagógicas contextualizadas a las necesidades del estudiantado y de las distintas realidades educativas.

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, y la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, son los referentes legales en donde se establecen los objetivos, fines y principios referentes a esta etapa, dividiendo los aprendizajes del segundo ciclo en tres áreas: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno*, y *Comunicación y representación*. Las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil a las que se refiere la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de junio, reguladora del Derecho a la Educación, son establecidas por el Gobierno. Lo anterior se encuentra estipulado en la LOE, así como en su artículo 6º.

Por su parte, la LOE y el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, consideran las enseñanzas de religión para el segundo ciclo de la Educación Infantil. En este sentido, el artículo 9º del Real Decreto citado previamente, en su disposición adicional única, establece la garantía para que los padres de familia determinen el acceso, o no, de sus hijos a estas enseñanzas; también compromete a las Administraciones Educativas a

velar para que la inclusión, o no, de sus hijos a esta asignatura no condicione la inclusión del estudiantado. Las competencias en el diseño curricular de esta enseñanza son competencias de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.

#### 4.2.3. Evolución y estado actual de la formación inicial del profesorado

En España, el surgimiento de las escuelas normales se dio paralelamente al establecimiento del Sistema Nacional de Educación, específicamente después del periodo absolutista de Fernando VII. González Astudillo (2008) afirma que la formación del profesorado ha estado influenciada por las distintas etapas históricas por las que ha atravesado el Estado español. Tratándose de la evolución histórica de las Escuelas Normales españolas, esta autora las ordena en las etapas descritas en la Tabla 14.

**Tabla 14**

Etapas para el estudio de la historia de las Escuelas Normales en España

<b>Etapas</b>	<b>Periodo</b>
Primera etapa	Fundación de la primera escuela normal (1839) La Restauración (1857/1874) Ley Moyano de 1857
Segunda etapa	Restauración (1857/1931)
Tercera etapa	La República (1931/1936)
Cuarta etapa	El Franquismo (1939/1975)
Quinta etapa	La Democracia (1975)

Fuente: Elaboración personal a partir de González Astudillo (2008).

El desarrollo histórico de las Escuelas Normales ha estado estrechamente vinculado a la situación económica y al predominio ideológico-político por los que ha atravesado España. Ante esto, Gutiérrez Zuloaga (1989) afirma que los planes y programas de las primeras Escuelas Normales eran notablemente culturistas, carentes de componentes pedagógicos y didácticos. Con el paso del tiempo, el modelo de formación del profesorado buscó abatir el esquema tradicional de formación y de control, la tendencia ideológica clerical y patriótica, y la orientación enciclopedista de los maestros de primeras letras para trascender a un enfoque de formación que consolidara e integrara aportaciones fundamentales a la práctica educativa de los docentes.

La primera y segunda etapa estuvieron marcadas por el establecimiento y la organización de la enseñanza. Desde el Decreto de agosto de 1834, hasta la elaboración de la Instrucción para el Régimen y Gobierno de las Escuelas Públicas del Reino, en octubre de 1834; se debatía la necesidad de la reestructuración de la educación planteándose el establecimiento una Escuela Normal. Se esperaba que en estos espacios se instruyera al profesorado de provincias. No obstante, es hasta 1836, con el Plan General de Instrucción Pública, cuando se consolida la creación de una Escuela Normal en Madrid (González Astudillo, 2008).

Estas fases estuvieron marcadas por la constante preocupación por la formación de los enseñantes. Así, de 1839 a 1849, se dividió la enseñanza primaria en elemental y superior; se cuestionaron los métodos de enseñanza; se dio paso a la revisión del cuerpo de docentes; se establecieron las categorías al sistema de acceso a la docencia; se abrió en Madrid la Escuela-Seminario de Maestros y se aprobó el reglamento bajo el cual se rigió la organización institucional de dicha escuela (Real Decreto de mayo de 1849). Gutiérrez Zuloaga (1989) afirma que toda esta etapa estuvo delimitada por un enfoque socio-antropológico que consideró al hombre como una pieza clave para el Estado liberal.

La Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857, mejor conocida como Ley Moyano, representó la culminación de la consolidación del sistema educativo liberal para dar paso a la estabilidad en términos legislativos y administrativos. Las Escuelas Normales se consideraron como escuelas profesionales, se extendieron a cada provincia del Estado español y se unieron a la titulación de Maestro Normal que se podía obtener únicamente en la Central de Madrid.

Durante los siguientes años, las normales atravesaron una reorganización que condujo a la supresión de estas a través de la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868 (Gaceta de 4 de junio), para reestablecerlas, posteriormente, en el Decreto del Gobierno Provisional de 14 de octubre del mismo año. Desde el Decreto-Ley de 29 de octubre de 1868 (Gaceta de 22 de octubre) el cual hace referencia a la Ley Moyano, hasta la Orden de 26 de agosto de 1874, se puso en debate la responsabilidad del Rector y de las Juntas provinciales sobre la Normal Central y el resto de las Normales de Provincia (Larrosa y Maldonado, 2012; Gutiérrez Zuloaga, 1989).

El currículo bajo el cual se desarrolló la educación en estos centros, se encuentra estipulado en los artículos 68 a 71 de la Ley Moyano, misma que estuvo vigente hasta la

Reforma de 1898. Lineamientos posteriores centraron sus estatutos en el reglamento de los exámenes del profesorado al acceso a la docencia, la matriculación del alumnado y los libros de texto, entre otros (Gutiérrez Zuloaga, 1989). La misma autora afirma que el Plan de Estudios de 1931 integró una serie de tendencias y corrientes pedagógicas, científicas y prácticas que sentaron sus bases en la ideología de que toda revolución se logra a través de la educación. Por todo lo anterior, González Astudillo (2008) afirma que este es uno de los currículos más valorado en el Estado español.

Con el plan antes citado, el proyecto de las escuelas normales se reestructuró en el ámbito profesional al establecer los estudios como una categoría universitaria que se perdió con los planes consecutivos. No fue hasta la LGE en 1970, en plena transformación del Estado español, cuando se retomaron y consolidaron los principios formativos y universitarios del Plan de 1931. Desde entonces, dando seguimiento a la disposición transitoria segunda de la legislación educativa vigente, a través del Real Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, las escuelas normales se integraron a las universidades, como escuelas universitarias (Gutiérrez Zuloaga, 1989).

A través de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, se consolidó la ambigüedad de las escuelas normales respecto a los centros universitarios. Asimismo, dio paso a una mayor exigencia en la titulación y la preparación profesional de los especialistas en las diferentes áreas para niños de 6 a 14 años de edad. Para 1971, se promulgó un currículo con carácter experimental, refrendado oficialmente en la Orden Ministerial 1411/77. Este antecedente dio lugar a la presentación del proyecto de Reforma del Sistema Educativo que se concretó en el Libro Blanco. Este documento es consecuencia de un diagnóstico sobre las necesidades de mejora del sistema educativo, siendo así la base para el establecimiento del Plan de Estudios de 1991, derivado de la LOGSE (Gutiérrez Zuloaga, 1989).

Con este nuevo marco de formación docente se indujo a la actualización de la Diplomatura de Magisterio (implementada en la LGE), integrando la orientación profesional, la formación teórica-práctica y la apuesta de la integración de nuevas especialidades docentes<sup>7</sup> que configuraron los títulos del Plan de Estudios con relación a cada una de las nuevas titulaciones del magisterio.

---

<sup>7</sup> Título de Maestro-Especialidad de Educación Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Los esfuerzos dirigidos hacia la reforma de los Planes de Estudios de las Escuelas de Magisterio representaron una valiosa oportunidad para potenciar estos centros. Los títulos se configuraban en un conjunto de materias troncales (asignaturas comunes y otras específicas de cada una de las especialidades), en materias optativas y de libre configuración (asignaturas establecidas por los distintos centros de formación docente), así como el Prácticum (González Pérez, 2018).

En palabras de González Pérez (2018), el diseño curricular se sostuvo en el corporativismo, frente a la reflexión sobre el perfil docente, las competencias y el saber académico y profesional. La formación del maestro implicó un periodo de tres años con una carga lectiva de 242 créditos europeos. Los Programas de Estudios contenían una base común en todas las especialidades, la autonomía para la elaboración del currículo trascendió a una amplia diversidad en la elaboración y desarrollo de estos (Tiana, 2013).

Con el fin de reorganizar la estructura del contenido y la articulación de las titulaciones con base en los conocimientos y competencias que el estudiantado deberá adquirir para facilitar los procesos de movilidad de los nuevos profesionales entre el Sistema de Educación superior Europeo, se dio inicio al Proceso de Convergencia Europea en 1999. Dicho proceso tuvo como consecuencia una serie de reformas en el Sistema Español de Educación Superior que concluyó con la adecuación al sistema de Grados y Postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior.

La Declaración de Bolonia ha sido uno de los últimos ciclos de transformación educativa en España. A partir de estas modificaciones, en el año 2003, la Red de Magisterio contribuyó a la publicación del Libro Blanco de la Titulación de Magisterio, donde se proponen las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y de Maestro de Educación Primaria (ANECA, 2005a; ANECA;2005b).

Los antecedentes antes mencionados desembocaron en la promulgación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, la cual modifica a la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, sentando las bases no únicamente para la reorganización de los títulos y los modelos de formación docente, sino también para la reestructuración de la Educación Superior organizándola en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.

Con los ajustes establecidos en el Real Decreto 1393/2007 y las Órdenes del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, se profundiza en la concepción y manifestación de la autonomía universitaria, y en la flexibilidad para la organización de

las enseñanzas superiores al promover la diversidad curricular como un punto de innovación en la ordenación de las enseñanzas oficiales. Por lo tanto, desde el año 2008 y hasta la actualidad, estos son los referentes legales que permiten a las Universidades asumir el compromiso de seguimiento e implementación de las propuestas reguladas de los títulos orientados a la formación de los profesores (Tiana, 2013).

A través de estos procesos instructivos se espera que el estudiantado de magisterio en formación adquiera las competencias necesarias y alcance los objetivos establecidos en los planes y programas en cumplimiento de las leyes y de la normatividad, buscando que logren una intervención eficiente y contribuyan a generar procesos de cambio (Ocampo y Cid, 2012).

#### 4.2.3.1. El currículo de la formación de Magisterio en Educación Infantil

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la formación del profesorado español, a través del proceso de convergencia europeo, otorga autonomía y flexibilidad a las Universidades para el diseño y la oferta de áreas y contenidos de conocimiento que permitan establecer conexiones a los estudiantes con el mundo real, brindándoles la oportunidad de tener acceso a una diversidad de perfiles formativos.

La propuesta que habilita el título de grado de Magisterio Infantil para el ejercicio de una profesión mayormente regulada ha sido estipulada en la Ley Orgánica 2/2006:

1. La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de Educación Infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en Educación Infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención de niñas y niños de esta edad. En todo caso, la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el apartado 2 del artículo 14, estará bajo la responsabilidad de un profesional con título de Maestro de Educación Infantil o Título de grado equivalente.
2. El segundo ciclo de Educación Infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en Educación Infantil o el título de Grado equivalente y podrán ser apoyados en su labor docente por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran (Art. 92. LOE 2/2006, de 3 de mayo citada en Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 356).

De los lineamientos antes citados para el ejercicio de la profesión de Magisterio Infantil, es necesario que el profesorado cuente con los conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño docente (González-Pienda *et al.*, 2015; Redruello, 2009; Torres, 2010; Villa; 2016).

La legislación actual tiene sus raíces en la Orden de 13 de junio de 1977, así como en el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto, las cuales establecieron la estructura primaria del currículum a través de la organización de contenidos psicológicos, pedagógicos, históricos y sociológicos. Albertín y Zufiaurre (2005) consideran que los lineamientos formativos de ambos Planes y Programas evidencian una formación elemental y básica que carecen de contextualización sobre la diversidad de escenarios educativos como ejes centrales de la formación del profesorado.

Ancheta (2007) señala una serie de cambios sustanciales que paulatinamente se ha desarrollado en los lineamientos curriculares del Magisterio Infantil. Dentro de estos destacan la profundización en contenidos, de la didáctica de la expresión artística, del fortalecimiento del enfoque de la adquisición y desarrollo del lenguaje durante la primera infancia, de la integración del enfoque inclusivo y de respeto a la diversidad, el uso de las TIC como herramientas didácticas que posibilitan la mejora e innovación en la didáctica, y la visión y extensión en los ciclos de prácticas escolares.

Las legislaciones antes mencionadas suponen un referente en la formación del profesorado de Educación Infantil trascendiendo en la promulgación del Libro Blanco, la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, el Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre y el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio. Por su parte, la Orden/3857/2007, de 27 de diciembre, presenta una serie de principios, lineamientos y competencias transversales y específicas de formación disciplinar y profesional que las Universidades deben considerar en el diseño de los Planes y Programas universitarios del Grado de Magisterio Infantil (González-Pienda *et al.*, 2015).

Redruello (2009) y Torres (2010) señalan, como una particularidad del currículum de Magisterio Infantil, la integración de un esquema basado en competencias, a través de las cuales se espera que los estudiantes adquieran destrezas, actitudes, conocimientos y habilidades mínimas necesarias para el desarrollo eficiente de los procesos educativos. La Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, está compuesta por tres módulos que integran los contenidos que se espera el profesorado se apropie para la implementación de proyectos académicos y pedagógicos en las aulas de Educación Infantil (Villa, 2016). Estos módulos están organizados en los distintos campos de conocimiento que, en su conjunto, son las bases pedagógicas, organizativas y legales a las que las universidades españolas deben atender para la consolidación de los Planes de Estudio de los títulos de Grado de Magisterio Infantil:



- Módulo de Formación Básica: integra asignaturas alineadas a los procesos educativos, al aprendizaje y desarrollo de la personalidad de los niños de 0 a 6 años; a las dificultades de aprendizaje y trastornos en el desarrollo; a la relación de la sociedad; a la familia y a la escuela; a la salud y alimentación de la primera infancia; a la organización del espacio escolar, los materiales y habilidades docentes; a la observación sistemática, y al análisis de contextos.
- Módulo Didáctico y Disciplinar: integra las áreas de formación dirigidas al aprendizaje de ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas; al aprendizaje de la lectoescritura, así como a la música, y la expresión plástica y corporal.
- Módulo de Prácticum: abarca las prácticas escolares y el trabajo de fin de Grado.

La autonomía a la que se han hecho acreedoras las universidades para el diseño curricular, teniendo como base la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, ha diversificado los Planes y Programas en la formación universitaria; mientras que todos los Planes y Programas del Grado de Magisterio Infantil deben integrar una serie de Asignaturas Básicas y Obligatorias, así como del trayecto Prácticum y del Proyecto de Fin de Grado, la oferta en la línea de Materias Optativas genera una amplia heterogeneidad en contenidos de distintas áreas de conocimiento. La culminación de los estudios conducen a la obtención del título de Grado. Este periodo formativo tiene una duración de cuatro años y consta de 240 créditos europeos. Esto concede la posibilidad al profesorado egresados de continuar los estudios formativos hacia niveles de posgrado (Magro y Carrascal, 2018).

Si bien es cierto que esta reorganización ha representado un cambio sustantivo en los planteamientos curriculares, aún persiste el debate sobre la necesidad de continuar regulando las legislaciones de la formación docente. Cruz (2000) afirma que la diversidad de contenidos que ofertan las universidades españolas, la falta de colaboración y coordinación, además de la regulación de las normativas y lineamientos entre los centros de educación superior, son los factores que podrían estar influyendo directamente en la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en estos espacios. Ante esto, Villa (2016) considera imprescindible redefinir el punto de partida teórico-práctico de los programas de formación.

#### *4.2.4. Formación permanente del profesorado*

López Gómez (2016) afirma que el verdadero desarrollo de las competencias profesionales docentes radica en la posibilidad de la búsqueda continua del saber en un escenario moderno y globalizador. Sobre esto, la formación permanente en España es considerada como un derecho y un deber de todos los docentes.

A partir de las recomendaciones del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente de la Unión Europea, las administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma establecen las líneas de atención prioritaria para la formación continua. La formación docente permanente, estructurada como el conjunto de actividades formativas enfocadas mejorar y consolidar la formación científica, didáctica, procedimental, profesional y personal del profesorado español, está a cargo de las consejerías y departamentos de educación de las Comunidades Autónomas en coordinación con las direcciones generales, los servicios o unidades técnicas específicas, las comisiones o asesorías de formación, los servicios de inspección y de evaluación y el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado (MEFP, 2019a).

Durante los últimos años, el enfoque sobre la adquisición y el desarrollo continuo de las competencias docentes se ha orientado a alcanzar el desarrollo pleno de cada docente. En este sentido, Bocciolesi, Melacarne y López (2017) afirman que para consolidar el desarrollo integral de cada individuo es menester que la formación permanente esté alineada a las necesidades específicas de los docentes. El ahínco por coordinar las acciones formativas resulta en una estrecha colaboración entre las administraciones educativas, los departamentos de educación de cada Comunidad Autónoma, los centros educativos y los centros formadores de docentes. Estos esfuerzos buscan integrar los distintos enfoques formativos y propuestas que cada contexto demanda (Bocciolesi, Melacarne y López, 2017).

Así, el artículo 103 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su última modificación (23/03/2018), estipula que las administraciones educativas son responsables del diseño de programas formativos de formación continua que garanticen la gratuidad en el acceso y la participación de los docentes y de una oferta diversificada en contenidos.

Además de establecer vínculos entre las universidades, colegios profesionales y sindicatos para consolidar la formación permanente del profesorado, los organismos

responsables de la organización e impartición de la formación docente son los centros de formación del profesorado, los cuales reciben distintas denominaciones de acuerdo con las Comunidades Autónomas a las que pertenecen, algunos de estos son los siguientes:

- Centro Regional de Formación del Profesorado: Castilla-La Mancha.
- Centros Territoriales de Innovación y Formación del Profesorado, Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”, Centro de Formación Ambiental: Madrid (MEFP, 2019a).

Los centros de instrucción ofrecen formación a través de cursos, talleres, estancias docentes, seminarios, diversos proyectos de investigación y trabajo, promociones entre otros. En cada una de estas opciones, la administración delimita los contenidos y la participación de expertos en cuestiones educativas concretas, empero, permiten que los docentes, a través de los centros educativos, propongan temáticas por abordar en las que desean profundizar. En estas últimas acciones, las actividades formativas que se desarrollan desde el centro se evalúan a través de una memoria, de la cual es responsable el coordinador del grupo. En este sentido, la confianza que las administraciones educativas conceden a los docentes radica en que el principal valor del desarrollo efectivo de la formación continua es que las acciones formativas partan desde la búsqueda de la innovación del propio espacio escolar (Bocciolosi, Melacarne y López, 2017). Lo anterior, obliga a garantizar el acceso y permitir la participación de los docentes en los procesos de formación continua mediante el establecimiento de distintas modalidades, presenciales y on line.

Todas las actividades que los docentes realizan son tomadas en cuenta en los concursos de movilización docente. La acreditación de los cursos dentro del expediente del profesorado demanda la asistencia a las actividades presenciales, la participación y realización de proyectos, entre otros.

#### *4.2.5. Políticas educativas destinadas a la escuela multigrado*

En la historia de la educación española, el modelo educativo basado en la escuela unitaria, en la cual un docente es responsable de la atención simultánea de más de un grado educativo en un mismo espacio áulico, ha sido invaluable para llevar educación a las zonas más remotas del país (Abós *et al.*, 2015). En el siglo XIX, a través de la Ley de

Primera enseñanza de 1838, y posteriormente la Ley Moyano de 1857, con extrema lentitud, se inició en España el proceso de implantación de la educación primaria. Una característica de la educación durante el periodo de la Ley Moyano, es la introducción de la enseñanza obligatoria, contradiciendo así sus estatutos y limitando la gratuidad del servicio (Hernández, 2000).

De 1866 a 1900, la situación que vivía el Estado español era de escasez y precariedad debido a la crisis económica-social. En 1931, el número de escuelas era de 23,346, representando un crecimiento de 315 centros educativos por año. La situación general del contexto rural era precaria, los materiales educativos eran escasos y la situación laboral de los profesores incierta, dando como resultado la necesidad de replantear las políticas educativas destinadas a dicho sector (Corchón, Raso e Hinojo, 2013).

La creación del Ministerio de Instrucción Pública y de Bellas Artes el 18 de abril de 1900 supuso un avance significativo para la educación popular y la escuela primaria en España. Los esfuerzos se centraron en mejorar las condiciones laborales del profesorado de escuelas primarias, ampliar la escolarización obligatoria hasta los 12 años, asumir medidas en pro de la alfabetización, entre otras acciones. Sin embargo, una decisión que acompañó la creación de dicho Ministerio, fue la introducción de la enseñanza primaria graduada desde 1889 a 1900; decisión que supuso un infortunio para la escuela rural, al ser víctima de la aplicación e imposición progresiva de un modelo pedagógico que ignoró sus propias peculiaridades y necesidades (Hernández, 2000).

Con la llegada de la Segunda República, la escuela primaria es una de las apuestas educativas más fundadas de los republicanos, centrando así, mayor atención a la escuela rural (Hernández, 2000). Algunas de las medidas asumidas en la búsqueda constante de la mejora de la escuela rural, estuvieron vinculadas con la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas en 1931, que estableció un puente entre la educación y los grupos vulnerables de ciudadanos que no podían acceder a estos servicios. Canes (1993) considera que esta iniciativa no cambió de manera significativa los asuntos de la educación a nivel pedagógico, pero sí en cuestiones de cobertura, debido a que fue un programa que logró llegar a los lugares más recónditos del país.

Para los tiempos de posguerra, la escuela rural se vio inmersa en los cambios estructurales realizados en el Ministerio de Instrucción Pública, antes denominado Ministerio de Educación Nacional. Se retornó al modelo escolar conservador al estilo del

viejo régimen, siendo la iglesia católica nuevamente la protagonista en la educación española (Hernández, 2000).

Un punto a destacar con respecto a la Ley de Educación Primaria de 1945, es la introducción del concepto de *escuela rural* en dicha legislación, ya que antes de la promulgación de esta legislación, dicho término no se asumía dentro de la agenda legal del ministerio. Esta legislación, en su artículo 21, diferencia a la escuela graduada de la no graduada y reconoce a las escuelas rurales como aquellos centros unitarios situados en núcleos de población cuya densidad, dentro de un kilómetro, no superara los 250 habitantes con un radio de 30/1. De no ser así, el radio sería ampliado hasta dos o más kilómetros, siendo los alumnos transportados gratuitamente a los centros educativos. Durante esta época, la escuela unitaria fue el símbolo de la educación de las zonas rurales, siendo además percibida y catalogada como un escenario pedagógico de inferior categoría al resto de las escuelas (Abós *et al.*, 2015).

En 1953 se proclamó la Ley de Construcciones Escolares. En consecuencia, para 1956 se priorizó la mejora de las escuelas rurales, lo que condujo al segundo plan de estabilización inscrito en la Ley de Educación de 1967. Dicha legislación buscó la organización graduada de la enseñanza intentando aumentar los centros escolares por niveles segmentados cuya prioridad quedó expresa en la LGE de 1970 (Hernández, 2000).

Corchón, Raso e Hinojo (2013) aseguran que la legislación de 1970 replanteó significativamente el paradigma educativo de las zonas rurales, implementando la organización denominada Concentración Escolar. Dicho modelo consistió en el agrupamiento de los niños de las distintas comarcas a un centro ubicado en la cabecera principal de la localidad. Esta decisión tuvo grandes consecuencias, como el cierre de las pequeñas escuelas, enormes desigualdades en infraestructura y organización; dificultades de acceso y de movilidad para el alumnado; pero, sobre todo, la falta de respuesta a las necesidades específicas de estos espacios educativos.

Para 1981 y 1982, los educadores que trabajaban en centros rurales atendían las necesidades y resolvían las dificultades pedagógicas y organizativas a las que se enfrentaban; a través de las reuniones de docentes se establecían estrategias de atención a las exigencias de la multigradualidad y del contexto rural. Estos espacios de intercambio académico se fueron normalizando y sistematizando con la puesta en

marcha del Programa de Educación Compensatoria establecido en el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria.

En el marco del Decreto antes señalado, Berlanga (2003; citado en Corchón, Raso e Hinojo, 2013) considera que se vivió una regresión con respecto a la implementación de la pequeña escuela en aldeas, puesto que, en tiempos anteriores, el Programa de Concentración Escolar demostró que este sistema mantenía un enorme distanciamiento entre los objetivos previstos y los resultados obtenidos, aumentando así el fracaso escolar y disminuyendo considerablemente la calidad educativa.

La legislación española declara que el alumnado que reside en zonas rurales tiene los mismos derechos al resto de los infantes por recibir una educación con los mismos servicios de calidad. Por consiguiente, buscando alcanzar el desarrollo sostenible de la educación en el ámbito rural, se constituyó el Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre, que estableció la posibilidad de creación de Colegios Rurales Agrupados. Posteriormente, la Orden 20 de julio de 1987 fijó los procedimientos para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. Ambas legislaciones fueron el marco para la creación y consolidación de los CRA.

Las particulares progresivas que introdujo la LOGSE demandaron nuevas normativas para la regulación de estos centros. Con base en lo anterior, las legislaciones antes mencionadas fueron derogadas el 20 de julio de 1993 y sustituidas por el Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria, derogado y sustituido por la Orden de 29 de junio de 1994 y el Real Decreto 82/1996, de enero, por los que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria, hasta las normativas actuales que regulan a los centros generales rurales y urbanos (Ponce de León, Bravo y Torroba, 2000).

Con la constitución de los CRA's, las autoridades educativas se comprometieron a asegurar la mejora de la calidad de la enseñanza en las zonas rurales, destacando que los alumnos de Educación Inicial, Educación Primaria y, en algunos casos, alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria que asistan a estos centros educativos, podrán cursar la enseñanza correspondiente a su nivel educativo en su localidad de residencia (MECD, 2017).

En este contexto Corchón, Raso e Hinojo (2013) afirman que el establecimiento de una política destinada a la creación y funcionamiento de los CRA's fue el resultado del ensayo y error por parte de las autoridades educativas por mejorar y consolidar la educación en el contexto rural. Estas políticas implementadas dieron cuenta de que la propuesta de agrupación de unidades por distintas localidades a un centro principal es funcional, siempre y cuando se contemplen aspectos coordinados y sistematizados de orden filosófico, pedagógico y administrativo entre las distintas unidades.

Boix (2011) sostiene que las políticas de agrupamiento escolar implementadas por el Sistema Educativo Español han permitido una reestructuración ideológica y realista de lo que la escuela rural ha supuesto. Ante esto, los avances del modelo educativo de agrupación en el escenario rural han potenciado la mejora considerable de las condiciones laborales con las que el profesorado ejerce su profesión.

Es indudable que en el Estado español la atención a las escuelas rurales se ha enmarcado dentro de las políticas de educación compensatoria. Sin embargo, la revisión de las legislaciones españolas (desde la LOGSE hasta la LOMCE) en materia de educación rural, denotan que el constructo de interés se ha ido formalizando paulatinamente:

En su caso, la LOGSE, plantea lo siguiente:

- Artículo 63: estipula la obligación del Estado y de las diferentes administraciones educativas por fomentar e impulsar programas de cooperación territorial con objetivos educativos de carácter general.
- Artículo 64: las administraciones educativas deberán establecer una actuación preventiva y compensatoria en la Educación Infantil para aquellos infantes que se encuentren en situación de rezago, suponiendo esto una desigualdad para el acceso y transición en los niveles educativos posteriores.
- Artículos 65.1 y 65.3: todo el alumnado de Educación Primaria tiene derecho a una plaza gratuita en su propia localidad o zona establecida. Con la finalidad de garantizar el acceso de los niños a una escolarización, en la Educación Primaria y la Educación Secundaria, los alumnos podrán escolarizarse en los municipios más próximos a su localidad.

Por su parte la LOE, que preserva los contenidos de la legislación anterior, establece un mayor interés en la agenda pública de la legislación educativa:

- Artículos 80.1, 80.2, 81.2: estipulan la obligación de las autoridades educativas por desplegar acciones y programas compensatorios relativos a los sectores de la sociedad que se encuentren en zonas y territorios desfavorables, favoreciendo la igualdad y equidad en la sociedad española.
- Artículo 82: establece el compromiso por parte de la administración educativa para proporcionar los recursos necesarios para atender las necesidades específicas de los colegios rurales, así como los servicios de transporte, comedor y de internado, si es necesario. Enfatiza que todos aquellos programas educativos destinados a la escuela rural deberán prever la distribución territorial de los recursos económicos, el éxodo territorial, la dispersión geográfica y las necesidades específicas del alumnado de cada zona.
- Modifica el artículo 65. 3º de la LOGSE, agregando a la Educación Infantil dentro de sus preceptos.

Por otro lado, la LOMCE conserva los lineamientos de la LOE, agregando un nuevo apartado a los artículos antes mencionados:

- Artículo 9º: precisa que, con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades, en los programas de cooperación territorial se tomará en cuenta el fenómeno de despoblación de un territorio, la dispersión geográfica, las necesidades de escolarización del alumnado de zonas rurales, etc.

La nueva ley de educación, Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Educación (en adelante LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación preserva los preceptos del artículo 9º de la LOMCE, modifica el título del Artículo 82, en el que integra el concepto *insular* y anexa cuatro nuevos apartados a sus preceptos (82.3, 82.4, 82.5 y 82.6). Asimismo, incorpora la “Disposición adicional quinta. Prioridades en los Programas de cooperación territorial”.

- Artículo 82: con el fin de promover educación contextualizada a las características del contexto rural e insular, así como la escolarización y permanencia de los estudiantes de las enseñanzas obligatorias y no obligatorias en estos espacios educativos, dicha legislación enfatiza en que todos aquellos programas educativos destinados a la escuela rural e insular deberán prever la distribución territorial de los recursos económicos, el éxodo territorial, la dispersión geográfica y las necesidades específicas del alumnado de cada zona. Asimismo, con el fin de



asegurar una plaza educativa en la zona más próxima de residencia de los estudiantes, la Administración central, en colaboración con las Autoridades Locales, se comprometen a la prestación de servicios básicos necesarios para promover la escolarización de los estudiantes (transporte, comedor y otros).

En los nuevos anexos, se considera, por primera vez, al aprendizaje a través del *entorno* como un elemento relevante para ofrecer una oferta diversificada y adaptada a las necesidades de los estudiantes y promover el fortalecimiento de la escuela rural e insular. Se considera también a la adaptación curricular como elemento clave para que los estudiantes alcancen los aprendizajes claves esperados. Se apuesta por la suficiencia en los recursos didácticos y humanos, dentro de los cuales se contemplan las TIC. Por último, se promueve la formación específica del profesorado para el contexto rural, así como la realización de prácticas educativas, por parte de los estudiantes universitarios y de formación profesional, en centros educativos rurales.

- Disposición adicional quinta. Prioridades en los Programas de cooperación territorial: Con el fin de alcanzar las metas del 4 objetivo de la Agenda 2030, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, se comprometen a promover, a través de a implementación de esta nueva legislación, al mejoramiento de los niveles de escolarización del primer ciclo de Educación Infantil, al fortalecimiento de la escuela rural e insular, así como a potenciar el desarrollo del profesional de los docentes.

Desde el análisis somero de la evolución legislativa que han contemplado a la escuela rural, se puede destacar la lucha de las autoridades educativas por cambiar las precariedades que caracterizaban a la educación en su conjunto en contextos rurales de los años 50 en adelante. Anteriormente, el desarrollo de las políticas en el marco de la escuela rural, estaba íntimamente ligado a la puesta en marcha de programas compensatorios y, en muchos casos, a proyectos desvinculados a las necesidades reales de la escuela rural. En este sentido, Corchón, Raso e Hinojo (2013) reflexiona sobre los preceptos que se han dedicado a la escuela rural, señalando que a la escuela rural se le ha dedicado exclusivamente un mínimo apartado de toda la legislación relacionada con este constructo, asumiendo que al plasmar los lineamientos en las legislaciones, las necesidades y dificultades que surgen desde el quehacer cotidiano en estos espacios están solventados por completo.

Sin embargo, es relevante reconocer que los estatutos actuales, la LOMLOE, tienen mayor consideración de la diversidad de contextos y niveles escolares en los que se desarrollan los procesos educativos, contempla finalmente la formación del profesorado, y adquiere un compromiso con los objetivos nacionales e internacionales relacionados con la mejora de la calidad en la educación.

#### *4.2.5.1. Contexto y situación actual de los Colegios Rurales Agrupados*

Para alcanzar el desarrollo sostenible de la educación en el ámbito rural, la atención al alumnado que reside en localidades de población reducida se otorga a través de la organización escolar denominada CRA's, que Ponce de León, Bravo y Torroba (2000) definen como la agrupación de distintas unidades educativas ubicadas en diversas localidades y, en su conjunto, constituyen un centro escolar.

Las escuelas rurales en España han recibido distintos nombres, de acuerdo con las disposiciones de las Comunidades Autónomas y/o políticas educativas: en Cataluña se denominan Zonas Escolares Rurales; en Castilla La-Mancha, Castilla y León, Asturias, Aragón, Andalucía, Galicia y Madrid se conocen como Centros Rurales Agrupados; en la Comunidad de Valencia como Centros Educativos Rurales; en Canarias como Colectivos de Escuelas Rurales y otros (Boix, 2004).

Ponce de León, Bravo y Torroba (2000) afirman que, para la constitución de un CRA, es necesario hacer una revisión de las condiciones geográficas de la localidad y de las distancias que separan a una unidad escolar de otra, además de las posibilidades de transporte y desplazamiento para los educadores y el alumnado. Asimismo, es necesario argumentar los beneficios que el agrupamiento de las diversas localidades puede traer en los ámbitos pedagógicos y funcionales del colegio y, por consiguiente, establecer un listado de los recursos humanos, didácticos y económicos que se requieren para el ejercicio de dicho proyecto, entre otros.

Una de las peculiaridades de los CRA's es la constitución de sus aulas. Estos colegios se caracterizan por contar con espacios educativos integrados por alumnos de distintas edades. La composición de las aulas de los CRA's depende directamente de la cantidad de alumnos matriculados en cada unidad, razón por la cual en estos espacios se suelen encontrar salones unitarios, bidocentes o mixtos, compuestos por alumnos de Educación Infantil y Primaria (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sáinz, 2017). Debido a que el alumnado de Educación Secundaria demanda mayores condiciones de atención para el

desarrollo del proceso educativo, en las zonas de difícil acceso este servicio se garantiza a través de la agrupación del alumnado en un centro educativo de una zona geográfica específica. Para estos casos, las Administraciones Educativas son las responsables de garantizar los servicios de transporte, comedor y, en su caso, la residencia del estudiantado (MECD, 2017).

En los CRA's es posible encontrar una diversidad de profesionales de la educación. Los claustros del profesorado están constituidos por el director del claustro, los docentes generalistas, los docentes de grupo base o de asignatura compartida, los docentes especialistas y finalmente por el profesorado compartido o itinerante (logopedas, orientadores, especialistas en pedagogía terapéutica y religión) (Abós y Lacruz, 2019).

Los docentes generalistas son responsables de la enseñanza general del alumnado. El profesorado especialista y compartido o itinerante, son responsables de la enseñanza de áreas específicas de la educación, estos no dedican su jornada laboral a una unidad en exclusiva, sino que la reparten entre las unidades de las distintas localidades cercanas (Abós y Lacruz, 2019).

Las unidades de los CRA's comparten ciertos recursos materiales y económicos asignados al centro principal en un inicio. En el caso de los recursos económicos, el director del claustro es el responsable de su gestión. Respecto a los recursos didácticos para las enseñanzas específicas (baúl de enciclopedias, cámaras digitales y otros), los docentes itinerantes son los encargados de trasladarlos de una unidad a otra (Ponce de León, Bravo y Torroba, 2000).

Abós (2011), quien estudia la medida en la que los Planes y Programas universitarios integran a la escuela multigrado en su formación, expone la deuda formativa que las Universidades tienen hacia la escuela multigrado al no integrar consiste y sistemáticamente a este constructo dentro de sus Programas de Estudio de los distintos Centros Universitarios. Por su parte, aquellas investigaciones que analizan la pertinencia de la formación docente a través de encuestas y entrevistas en las distintas Comunidades Autónomas de España, Boix y Buscà (2020), en Cataluña; Bustos (2006) y Corchón (2005), en Andalucía; Ruiz y Ruiz-Gallardo (2017), en Castilla La-Mancha, y Santamaría (2018), en Valencia; concluyen que los docentes participantes en estas investigaciones no han tenido acercamientos teóricos y prácticos al constructo en materia durante su formación inicial.

Si bien, la reestructuración ideológica, administrativa y pedagógica de lo que la escuela rural supone ha permitido atender con mayor eficiencia al principal elemento que integra estos espacios pedagógicos, el aula multigrado (Boix, 2011; Corchón, Raso e Hinojo, 2013; Pedraza-González y López-Pastor, 2015); Corchón (2005), Bustos (2007) y Ruiz y Ruiz-Gallardo (2017), consideran que persisten las dificultades pedagógicas y didácticas que los docentes de nuevo ingreso presentan al incorporarse a estos espacios. Los autores antes mencionados exponen que, ante el desconocimiento de los elementos que contribuyen a la atención óptima del aula multigrado, persiste la falta de confianza que los profesores presentan cuando inician su carrera profesional en estos centros escolares, así como el desarrollo de prácticas docentes iniciales basadas en el ensayo y error. Ante esto, Álvarez-Álvarez y Vejo-Sáinz (2017) y Santamaría (2018) enfatizan en la necesidad de establecer un modelo de formación inicial y continua que atienda la brecha formativa de los docentes de nuevo ingreso cuando se incorporan a laborar como docentes en estos espacios.

A pesar de la brecha formativa existente, los estudios que han analizado las prácticas de los profesores que laboran en las aulas de Educación Primaria en CRA's, afirman que en estos espacios es posible apreciar cómo los docentes, con el paso del tiempo, logran implementar distintos enfoques de adaptación curricular, además de metodologías educativas que propician la inclusión de los estudiantes (trabajo por proyectos, trabajo colaborativo e inclusión de espacios específicos de aprendizaje). De acuerdo con Boix y Bustos (2014), Domingo y Boix (2015), Smit, Hyry-Beihammer y Raggl (2015), las estrategias didácticas que estos profesores implementan, permiten capitalizar efectivamente la heterogeneidad del aula multigrado. Por su parte, Balongo y Mérida (2016), quienes realizaron un estudio de caso en un aula de Educación Infantil de un CRA en Córdoba, España, destacan la relevancia del trabajo por proyectos como elemento central para la potencialización del clima escolar en las aulas multigrado de este nivel educativo.

Ballester y Vecina (2011) aseguran que, en tratándose del reto que representa la diversidad y complejidad que ha sufrido la sociedad española en los últimos años, el escenario de la escuela rural multigrado ha sido afectado por fenómenos como la migración internacional, la globalización de nuevas estructuras sociales y modelos de producción. Estos cambios tienen como consecuencia una disminución en el número de alumnos matriculados en los CRA's, condicionando el número de docentes destinados a

las unidades de cada centro educativo, y generando una preocupación constante en la comunidad local por sostener estos espacios y evitar la segregación educativa (véase Tabla 15) (Ponce de León, Bravo y Torroba, 2000).

**Tabla 15**

*Evolución de los Centros Rurales Agrupados, unidades y alumnado por Comunidad Autónoma*

Comunidad Autónoma	Curso 2015/2016			Curso 2016/2017			Curso 2017/2018		
	Cs <sup>8</sup>	Us	As	Cs	Us	As	Cs	Us	As
Andalucía	111	722	11,453	105	789	10,930	107	1,117	10,993
Aragón	74	772	8,854	75	804	8,679	75	783	8,496
Principado de Asturias	27	184	1,793	27	183	1,786	27	184	1,780
Illes Balears <sup>9</sup>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Canarias <sup>10</sup>	24	189	2,143	23	187	2,087	23	175	1,900
Cantabria	4	16	192	4	14	234	4	6	239
Castilla y León	188	1,442	15,474	188	1,388	15,575	181	1,463	15,156
Castilla-La Mancha	77	827	8,674	77	842	8,399	77	838	8,096
Cataluña <sup>11</sup>	85	808	10,383	85	807	10,297	86	806	10,481
Comunidad Valenciana	46	542	5,617	46	536	5,580	46	525	5,494
Extremadura	40	449	4,096	40	442	3,910	40	439	3,821
Galicia	27	211	2,466	28	205	2,319	28	199	2,203
Comunidad de Madrid	8	143	1,636	8	131	1,615	8	117	1,503
Región de Murcia	9	111	1,256	9	112	1,226	--	--	--
Com. Foral de Navarra	1	5	57	1	6	54	1	5	52
País Vasco <sup>9</sup>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
La Rioja	11	138	1,570	11	139	1,528	11	133	1,513
Ceuta <sup>9</sup>	0	0	0	0	0	0	0	0	0

<sup>8</sup> La abreviación *Cs* hace referencia al término centros escolares; la *Us* a unidades y la *As* a alumnos.

<sup>9</sup> Comunidades Autónomas y Ciudades que no cuentan con CRA's (MECD, 2018 y 2019).

<sup>10</sup> Los CRA's de Canarias se consideran independientes, aunque compartan entre ellos recursos (MECD, 2018).

<sup>11</sup> Los CRA's se consideran independientes aunque compartan recursos y estén integrados por zonas rurales. Cada localidad rural tiene un colegio de cabecera (MECD, 2018).

Melilla <sup>9</sup>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	732	6,559	75,664	727	6,585	74,219	714	6,790	71,727

Fuente: Elaboración propia a partir del MECD (2017, 2018 y 2019).

La Tabla 15 expone la evolución del número de Centros Rurales Agrupados, unidades y la cantidad de estudiantes matriculados durante los ciclos educativos 2015/2016, 2016/2017 y 2018/2019. Entre los ciclos educativos 2015/2016 al 2016/2017, las Comunidades Autónomas de Andalucía y Canarias presentaron una disminución en la cantidad de centros educativos y de alumnos matriculados. Por otro lado, en la Comunidad Foral de Navarra, Aragón, la Rioja y la Región de Murcia, se aprecia un crecimiento poco significativo en el aumento de las unidades educativas, mas no en el número de centros educativos.

Durante el ciclo escolar 2016/2017, el alumnado matriculado en estos colegios representó el 2.4% (74,219) del total de estudiantes matriculados en estas enseñanzas, cifra que disminuyó para el ciclo escolar 2017/2018 al 0.9% (71,727). En ambos cursos educativos, las Comunidades Autónomas de Castilla y León y Andalucía presentaron la proporción más elevada en el número de centros, así como en el número de estudiantes matriculados; sin embargo, se encuentran diferencias entre la disminución en el número de centros y de estudiantes en ambas Comunidades Autónomas. Por otro lado, en la Comunidad Foral de Navarra se identifica un descenso en el número de unidades, y en Cantabria la disminución en el número de alumnos matriculados; ambas Comunidades contaron con la menor cifra de estudiantes inscritos.

Aunado a los cambios en las estadísticas que los CRA han padecido durante los últimos años, históricamente todas las regiones de España sufrieron un fenómeno migratorio significativo. En 2011, el 12.2 % de la población española era inmigrante, de la cual el 15.8 % estaba constituida por menores de 15 años (Carrascal, 2013). La realidad migratoria trae consigo cambios sociales, culturales y políticos, por consiguiente, se vuelve un factor determinante en la organización de las estructuras sociales de los centros escolares rurales.

Abenoza (2004) asegura que una de las problemáticas a las que se enfrentan los educadores que atienden grupos con características propias de los procesos migratorios es el idioma. Por su parte, Bustos (2006) considera menester que existan profesionales que coadyuven a la integración del alumnado migrante, puesto que desde su

investigación expone cómo a pesar de que los centros escolares establecen líneas de acción para facilitar la inclusión, los docentes no logran atender óptimamente estos procesos.

A pesar de los avances en materia de la universalización de la educación en los primeros años, aún coexisten desigualdades en materia educativa en infraestructura y en servicios, dado que no todos los centros escolares reciben las mismas oportunidades para el desarrollo óptimo de los procesos educativos (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sáinz, 2017; Ruiz Ruiz, 2020). Estos hechos han llevado a la firma del convenio de colaboración entre el Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y la entidad pública empresarial Red.es, el 20 de marzo de 2015, para fomentar el acceso a la banda ancha ultrarápida, prestando mayor atención a aquellas localidades que, por su ubicación geográfica, aún presentan dificultades para contar con los medios de transmisión de gran capacidad de información. Existen diferencias entre los resultados que la inclusión de las TIC han tenido en las aulas multigrado. En aquellos centros en los que los docentes cuentan con TIC, Balongo y Mérida (2016) señalan al uso de estos recursos como una de las fortalezas identificadas en los centros educativos y en las prácticas educativas del profesorado multigrado, en los cuales sobresale la implementación de mecanismos de evaluación continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otra parte, Morales (2017) y Ruiz Ruiz (2020) destacan el uso limitado que los docentes hacen de estos recursos como consecuencia de la falta de formación en competencias digitales con las que cuentan los docentes.

La mejora que ha presentado la escuela rural multigrado en España es consecuencia de los esfuerzos por adaptar la educación a las condiciones demográficas, geográficas, sociales y políticas del país (Abós y Lacruz, 2019; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sáinz, 2017). No obstante, es necesario sostener medidas constantes que permitan mantener la vitalidad de la escuela rural a través del desarrollo de políticas que persigan progresivamente alcanzar una educación de calidad y equidad para todos los alumnos que asisten a estos sectores. Para lograr lo anterior, Santamaría (2018) y la Secretaría Técnica del MECD (2019) consideran relevante que se establezcan planes y programas de actuación que fortalezcan a las escuelas rurales a través de la colaboración territorial, la formación del profesorado en este modelo educativo, y de la dotación de recursos económicos y apoyos necesarios para el mantenimiento y refuerzo de la oferta

educativa, para favorecer y garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia del alumnado en las escuelas rurales, mejorar la calidad educativa y combatir la despoblación de estas zonas.



## **Bloque II. Investigación**

---



**Capítulo V.**  
**Diseño de la investigación**

---



En este capítulo se revisa la estructura general del método seleccionado, ajustado a los planteamientos que persigue el presente estudio. Al ser esta una investigación enfocada a la exploración y comprensión de las prácticas didácticas que el profesorado multigrado tiene en México y en España, así como la formación académica inicial de estos docentes, se optó por desarrollar este estudio mediante el método de Educación Comparada de corte cualitativo. En el presente apartado, se destacan y describen aspectos sobre la concepción del diseño y el abordaje de la investigación, tales como la delimitación de los objetivos, de los presupuestos de partida, de las unidades de análisis (objeto, ámbito y temporalidad del estudio), así como de las técnicas, instrumentos y etapas de la recolección y análisis de datos. Finalmente, al ser la comparación el elemento central de la investigación, se presenta la descripción de los criterios bajo los que se sustenta la yuxtaposición y comparación del objeto de estudio.

### **5.1. Problemas previos y presupuestos de partida**

Más allá de las motivaciones personales que condujeron a la realización del presente trabajo, este encuentra su justificación en una serie de aspectos que fueron tratados a profundidad en el Marco Teórico, y que constituyen los problemas previos que motivan el posterior planteamiento de los objetivos y de los presupuestos de partida de este estudio.

La existencia de grupos multigrado en México y España ha generado interés científico sobre los distintos fenómenos que están interrelacionados en el funcionamiento pedagógico, administrativo, político y organizativo de las escuelas multigrado. Sin embargo, y con relación al Estado mexicano, si los estudios han atendido al constructo de la escuela multigrado, lo han hecho para centrarse en el análisis de las políticas educativas implementadas, en las condiciones de infraestructura, así como de la carencia de recursos humanos y didácticos, entre otros. Los estudios que se han centrado en la formación de los responsables de la enseñanza en las escuelas multigrado, así como del análisis de las prácticas docentes, se han enfocado al análisis

de los programas del Conafe y de sus monitores, desestimando los procesos formativos y las prácticas docentes del profesorado multigrado normalista. Aunado a lo anterior, el análisis de las prácticas docentes del profesorado mexicano se ha realizado de manera general, sin centrarse en los elementos básicos y prácticos del funcionamiento de los elementos específicos que configuran la enseñanza efectiva en el aula multigrado (formas de agrupación, enfoques de enseñanza, adaptación curricular y otros).

Si bien en el Estado español existen estudios que permiten dar una idea sobre las implicaciones del trabajo docente en el aula mixta, los cuales sirven de referente para la comparación y análisis del presente estudio; en México y España los antecedentes bibliográficos que aportan una visión sobre el rol del docente en las aulas multigrado y que profundizan en los elementos característicos de la enseñanza multigrado, se han desarrollado, en su mayoría, en la Educación Primaria, existiendo desconocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en los grupos mixtos de Educación Infantil en ambos países.

En la literatura científica internacional se sostiene el debate sobre si el constructo de la escuela multigrado y su pedagogía deben ser incluidos de forma separada o no a los cursos básicos y obligatorios que ofertan los programas del Grado de Magisterio Infantil (Mulryan-Kyne, 2007). Este debate se aprecia en las distintas formas que España y México atienden a la escuela multigrado desde los planes y programas curriculares de la formación docente. Mientras en España la bibliografía existente expone que persiste la deuda por parte de algunos de los centros formadores de docentes por integrar el constructo de la escuela multigrado en sus planes formativos, en el contexto mexicano, en los últimos años, se ha atendido a este constructo desde una perspectiva optativa; sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, en el Estado mexicano el INEE (2019) expone que las prácticas de los instructores y docentes que laboran en las escuelas multigrado están lejos de alcanzar la inclusión educativa de los estudiantes de los distintos grados que integran el grupo/clase.

En este sentido, aunque se conoce el desarrollo de las escuelas multigrado en ambas naciones, es conveniente incidir en los Planes de Estudio de los centros formadores de docentes, así como en las prácticas del docente multigrado de Educación Infantil, para conducir investigaciones dirigidas a la sistematización del método educativo llamado multigrado.

A partir de los problemas antes planteados surge la siguiente hipótesis, la cual, al término de este estudio, será contrastada para ser aceptada o rechazada, y dar respuesta al problema de investigación: *se requiere un método de formación específico que sistematice los contenidos que es necesario abordar desde la formación del profesorado para el desempeño docente multigrado en escuelas de Educación Infantil.*

## 5.2. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es *realizar un estudio comparado sobre la formación y práctica docente de profesores de Educación Infantil multigrado de México y España.*

Los objetivos específicos para la fundamentación del objetivo general antes planteado, son los siguientes:

1. Conocer la percepción que el profesorado multigrado de Educación Infantil tiene sobre la formación académica recibida durante su instrucción inicial para su desempeño como docente multigrado en México y en España.
2. Conocer la percepción que el profesorado multigrado de Educación Infantil tiene sobre la formación académica continua recibida durante su ejercicio profesional como docente multigrado en México y en España.
3. Analizar los elementos didácticos de la planificación para el desarrollo de la docencia y el aprendizaje en las aulas multigrado de Educación Infantil: adaptación curricular, enfoques de enseñanza y agrupación, organización del tiempo, espacio y recursos didácticos y estrategias para la promoción de ambientes de aprendizaje óptimos.
4. Contrastar el discurso y las prácticas docentes con los sustentos teóricos de la Educación Infantil multigrado en México y en España.
5. Comparar el discurso y las prácticas docentes del profesorado de Educación Infantil de aulas multigrado en México y España.
6. Identificar cómo los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar en México y del Grado del Magisterio Infantil en España, atienden al constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
7. Comparar la formación inicial del profesorado de Educación Infantil de aulas multigrado en México y España.

8. Diseñar una propuesta formativa que sistematice los contenidos didácticos por abordar para la atención de grupos multigrado de Educación Infantil de México y España.

### 5.3. Preguntas de investigación

Con base en los planteamientos que justifican la selección del problema delimitado, se plantea la pregunta general de investigación: *¿cómo potenciar desde la formación del profesorado las prácticas didácticas de los docentes de Educación Infantil multigrado en México y en España?* De esta pregunta, se extraen las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Consideran los docentes que la formación inicial recibida les aporta los conocimientos teóricos-metodológicos para su desempeño como docente multigrado en México y en España?
2. ¿Consideran los docentes que los modelos de formación continua, establecidos por las autoridades educativas de cada país, responden a las necesidades específicas de la escuela multigrado?
3. ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que los docentes presentan en el dominio y uso de los elementos didácticos de la planificación para el desarrollo de la docencia y el aprendizaje en las aulas multigrado de Educación Infantil (adaptación curricular, enfoques de enseñanza y agrupación, organización del tiempo, del espacio y de los recursos didácticos y estrategias para la promoción de ambientes de aprendizaje óptimos)?
4. ¿Conocen los docentes de Educación Infantil en México y España los sustentos teóricos y metodológicos de la didáctica multigrado?
5. ¿Qué elementos influyen en los resultados de las prácticas de los docentes de Educación Infantil multigrado de ambos países?
6. ¿Cómo abordan las instituciones formadoras de docentes en México y en España el constructo de la escuela multigrado?
7. ¿Son idóneos los Planes de Estudio para la formación inicial de los profesores multigrado en México y España?
8. ¿Qué contenidos didácticos debe considerar la formación docente para el desempeño docente multigrado en escuelas de Educación Infantil de México y España?



## 5.4. Diseño de investigación

### 5.4.1. Enfoque de la investigación

Para el logro de los objetivos antes planteados, se consideró que el enfoque más apropiado para el desarrollo de la presente investigación es el cualitativo. Para Rodríguez, Gil y García (1996), el enfoque cualitativo se sitúa como el método que permite acercarse al fenómeno de estudio y comprender los hechos que ocurren desde su propio contexto, así como conocer y profundizar en los conceptos y significados que los individuos han elaborado a partir de su experiencia; asimismo, permite la obtención de una visión holística de las personas, grupos y del escenario a estudiar.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), una de las peculiaridades y cualidades de este enfoque, es la itinerancia y la recurrencia existentes en las fases del proceso de la concepción del diseño y el abordaje de la investigación, posibilitando que el investigador pueda adaptar el diseño de la investigación a las circunstancias que el contexto y el desarrollo del estudio demandan.

Los estudios cualitativos posicionan al investigador como un sujeto activo y transformador del mundo a través de su práctica. La inmersión del investigador en el contexto demanda establecer una visión inclusiva para explorar las distintas percepciones de los participantes; ante esto, el investigador es un ser sensible, empático, comprensible y crítico a las aportaciones de los participantes y de los acontecimientos; es quien asume las interpretaciones de otros agentes como una ocasión para distinguir sus propias concepciones y percepciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Asegurar el rigor científico en toda investigación es una de las constantes que emerge en el campo de la investigación cualitativa; por consiguiente, Guba y Lincoln (1989) establecen cuatro criterios de calidad a tener en cuenta durante el desarrollo de una investigación de este tipo: *credibilidad, auditabilidad o confirmabilidad, dependencia interna o externa y transferibilidad o aplicabilidad*.

El primer criterio, *credibilidad*, hace referencia a la comprensión y transmisión profunda y real de los significados, conceptos y vivencias de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para dar cumplimiento al criterio anterior, se procuró, en todo momento, que las creencias y opiniones personales del investigador no afectaran la claridad de los datos, y se privilegió a todos los participantes por igual, dando voz a cada uno de estos. Asimismo, la triangulación de los datos ha sido una

estrategia para corroborar la integración de todos los elementos y analizar en conjunto la información.

El segundo criterio, *auditabilidad* o *confirmabilidad*, se refiere al proceso a través del cual un investigador externo determina o concluye lo mismo que el investigador original (Guba y Lincoln, 1989). En este sentido, el análisis de los datos y los resultados se compartió constantemente con la Dirección del presente estudio, así como con expertos externos del ámbito de la educación y del tratamiento de datos cualitativos para la revisión, cotejo y verificación de estos.

La *dependencia interna* o *externa* se refiere a la posibilidad de que otros investigadores generen tópicos similares con los mismos datos o bajo el mismo contexto. Al igual que el criterio de credibilidad, para alcanzar la dependencia en la presente investigación se procuró evitar que las opiniones del investigador afectaran la sistematización y coherencia del análisis de los datos. Asimismo, para demostrar este criterio en el presente estudio, se presentan las siguientes evidencias: amplia descripción de las perspectivas teóricas y diseño utilizado en la investigación, así como de los roles y procesos que se asumieron y siguieron durante el desarrollo del estudio; también se presenta información relacionada con el contexto y los participantes, así como de las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información utilizadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Por último, la *transferibilidad* o *aplicabilidad* se relaciona con la posibilidad de adaptar parte de los resultados del fenómeno de estudio a otros contextos (Guba y Lincoln, 1989). En este sentido, los resultados de este estudio exponen realidades distintas en el tratamiento de la escuela multigrado en las políticas educativas, en los Programas de Magisterio, así como en las prácticas pedagógicas y didácticas del profesorado; con estos datos, se contribuye a un mayor conocimiento sobre el objeto de estudio y se espera que sea el lector, quien además de emitir sus propios criterios y conclusiones, pueda ser quien determine la aplicación de los saberes expuestos a su contexto.

Morse *et al.* (2002) considera que la implementación de estas dimensiones es determinante en la calidad de los estudios cualitativos. Por lo tanto, recomiendan que el investigador desarrolle la habilidad de verificar y poner en duda constante la confiabilidad de la investigación, desde el inicio hasta su culminación. En este sentido, proponen controlar altamente la construcción del diseño y la sistematización, así como

la conducción coherente del estudio. Los autores antes mencionados consideran imprescindible sostener objetivos claros, los cuales coadyuvan a no perder de vista lo esencial del objeto de estudio, así como a mantener un sentido riguroso y estricto en el desarrollo de la investigación, permitiendo así cumplir con los rasgos de una investigación cualitativa, como con los criterios de rigor científico demandados.

#### 5.4.2. Métodos empleados

La Educación Comparada, como método aplicado para el desarrollo de la presente investigación, permitió indagar y profundizar en el concepto de la escuela multigrado e interrelacionarlo entre dos escenarios que, ante el cumplimiento de los criterios de carácter *fenomenológico, pluralidad, homogeneidad y heterogeneidad*, posibilita llevar a cabo una comparación entre dos países, permitiendo obtener nuevos conocimientos y referentes que apuesten a la consolidación de la mejora común de estos contextos educativos.

La Educación Comparada, como método de estudio de las Ciencias de la Educación, ha enfrentado desafíos como el desarrollo de técnicas para explorar con mayor especificidad los fenómenos globales que embargan a la educación. Los retos metodológicos de los estudios comparativos consisten en desarrollar estrategias para explorar la especificidad de la globalización como fenómeno emergente. Esto equivale a enriquecer la consistencia lógica y empírica del objeto de estudio, para transformarlo y ser capaz de atender la ampliación de las fronteras de manera global (López, 2008).

El método comparado integra la pluralidad de perspectivas epistemológicas que lo han configurado desde sus orígenes. Ante esto, la investigación realizada se estructuró bajo una serie de fases que posibilitó el estudio ordenado de las unidades de análisis. Dichas fases fueron establecidas por Hilker (1964; citado en García Garrido, 1996) y Bereday (1968); empero, para el desarrollo de la presente investigación, se tomó como eje rector la propuesta metodológica de la Educación Comparada de Caballero *et al.* (2016). A continuación, se describen cada una de estas etapas:

- Identificación, definición del problema y emisión de hipótesis: implica establecer un problema determinado, el cual conlleva a un atisbo de supuestos (pre-hipótesis) que tenderán a su explicación o superación.
- Delimitación de la investigación: conduce a definir el objeto, ámbito y temporalidad del estudio (¿Qué comparo? ¿Cuándo comparo? ¿Dónde comparo?).

En esta etapa se establecen los recursos e instrumentos para la recogida de información a emplear, así como las fuentes a consultar. En este punto es de gran relevancia la definición del árbol de dimensiones, el cual concentra los parámetros e indicadores sobre los cuales versa la descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación de los resultados.

- Estudio descriptivo–interpretativo (fase analítica): esta etapa es determinante en la calidad de los resultados de la investigación, por lo que la rigidez en la búsqueda, selección y análisis de datos debe ser una cualidad del comparatista. Esta fase se enfoca a la obtención de un amplio conocimiento del objeto de estudio, así como de lo que se pretende comparar; asimismo, se describen las unidades de análisis delimitadas en el árbol de dimensiones. La descripción adquiere sentido a través de la recopilación de datos, los cuales, a partir del análisis formal, otorgan significado a la información recuperada.
- Fase de yuxtaposición y comparación: es la parte central de la Educación Comparada. En esta etapa, se anteponen los datos obtenidos para encontrar semejanzas y diferencias con respecto a las unidades de análisis establecidas en la fase II.
- Fase de conclusiones y prospectiva: hace referencia a la emisión de conclusiones comparativas, las cuales reflejan la medida en que los presupuestos de partida son comprobables o rechazados. Teniendo en consideración que la Educación Comparada tiene como una de sus finalidades promover la mejora de los contextos estudiados comparados, la fase de prospectiva establece líneas de acción dirigidas a reformar aspectos necesarios que impacten en la mejora continua del fenómeno de estudio (Caballero *et al.*, 2016).

La Tabla 16 expone el vínculo entre los apartados que demandan el desarrollo de una investigación basada en la Educación comparada y los capítulos que configuran el desarrollo de una Tesis Doctoral.

### **Tabla 16**

#### **Método Comparado y su relación con los capítulos de la Tesis Doctoral**

<b>Fases de la investigación</b>		<b>Estructura de la tesis</b>
I.	Identificación, definición del problema	Introducción
		Marco teórico-metodológico

II.	Hipótesis	Marco metodológico
III.	Delimitación de la investigación	Marco metodológico
IV.	Estudio descriptivo- interpretativo	Marco teórico-metodológico
V.	Yuxtaposición y comparación	Resultados y discusiones
VI.	Conclusiones y prospectiva	Conclusiones y propuesta

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez-López (2017).

La implementación de cada una de las fases mencionadas se detallan a mayor profundidad en los capítulos que corresponden a la estructura del presente trabajo. De acuerdo con García Garrido (1996), el cumplimiento de cada una de estas etapas es el talante que garantiza alcanzar mayor rigurosidad, profundización y fundamentación teórica en las investigaciones comparativas. Teniendo en cuenta lo anterior, el apartado introductorio y teórico de la presente investigación da cumplimiento a la identificación y definición del problema; el presente capítulo delimita los presupuestos de partida, así como el diseño metodológico; en secciones posteriores, se atienden las fases IV, V y VI.

#### 5.4.3. Delimitación de las unidades de análisis

La definición del diseño metodológico de la Educación Comparada demanda delimitar las unidades de análisis (fase III). Una vez planteado el objetivo principal de la investigación, así como las preguntas y el presupuesto de partida; en este apartado se delimita al máximo la investigación a través de la descripción del objeto y ámbito de estudio, así como la temporalidad en la que se desarrolla esta investigación. Estas unidades de análisis, responden a los siguientes cuestionamientos: ¿qué se compara? ¿En dónde se compara? y ¿Cuándo se compara?

##### 5.4.3.1. Objeto de estudio

Dando continuidad a los lineamientos de la Educación Comparada, se procede a la definición del objeto de estudio. Barriga y Henríquez (2003) definen al objeto de estudio como aquello que nos interesa conocer. En la presente investigación, se tiene por objeto de estudio a la formación del profesorado, así como la práctica docente de los educadores que atienden grupos multigrado de Educación Infantil en México y España.

Con la finalidad de ser coherentes en la sistematización de la investigación y en los planteamientos que justifican la comparación del objeto de estudio, a continuación, se

plantea la justificación de cada una de las propiedades de la comparación, demostrando así que esta investigación cumple con los principios de rigor científico del método de Educación Comparada.

De acuerdo con García Garrido (1996), el carácter *fenomenológico* hace referencia al ejercicio de la comparación sobre fenómenos u hechos observables; afirma que estos hechos son los que sustentan y permiten ejercer el principio comparativo. En el presente estudio, los instrumentos utilizados para la recogida de datos sustentan los fenómenos observados con relación al objeto de estudio, permitiendo interpretar elementos que podrían considerarse abstractos como realidades fenomenológicas.

Para que exista comparación, es menester la existencia de dos o más fenómenos o hechos. Lo anterior hace referencia al principio de *pluralidad* (García Garrido, 1996). En esta investigación, este criterio se justifica desde la selección de dos países, México y España, permitiendo así que el objeto de estudio sea susceptible de comparación.

El cumplimiento de los criterios de *homogeneidad* y *heterogeneidad* exigen que, además de las diferencias, los hechos a comparar posean caracteres iguales en el objeto de estudio. En este caso, en los países seleccionados para realizar la comparación, la existencia de las escuelas infantiles multigrado es una realidad; sin embargo, el tratamiento que se le ha otorgado a este constructo es diferente en México y España.

Por último, el principio de *globalidad* responde a la integración de todos aquellos elementos de la sociedad que influyen sobre la educación y viceversa. En este sentido, para el cumplimiento de este lineamiento, se integra la mayor cantidad posible de factores relacionados con el constructo de la educación multigrado que permitan la comprensión del comportamiento del objeto de estudio en cada país.

Delimitar el objeto de estudio conlleva a definir algunos conceptos fundamentales; por consiguiente, es imprescindible explicar lo que se entiende por *formación inicial* y *continua* del profesorado, *práctica docente* y *educación o escuela multigrado*.

La *educación multigrado* alude al proceso educativo en el cual un educador es responsable de la enseñanza de dos o más grados educativos. En la presente investigación se definió como el proceso educativo a través del cual un profesor atiende dos o los tres grados, de forma simultánea, que conforman a la Educación Infantil del Ciclo II en España y la Educación Preescolar en México.

El término *práctica docente* hace referencia al procedimiento a través del cual confluyen una serie de elementos educativos y didácticos que hacen posible la

construcción y consolidación de conocimientos, se asume al proceso de enseñanza como un suceso integrado por una serie de componentes, conocimientos teóricos y conceptuales sobre el uso de los recursos, los espacios de aprendizaje, las metodologías didácticas y otras.

La *instrucción inicial* del profesorado se refiere al proceso formal de adquisición de conocimientos de los estudios del Grado de Magisterio Infantil en España y de la Licenciatura en Educación Preescolar en México; es decir, al programa curricular que al ser acreditado otorga el Grado para el ejercicio de dicha profesión. Por otro lado, la *formación continua* hace referencia a los programas extracurriculares que el profesorado ha recibido como apoyo a sus actividades docentes.

Teniendo estos conceptos definidos, Caballero *et al.* (2016) ofrecen una estructura determinada para la selección y determinación de las categorías a comparar, la cual delimita tres niveles de concreción: dimensiones, parámetros e indicadores.

Para el desarrollo de la investigación se retoma la estructura propuesta por dichos autores, estableciendo así las siguientes dimensiones de análisis: *Formación Docente; Práctica docente multigrado, y Presencia de la escuela multigrado en los Planes de Estudio de Magisterio Infantil.*

Teniendo en cuenta las categorías antes mencionadas, en los próximos tres apartados se procede a describir cada una de las dimensiones, así como los parámetros e indicadores establecidos.

#### 5.4.3.1.1. Formación docente para el desempeño multigrado

Esta dimensión integra el parámetro *Pertinencia de la formación docente con la educación multigrado*, el cual incluye cuatro indicadores a estudiar.

Los indicadores *Formación docente inicial recibida para la atención de grupos multigrado* y *Formación docente continua para el desempeño multigrado* exponen la medida en la que el profesorado ha tenido acceso a una formación que integre referentes y conceptos propios de la escuela multigrado y su didáctica. El indicador *Áreas de conocimiento para la formación multigrado* describe las áreas de oportunidad que el profesorado considera menester integrar en los futuros Planes de Estudio para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en dichos escenarios (véase Tabla 17).

**Tabla 17***Dimensiones y parámetros: formación docente para el desempeño multigrado*

<b>Parámetro</b>	<b>Indicadores</b>
Pertinencia de la formación docente con la Educación Multigrado	Formación docente inicial recibida para la atención de grupos multigrado
	Formación docente continua para el desempeño docente
	Formación continua desarrollada
	Áreas de conocimiento para la formación multigrado

Fuente: Elaboración propia.

#### 5.4.3.1.2. Práctica docente multigrado

Esta dimensión aborda la operatividad de la planeación y de las actividades didácticas en las aulas multigrado de Educación Infantil de ambos países.

La configuración de los parámetros e indicadores a estudiar en la presente dimensión tomó como referentes aspectos de la propuesta generalista de las competencias docentes de Mulryan-Kyne (2007) y Perrenoud (2007), las cuales se describen en el “Capítulo II. El profesorado y la enseñanza multigrado”. El uso de estos referentes teóricos como criterios para el análisis de las prácticas del profesorado mexicano y español encuentran su justificación en la posición que ambas teorías tienen en los estudios que analizan los marcos de referencia para la actuación del docente generalista, y por consiguiente, multigrado. Por un lado, si bien se sabe que el inventario de competencias que Perrenoud (2007) establece no es definitivo, se considera que estos diez criterios son prioritarios y coherentes con el papel que los educadores deben potenciar en el ejercicio de su profesión. Por otro lado, a partir de la pesquisa documental realizada en los estudios que describen a los conocimientos y habilidades del profesorado multigrado, se identifica a la teoría de Mulryan-Kyne (2007), como aquella que expone un marco de competencias y de áreas de formación que integra lo que los expertos en la materia han enfatizado como imprescindible para el desempeño multigrado. A partir de estos enfoques teóricos, la Tabla 18 presenta los parámetros e indicadores configurados para el análisis de la presente dimensión.

**Tabla 18***Dimensiones y parámetros: práctica docente multigrado*

<b>Parámetros</b>	<b>Indicador</b>
Gestión de la diversidad en la	Organización y adaptación curricular



planeación y desarrollo de las actividades didácticas	Enfoques de enseñanza y agrupación
Propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje	Metodologías para la enseñanza multigrado
	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
Espacio, recursos y tiempo escolar	Organización del espacio de aprendizaje
	Manejo efectivo del tiempo
	Recursos didácticos para la atención de la diversidad
Clima áulico en la convivencia escolar	Estrategias para el fomento de las normas de convivencia
	Estrategias que contribuyen a la creación de ambientes óptimos de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

El parámetro *Gestión de la diversidad en la planeación y desarrollo de las actividades didácticas* integra dos indicadores a estudiar. El primero, *Organización y adaptación curricular*, expone los criterios bajo los cuales el profesorado organiza los contenidos didácticos del currículo nacional de la Educación Infantil de ambos países para facilitar la atención a la diversidad de los grados que integran el aula multigrado, así como la medida en la que los docentes atienden a la diversidad a través de la planificación y el desarrollo de actividades didácticas que respondan a las necesidades grupales y específicas del grupo/clase. El segundo criterio, *Estrategias de enseñanza y agrupación*, describe los enfoques de agrupación y enseñanza que el profesorado considera son pertinentes para la optimización de los procesos educativos, contrastándolos con aquellas formas de agrupación y de organización de la enseñanza de las que los docentes hacen uso.

El segundo parámetro, *Propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje*, integra el indicador *Metodologías para la enseñanza multigrado*, que expone las teorías pedagógicas sobre las que los docentes basan la sistematización de sus acciones para la contribución del aprendizaje en el estudiantado, así como las propuestas didácticas que los docentes utilizan como elementos rectores de su enseñanza. El análisis de este indicador se centra en el tipo de metodología que rige el discurso y en la práctica del profesorado (metodologías activas y basadas en el alumnado, metodologías tradicionales o metodologías mixtas). El segundo indicador, *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo*, presenta información sobre las formas que el profesorado considera, y de las que hace uso,

para favorecer y reforzar el deseo e iniciativa de los alumnos para aprender por aprender.

El tercer parámetro, titulado *Espacio, recursos y tiempo escolar*, integra tres indicadores. El primero, *Organización de los espacios de aprendizaje*, describe las formas de organización del alumnado en el espacio áulico, que los educadores consideran permiten desarrollar procesos educativos óptimos, así como el uso que hacen de las áreas dedicadas a la enseñanza para la configuración y organización del grupo/clase. El segundo indicador, *Manejo del tiempo*, expone los criterios de distribución del tiempo que los docentes consideran contribuyen a la atención de las necesidades específicas del estudiantado y de los grados educativos que integran el grupo/clase; asimismo, analiza el uso que los docentes hacen del tiempo educativo. Para este indicador, se toma al tiempo policrónico y monocrónico, como referentes del análisis. El último indicador, *Recursos didácticos para la atención a la diversidad*, expone los medios que para el docente es relevante integrar como apoyo para el desarrollo de los procesos educativos en el aula multigrado, así como el uso que hace de estos. El análisis de este indicador se centra, específicamente, en el uso que el profesorado hace de los materiales audiovisuales, incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación, del entorno como recurso de aprendizaje y de las fichas de trabajo o libros educativos adaptados curricularmente a los diferentes grados que integran el grupo/clase.

El cuarto parámetro, *Clima áulico en la convivencia escolar*, expone las estrategias que los docentes consideran contribuyen a la promoción de ambientes de aprendizaje de respeto mutuo para la enseñanza y aprendizaje óptimo en el aula multigrado, así como aquellas de las que hacen uso.

#### 5.4.3.1.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la formación del profesorado de Infantil

El análisis de la dimensión *La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la formación del magisterio* hace referencia al trayecto de la instrucción pedagógica que los docentes en formación reciben, en la cual convergen elementos que posibilitan el desarrollo de competencias para la obtención del grado de docente y, por consiguiente, al ejercicio profesional de este. Con el fin de identificar las formas y la medida en que ambos países atienden al constructo de interés desde sus Planes y Programas Formativos, esta

dimensión responde al análisis de las asignaturas de los currículos formales nacionales y de los centros formadores de profesorado que integran elementos de la didáctica multigrado, contribuyendo implícita o explícitamente a la formación para el desempeño docente multigrado (veáse Tabla 19).

**Tabla 19**

*Dimensiones y parámetros: La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la formación del magisterio*

Parámetro	Indicadores
Aspectos curriculares de la formación inicial del profesorado	Asignaturas de los Planes de Estudio que contribuyen a la formación para el desempeño docente multigrado

Fuente: Elaboración propia.

Se considera que a través de las dimensiones presentadas con anterioridad queda delimitado el objeto de estudio, así como el análisis de cada una de las unidades a comparar.

#### 5.4.4.2. *Ámbito del estudio*

García Garrido (1996) establece la posibilidad de enmarcar la investigación bajo tres ámbitos: comparaciones internacionales, intranacionales y supranacionales.

Las comparaciones internacionales hacen referencia a los comparativos entre naciones o entre determinados territorios de distintos países. Generalmente, los estudios de este tipo concentran información que parte de la totalidad del país, o bien, de una muestra significativa. El segundo ámbito, intranacional, se centra en la comparación de regiones o comunidades que pertenecen a una misma nación. Por último, las comparaciones supranacionales son estudios más extensos. Dichos estudios engloban a varios países a partir de referentes o características similares para realizar comparaciones, tales como: lengua, ideología, economía, ubicación geográfica, entre otros.

La comparación del presente estudio versa sobre áreas específicas de un subsistema o sector comprendido en la educación de dos países: México y España. En este sentido, el ámbito de esta investigación es internacional.

Para realizar y justificar la comparación entre los países mencionados, las unidades de análisis se seleccionaron en función de los siguientes criterios: el primero, se enfocó

en la selección de países en los cuales el modelo educativo multigrado en la Educación Infantil forme parte del sistema educativo; el segundo se enfocó en la selección de educadores que se desempeñen en escuelas multigrado y, por consiguiente, que atiendan a por lo menos dos de los tres grados de Educación Infantil dentro del mismo espacio áulico. Tras revisar los criterios establecidos, se identificó que ambos países, México y España, cuentan con centros mixtos de Educación Infantil como parte de su organización educativa, posibilitando la realización de un estudio, comparando ambas naciones.

#### *5.5.4.1. Muestra y sujetos de investigación*

La muestra fue seleccionada mediante técnicas de muestreo de tipo no probabilístico, es decir, la selección de los participantes dependió de criterios necesarios para el desarrollo del presente estudio. La selección se hizo por conveniencia, lo cual permitió identificar a aquellos centros escolares próximos y accesibles al investigador, así como a docentes que, además de atender a dos de los tres grados o los tres grados de la educación infantil en un mismo espacio áulico, estuviesen de acuerdo en participar en el presente estudio. En cuanto a la selección de la muestra se tuvo en cuenta la capacidad operativa del investigador para manejar de manera realista el número de casos a estudiar y analizar, así como la medida en la que el número de participantes seleccionado permitiría la comprensión del fenómeno de estudio a través de la saturación de las categorías de análisis, cumpliendo los criterios que Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Otzen y Manterola (2017) establecieron para la realización de este tipo de estudios.

Como parte de las consideraciones éticas que se han tenido en el desarrollo de este estudio, y siguiendo los criterios establecidos por Taylor y Bogdan (1986), los participantes, en todo momento, fueron informados de los objetivos y la naturaleza de la investigación, los centros educativos se asignaron por decisión de las autoridades educativas y la participación del profesorado fue totalmente voluntaria.

En el presente estudio prevalece el derecho a la privacidad, confidencialidad de datos y el anonimato de los participantes. En este sentido, se procuró en todo momento garantizar la confidencialidad y seguridad de los informantes. Con base en lo anterior, en el presente apartado, se describen las codificaciones que fueron asignadas a los

centros educativos y a los participantes, y que son utilizadas en la fase descriptiva e interpretativa de los resultados.

Considerando los criterios establecidos en el ámbito de estudio, la muestra en España estuvo compuesta por dos Centros Rurales Agrupados. Con la información obtenida del ciclo escolar 2016/2017, periodo durante el cual dio inicio esta investigación, se seleccionó la región de Castilla La-Mancha por ser una de las Comunidades Autónomas con más Centros Rurales Agrupados, así como por el número de unidades educativas y de alumnos matriculados en dicha región. Se seleccionó también la Comunidad de Madrid, la cual es una de las regiones españolas con menor número de Colegios Rurales Agrupados, unidades y estudiantes inscritos. (MECD, 2018)<sup>12</sup>. La información obtenida permitió contrastar desde dos perspectivas diferentes la manera en que se abordan las escuelas multigrado en regiones distintas de España.

La Tabla 20 presenta información detallada de los colegios visitados. El primer colegio visitado, ubicado en la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha, está integrado por tres unidades, y el segundo, ubicado en la Comunidad de Madrid, está compuesto por cinco unidades.

**Tabla 20**  
*Centros escolares de Educación Infantil visitados en España*

Centro educativo	Comunidad Autónoma	Unidades
CRA1	Castilla La-Mancha	Unidad 1.1
		Unidad 1.2
		Unidad 1.3
CRA2	Madrid	Unidad 2.1
		Unidad 2.2
		Unidad 2.3
		Unidad 2.4
		Unidad 2.5

Fuente: Elaboración propia.

La muestra en el Estado mexicano estuvo integrada por ocho Jardines de Niños y Niñas<sup>13</sup>, localizados en diversos municipios del estado de Chiapas, México (véase Tabla

<sup>12</sup> Para más información sobre la evolución de los CRA's véase el apartado "4.2.5.1. Contexto y situación actual de los Colegios Rurales Agrupados".

<sup>13</sup> El término "Jardines de Niños y Niñas" es el nombre oficial que el Estado mexicano otorga las instituciones educativas que corresponden a este nivel educativo.

21). Durante el ciclo escolar 2017/2018, Chiapas contaba con 7,092 escuelas, de las cuales, el 52.2% (3,702), se gestionaban bajo la modalidad multigrado (centros escolares unitarios). Estas cifras posicionan a Chiapas como el segundo estado, después de Zacatecas (54.1%), con mayor número de escuelas multigrado en el país (INEE, 2019b).

**Tabla 21**

*Centros escolares de Educación Preescolar visitados en México*

<b>Centro educativo</b>	<b>Estado</b>	<b>Municipio</b>	<b>Información sobre el centro escolar</b>	
JN1	Chiapas	Berriozábal	Sector: 009	Zona escolar: 022
JN2	Chiapas	Ocozocuatla	Sector: 009	Zona escolar: 022
JN3	Chiapas	Tuxtla Gutiérrez	Sector: 009	Zona escolar: 022
JN4	Chiapas	San Juan Chamula	Sector: 710	Zona escolar: 049
JN5	Chiapas	Berriozábal	Sector: 009	Zona escolar: 022
JN6	Chiapas	Tuxtla Gutiérrez	-----	Zona escolar: 201
JN7	Chiapas	Cintalapa	Sector:009	Zona escolar: 004
JN8	Chiapas	Tuxtla Gutiérrez	-----	Zona escolar:201

Fuente: Elaboración propia.

La posibilidad de observar al sujeto de estudio dentro del marco de la investigación posibilitó la elaboración de conceptos críticos y profundos con respecto al tema de interés. Las Tablas 22 y 23 presentan información referente al colectivo docente de ambos países que participó en el presente estudio.

**Tabla 22**

*Profesorado español de Educación Infantil participante en el estudio*

<b>Centro Educativo</b>	<b>Unidad</b>	<b>Código del docente</b>	<b>Centro universitario de formación y formación académica</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Años de servicio como docente multigrado</b>
CRA1	Unidad 1.1	ME1	Universidad de Castilla-La Mancha: Diplomada en Magisterio de Educación Primaria y de Educación Infantil	14 años	13 años
	Unidad 1.2	ME2	Universidad de Castilla- La Mancha	14 años	8 años
	Unidad 1.3	ME3	- Universidad de Castilla-La Mancha (Escuela de Magisterio	8 años	6 años

			de Albacete): Diplomatura en Magisterio - Universidad de Alicante: Licenciatura en Psicopedagogía		
CRA2	Unidad 2.1	ME4	- Universidad Complutense de Madrid: Diplomado en Magisterio - Licenciada en Biología	6 años	4 años
	Unidad 2.2	ME5	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Valladolid): Diplomatura de Maestra en Educación Infantil	16 años	12 años
	Unidad 2.3	ME6	---	10 años	4 años
	Unidad 2.4	ME7	Universidad Autónoma de Madrid: Diplomatura en Infantil y Primaria	16 años	14 años
	Unidad 2.5	ME8	Universidad Complutense de Madrid	34 años	El ME8 mencionó que cuenta con pocos años de experiencia como docente multigrado

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 23***Profesorado mexicano de Educación Infantil participante en el estudio*

Centro educativo	Código del docente	Centro de formación docente	Otros	Años de servicio	Años de servicio como docente multigrado
JN1	MM1	Escuela Normal de Educadoras “Bertha Von Glummer y Leyva” Chiapas, México	Maestría en Educación Básica	2 años	2 años
JN2	MM2	Escuela Normal de Educadoras “Rosaura Zapata Cano” Chiapas, México.	Maestría en Docencia	7 años	4 años
JN3	MM3	Escuela Normal de Educadoras “Rosaura Zapata Cano” Chiapas, México.	Maestría en Educación Especial	7 años	2 años
JN4	MM4	Escuela Normal de Educadoras “Bertha Von Glummer y Leyva” Chiapas, México.	---	27 años	18 años
JN5	MM5	Escuela Normal de Educadoras “Rosaura Zapata Cano” Chiapas, México.	Maestría en Psicología Infantil	7 años	2 años

JN6	MM6	Trabajo Social	Curso de formación sobre docencia	27 años	17 años
JN7	MM7	Escuela Normal de Educadoras “Bertha Von Glummer y Leyva” Chiapas, México.	---	4 años	3 años
JN8	MM8	Normal Superior de Ciudad Madero. Tamaulipas, México.	Bachillerato en Ciencias Sociales y Profesora Normalista Titulada	25 años	15 años

Fuente: Elaboración propia.

#### 5.4.4.3. Temporalidad del estudio

Según García Garrido (1996), la temporalidad del estudio hace referencia a la interrogante ¿Cuándo comparo? Este autor estipula dos tipos de temporalidad: dinámica y estática. La primera alude a aquellos estudios que analizan la evolución de acontecimientos a lo largo del tiempo, y la segunda hace referencia a estudios que se desarrollan en momentos concretos y específicos de la historia.

La presente investigación hace uso de ambas temporalidades. Para el análisis de las dimensiones *Formación docente para el desempeño multigrado* y *Práctica docente multigrado*, el trabajo de campo se desarrolló en un periodo de tiempo concreto y específico, respondiendo así a la temporalidad estática. Por otro lado, con el fin de identificar si en el análisis de la dimensión *La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la formación del profesorado* existen modificaciones en la medida en la que el currículo formal atiende a la escuela multigrado entre dos cursos escolares, 2017/2018 y 2018/2019 en España, y entre el Plan de Estudios 2012 y el 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar en México, se hizo uso de la temporalidad dinámica.

#### 5.4.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

En este apartado se proporciona información sobre las técnicas, instrumentos y metodologías implementadas durante la recogida y el análisis de la información en la presente investigación. Con el fin de evitar el reduccionismo metodológico, se ha utilizado un amplio abanico de métodos, técnicas e instrumentos, los cuales han sido seleccionados y aplicados de forma emergente y cambiante, en virtud de los



requerimientos de análisis de cada una de las dimensiones establecidas, así como de las necesidades y demandas que el propio desarrollo de la investigación exigió.

#### *5.4.4.1. Investigación documental*

La investigación documental ha sido una de las técnicas centrales en el desarrollo del presente estudio. El fundamento sobre el cual se ha construido esta investigación ha integrado las fuentes de la investigación comparativa, estipuladas por Bereday (1968), y sostenidas por García Garrido (1996). Ambos autores, afirman que el uso de las fuentes primarias y secundarias, en su conjunto, constituyen el punto de partida para la concreción de una fundamentación que evidencie el análisis, la interpretación y el rigor en la selección de documentos y el análisis de estos.

Las fuentes primarias hacen referencia a los recursos bibliográficos oficiales, no oficiales o de elaboración propia que aportan información oficial sobre el objeto de estudio. Los documentos oficiales son aquellos que son elaborados por las autoridades educativas, tales como las legislaciones, actas de reuniones, Planes de Estudio, los documentos de organismos internacionales, entre otros. Los documentos no oficiales son aquellos que representan la opinión pública de organizaciones, partidos políticos, grupos exiliados, sindicatos, así como notas periodísticas y de revistas, informes o documentos escritos por organizaciones externas a los propios países de interés, que aportan estadísticas o información relevante para el estudio. Por su parte, los documentos de elaboración propia son aquellos que surgen de la ausencia o insuficiencia de información; en tanto, el investigador posibilita la obtención de nuevos conocimientos y contenidos a través de tests, entrevistas y otros medios.

Las fuentes secundarias aluden a aquellos documentos que surgen de la autoría de uno o más investigadores, quienes aportan con sus conocimientos un referente significativo al análisis y desarrollo de la investigación. Dentro de las fuentes secundarias, se incluyen las obras fundamentales, los libros, los artículos científicos y otros.

La consulta de la información desde distintas bases de datos (Scopus, JCR, ERIC, Latindex, Redalib, Dialnet, etc.), se realizó indagando a través de los descriptores establecidos por cada uno de los temas a tratar en los límites de la consulta. Una vez obtenidos los listados de referencias vinculadas a las preposiciones, la investigación documental implicó que además de tener en cuenta los criterios de la clasificación de las

fuentes en la investigación comparativa, se hiciera una selección de los documentos a consultar con base en los criterios de especificidad de la temática; la fecha de publicación o difusión del documento, privilegiando la antigüedad de este, entre más reciente, más útil; la procedencia del documento (artículos de revistas científicas, dictaminados antes de ser publicados); la consistencia en el rigor y la calidad del estudio; así como la semejanza de la investigación expuesta con el método, el enfoque, el contexto y la muestra seleccionada para el presente trabajo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Así, la Tabla 24 presenta algunas de las fuentes y documentos consultados a través de la pesquisa bibliográfica. El resto de las referencias citadas se consultará en apartado bibliográfico.

**Tabla 24**  
*Fuentes utilizadas en el estudio*

	<b>Fuentes</b>
Fuentes Primarias	Informes de la Unesco y OCDE
	Indicadores y reportes de los Ministerios de Educación
	Norma suprema del ordenamiento jurídico español: Constitución Española de 1978
	Norma suprema del ordenamiento jurídico mexicano: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917
	Legislación educativa de ambos países
	Indicadores y reportes de los Ministerios de Educación
Fuentes Secundarias	Informes de la Unesco y OCDE
	Revista de Investigación Educativa Latinoamericana
	Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado
	Revista Latinoamericana de Educación Comparada
	Revista electrónica de investigación educativa
	Revista Iberoamericana de Educación
	<i>Teaching and Teacher Education</i>
	<i>Journal of Educational Psychology</i>
	<i>International Journal of Educational Development</i>
	<i>On the Horizon</i>
	<i>Comparative Education</i>
<i>Educação &amp; Realidade</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Las fuentes consultadas y utilizadas en la construcción del marco teórico fueron fuentes primarias y secundarias. Una de las estrategias para la construcción de la teoría que sustenta al presente estudio es la teoría completa desarrollada de Mulryan-Kyne (2007), de la cual se tomaron elementos y se ajustaron a los propósitos de la presente investigación. De la misma manera, se analizaron otras teorías que en su conjunto

coadyuvaron a la construcción del marco teórico y metodológico de referencia. Dichas teorías se presentan en los Capítulos II, III y V.

La construcción del conocimiento desde la lectura hermenéutica de las fuentes favoreció afianzar los saberes previos, modificar las concepciones sobre el objeto de estudio y reconstruir nuevos esquemas de conocimiento. Desde esta perspectiva, esta construcción de conocimiento favorece la discusión y sustenta los nuevos aportes que esta investigación presenta (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

#### *5.4.4.2. Entrevista estructurada y cuestionario*

El diseño de la entrevista, se elaboró basado en el planteamiento de Kvale (2011), quien afirma que una vez teniendo claro el punto de partida de la investigación, así como la información obtenida a partir de la pesquisa bibliográfica, es posible proceder a la delimitación de las unidades de análisis, permitiendo así el diseño de la entrevista estructurada. Este tipo de entrevistas parten de un guion predeterminado que permite generar información amplia y rica en matices. La entrevista estructurada permitió al investigador acercarse al entrevistado desde una conversación más cotidiana y otorgó la oportunidad de profundizar en las aportaciones de los sujetos. Lo anterior, recuperó descripciones profundas con respecto al mundo cotidiano vivido de los sujetos de investigación.

Se realizaron 16 entrevistas, ocho en el estado de Chiapas, México y ocho más en dos Comunidades Autónomas de España, Castilla-La Mancha y Madrid. La entrevista estuvo integrada por 18 preguntas, las cuales, al inicio del desarrollo del presente estudio respondían a aquellas variables identificadas a estudiar en el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

Strauss y Corbin (2002) señalan que la construcción de una teoría integral y sólida en la investigación cualitativa surge, en algunos casos, conforme el investigador tiene sus primeros acercamientos al trabajo de campo, así como con el análisis de la teoría y los resultados que se van obteniendo durante el proceso de investigación. Por lo tanto, en algunas ocasiones, puede que sea necesario recurrir al uso de otros métodos o instrumentos que posibiliten conseguir información adicional que se considere necesaria. Sin embargo, a pesar de que los autores afirman que, si bien es cierto que la posición abierta ante el diseño y desarrollo de una investigación podría ser controversial para aquellos comités responsables del análisis de los proyectos

científicos, sostienen que la solidez de una investigación debe tener sus bases en la teoría que se va desarrollando.

Dicho lo anterior, el contraste de los resultados derivados de las entrevistas, así como de los avances que el mismo proceso de investigación fue estableciendo, condujo al diseño de un cuestionario adicional, el cual se elaboró, al igual que las entrevistas, bajo la recomendación de Buendía, Colás y Hernández (2001) redactando así una serie de cuestiones más específicas y alineadas a los indicadores de la segunda dimensión.

La redacción de la entrevista y del cuestionario, incluyó los siguientes elementos:

- Compartir con los participantes el objetivo principal de la encuesta y la entrevista, así como garantizar el anonimato de estos.
- Establecer preguntar claras, comprensibles y concretas.
- Evitar el diseño de interrogantes que supongan a los participantes establecer una respuesta específica o esperada.
- Evitar la redacción en términos negativos.
- Establecer y plantear al inicio preguntas neutrales que permitan al participante atender paulatinamente, sin perder el interés, las interrogantes.
- La revisión de los instrumentos por parte de la dirección de la investigación, para la valoración, corrección y reestructuración de ambos.

El cuestionario estuvo integrado por ocho preguntas abiertas y tres preguntas cerradas. De las preguntas cerradas, dos de estas son dicotómicas, es decir, que otorgan dos alternativas de respuesta, y dos más incluyen varias opciones.

Con esta parte de la investigación se obtuvieron datos que permitieron cotejar algunas de las respuestas de las preguntas abiertas realizadas, ampliando así o no la recurrencia. Las categorías o alternativas de respuestas previamente establecidas en las preguntas cerradas, se sustentan con los datos del “Capítulo III. Didáctica en el aula multigrado”. Algunas de estas retoman planteamientos de teorías o clasificaciones preestablecidas por autores como Hargreaves (1992), Bustos (2006) y la Unesco (2015), quienes han dedicado parte de sus investigaciones a la comprensión de los procesos educativos que emergen en el aula multigrado.

El presente documento presenta la versión final de la entrevista, la cual retoma las preguntas que se mantuvieron para el proceso de análisis de la investigación; tanto la entrevista como el cuestionario que se presentan son auténticos. El diseño y la elaboración de ambos ha partido desde la propia investigación documental realizada.

#### 5.4.4.3. *Observación participante*

La observación participante fue una de las principales técnicas de investigación implementada, permitió al investigador asumir un papel relevante y fundamental en el desarrollo de esta investigación. De acuerdo con Kawulich (2005), este tipo de observación es por naturaleza la que mayor ética conserva, puesto que las actividades que el observador realiza son conocidas por los sujetos a observar.

La participación del investigador, como el medio de obtención de la información, permitió el entendimiento y la comprensión del constructo a estudiar. Rodríguez, Gil y García (1996) sostienen que este tipo de observación conduce a que el observador maneje ciertas habilidades emocionales y sociales, las cuales le permitan desempeñar el doble rol de observador y participante, limitando sus propias emociones.

Se tuvo la oportunidad de participar en los acontecimientos y ser testigo de la realidad estudiada. Se evidenció cómo se desarrolla el proceso educativo en las diferentes aulas de los contextos educativos estudiados de ambos países, así como las diferentes relaciones que se establecen entre los agentes educativos desde una posición de respeto y diálogo.

Las observaciones realizadas se mantuvieron ligadas a los objetivos estipulados en el presente estudio, determinando así cuáles eran los aspectos más importantes a recabar. La información recolectada, derivada de las observaciones, se registró en el diario de campo, el cual permitió incorporar un registro completo de forma narrativa de las observaciones que se realizaron, así como la descripción de los ambientes sociales, culturales, los espacios, las personas, entre otros elementos que estuvieron inmersos en el estudio. Este instrumento posibilitó la narración y la recogida de notas sobre los sucesos que surgieron en el proceso de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La bitácora de observación estuvo compuesta por dos partes: en la primera se registraron los datos generales de la observación (proyecto, lugar, hora de inicio, hora de término de la jornada, observador, código de registro y objetivo), y en la segunda se registraron las observaciones conforme transcurrieron las jornadas educativas observadas (véase Figura 2).

<b>Proyecto:</b>			
<b>Observador:</b>			
<b>Lugar:</b>			
<b>Escena:</b>			
<b>Hora inicio:</b>		<b>Código de registro:</b>	
<b>Hora final:</b>		<b>Fecha:</b>	
<b>Objetivo:</b>			
<b>Descripción de la observación directa:</b>			

**Figura 2.** Estructura de la bitácora de observación utilizada durante las visitas a las jornadas escolares.  
Fuente: Elaboración propia.

#### 5.4.4.4. Documentos y fotografías

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), una fuente valiosa en la investigación de corte cualitativo son los documentos y materiales que permiten comprender a mayor profundidad el objeto de estudio.

Los documentos a los que se tuvo acceso y los cuales han permitido obtener el antecedente de los centros educativos, así como analizar las formas en las que el profesorado desarrolla los procesos de planeación de la jornada educativa y la evaluación docente, son los siguientes:

- En España: Proyectos educativos de los Centros Rurales Agrupados y la programación didáctica del profesorado.
- En México: Informe de antecedentes de los Jardines de Niños y Niñas, planeaciones y los diarios del educador.

Durante las visitas realizadas a las escuelas, se realizaron fotografías y grabaciones de los centros educativos en diversos momentos en que se desarrollaron las jornadas educativas, así como del contexto en el que encuentran ubicados los centros escolares. En todas las instituciones educativas, previo al ingreso del investigador al campo de estudio, se solicitó por escrito a la institución, a los participantes y a los padres de familia, la autorización para la recopilación de información a través de estos medios, comprometiéndose el investigador, en todo momento, a mantener la confidencialidad de los datos obtenidos y de la identidad de los participantes (véanse Anexos 1 y 2 en formato CD ).

El análisis de los videos y fotografías permitió reconstruir la realidad de los hechos observados y vividos en cada uno de los colegios. Asimismo, además de ser recursos que conceden mayor validez científica a la investigación, otorgan sentido a lo que se expone en el presente trabajo, mostrando los aspectos originales y reales del objeto de estudio y su contexto.

#### *5.4.5. Recolección y análisis de la información*

Los criterios establecidos para recuperar y analizar la información sobre el objeto de estudio demandaron el uso de distintas técnicas e instrumentos para la recopilación y análisis de datos. Las dimensiones *Formación docente multigrado* y *Práctica docente multigrado*, que contaron con criterios idénticos para la recolección y análisis de datos, se estudiaron utilizando las mismas técnicas e instrumentos (apartado 5.7.1. *Formación docente multigrado* y *Práctica docente multigrado*). De igual manera, se exponen las fases que se siguieron para el establecimiento de los criterios bajo los cuales se evaluaron los contenidos de los Planes de Estudio del Grado de Magisterio Infantil, en España y de la Licenciatura en Educación Preescolar, en México (apartado 5.7.2. *La escuela multigrado en los planes y programas de estudio de la formación del magisterio*).

##### *5.4.5.1. Formación docente multigrado y Práctica docente multigrado*

La planificación de las visitas de observación a las escuelas multigrado de Educación Infantil, facilitada mediante oficios girados por la Dra. Silvia Carrascal Domínguez, directora de la presente investigación, dirigidos a las autoridades educativas correspondientes de ambos países, exponiendo los objetivos de las visitas y del estudio a realizar, permitió contactar a los supervisores y directivos de los centros participantes, con cuya autorización se programaron las visitas a los planteles, posibilitando el ingreso a estos y la realización del trabajo de campo. A la par de lo anterior, se entregó una carta dirigida a los padres de familia, en la cual se expuso la finalidad de las visitas, solicitándoles autorización para la toma de evidencias (fotografías y videos), garantizándoles privacidad y confidencialidad.

Se visitaron los planteles escolares durante el desarrollo de una jornada educativa. Se recopiló la información a través del diario de campo y de la entrevista estructurada. Conforme se desarrolló este estudio, ciertos indicadores demandaron la necesidad de

replantear la suficiencia de la información obtenida, así como la posibilidad de obtener datos nuevos que pudieran contrastar, profundizar, ampliar y explorar la información sobre cada una de las áreas de conocimiento que el objeto de estudio demandó; por lo tanto, el diseño del cuestionario, validado por la dirección del presente estudio, para su aplicación, obligó al investigador a contactar de nueva cuenta a las autoridades educativas responsables de dichos centros, y en algunos casos, a los docentes participantes, para hacerles llegar un oficio que exponía el propósito de dicho instrumento.

La programación de las visitas se efectuó a conveniencia del investigador ante sus posibilidades de desplazamiento entre ambos países y las regiones correspondientes. La Tabla 25 presenta la calendarización en la que se visitó cada uno de los centros educativos.

**Tabla 25**

*Cronograma de los centros escolares de Educación Infantil visitados en México y España*

Fases de la visita	Escuelas de Educación Infantil	Unidad	Fecha de la visita
Primera fase de visita en España	CRA1	Unidad 1.1	Mayo 2017
		Unidad 1.2	
		Unidad 1.3	
Primera fase de visita en México	JN1		Agosto 2017
	JN2		
	JN3		
	JN4		
	JN5		
Segunda fase de visita en España	CRA2	JN5	Agosto 2018
		Unidad 2.2	
		Unidad 2.3	
		Unidad 2.4	
		Unidad 2.5	
Segunda fase de visita en México	JN6		Septiembre 2018
	JN7		
	JN8		

Fuente: Elaboración propia.



El envío del cuestionario se realizó vía correo electrónico, medio por el cual los docentes dieron respuesta. En este punto, es importante mencionar que, tanto en México como en España, algunos de los educadores que contribuyeron y participaron en la investigación, no dieron respuesta al cuestionario por situaciones externas al centro educativo (dos docentes en cada país).

Las Tablas 26 y 27 adjuntan información sobre los instrumentos utilizados para la obtención de los datos con respecto a las dimensiones planteadas en el objeto de estudio de la presente investigación.

**Tabla 26.***Dimensiones y parámetros: Formación docente para el desempeño multigrado*

Parámetro	Indicadores	Instrumentos para la recogida de la información
Pertinencia de la formación docente con la Educación Multigrado	Formación docente inicial recibida para la atención de grupos multigrado	Entrevista
	Formación docente continua para el desempeño docente	
	Formación continua desarrollada	
	Áreas de conocimiento para la formación multigrado	

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 27***Dimensiones y parámetros: Desempeño docente en el aula multigrado*

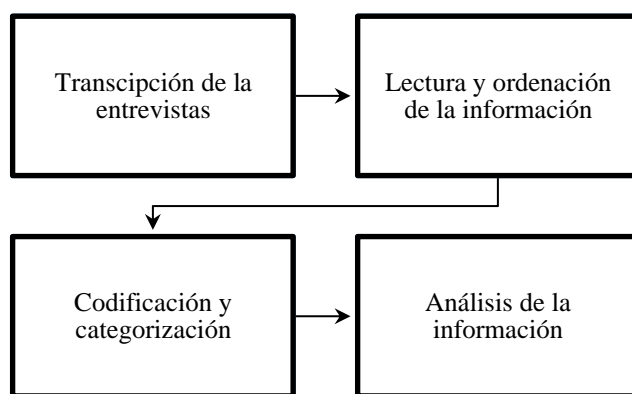
Parámetro	Indicadores	Instrumento y técnicas para la recogida de la información
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Organización y adaptación curricular	Observación participante
	Estrategias de enseñanza y agrupación	Diario de Campo
	Metodologías para la enseñanza multigrado	Encuesta
	Organización de los espacios de aprendizaje	Entrevista
	Manejo efectivo del tiempo	Fotografías
	Ambientes de aprendizaje (rutinas y control de grupo)	Proyectos Educativos de los Centros Rurales Agrupados: - CRA1: Doc.pro.edu.CRA1 - CRA2: Coc.pro.edu.CRA2
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Diseño, selección y uso del material didáctico	

Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	Selección y uso de una variedad de estrategias de enseñanza apropiadas el fomento del aprendizaje autoridigido
------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Durante las visitas realizadas a los centros educativos se llevó un registro anecdótico en la bitácora de observaciones, en la cual se recabaron datos sobre el contexto, los participantes y la narración de la jornada educativa. Las observaciones realizadas se sustentan con los videos y fotografías que se hicieron, con el permiso previo de los participantes.

Para el análisis e interpretación de las entrevistas, de las preguntas abiertas del cuestionario, así como de los diarios de campo, se siguieron las fases del procedimiento de la doctrina establecida para este tipo de análisis de Seid (2016) (véase Figura 3)



**Figura 3.**Fases establecidas por Seid (2016) para el análisis de entrevistas cualitativas.  
Fuente: Elaboración propia a partir del autor.

Las grabaciones de las entrevistas, así como, la narración de la jornada educativa, en conjunto con las anotaciones del investigador se transcribieron en el programa MS Word 2012, en el cual se integraron anotaciones propias sobre aquellos sucesos observados vinculados al análisis del objeto de estudio. En el caso de las entrevistas, este proceso permitió tener de manera textual los datos recuperados, los cuales se contrastaron, siempre que se considero necesario, con el registro auditivo. Posteriormente, se realizó la lectura y ordenación de la información; en esta fase, las preguntas de investigación, en conjunto con sus respuestas, se organizaron en torno a las dimensiones de análisis (parámetros e indicadores preestablecidos) así como por la procedencia del país de los participantes, permitiendo la agrupación de los datos

contenidos en las entrevistas, así como en el resto de los instrumentos implementados para la recolección de datos.

La codificación y categorización en el análisis de los datos se realizó haciendo uso de la herramienta Atlas.Ti, con la cual, se analizó e interpretó la información de forma organizada y estructurada, asignando códigos, a través del enfoque inductivo y deductivo, a segmentos del texto (Kalpokaite y Radivojevic, 2019). Durante el proceso de codificación, se seleccionaron fragmentos textuales y relevantes (citas), los cuales se discutieron en los apartados comentar y memorando del software. Una vez llegada a la saturación de los códigos en cada una de las dimensiones preestablecidas, y teniendo en cuenta la identificación del origen de los fragmentos textuales, se procedió a la elaboración de categorías.

El análisis de la información implicó la triangulación de los datos, lo que requirió anteponer los datos recuperados de las entrevistas y de las bitácoras de observación, utilizando como soporte las grabaciones y fotografías, para posteriormente cotejar la información con la teoría en materia. En esta fase se tomaron en cuenta aquellas variables del contexto y de los participantes que emergen con el planteamiento del problema y en el análisis del objetivo de estudio (edad, años de servicio, años de experiencia, contexto del centro educativo, entre otros).

Para llevar a cabo la obtención de los porcentajes de las preguntas cerradas del cuestionario, con respecto a cada uno de los ítems, los datos se analizaron mediante el programa MS Excel.

Las fases antes mencionadas se realizaron de manera secuencial por cada uno de los grupos participantes en el estudio.

#### *5.4.5.2. La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la formación del profesorado de Infantil*

Para la recolección de la información de esta dimensión se recurrió a la investigación documental, a partir de la cual se obtuvo información que permitió la configuración de una serie de categorías establecidas como áreas de formación docente, y delimitadas a partir de los elementos formativos que expertos en el tema consideran menester profundizar en la formación del profesorado para fortalecer el desempeño del profesorado en el aula multigrado. Se sugiere revisar el apartado “2.4. Áreas formativas para el desempeño docente multigrado”, el cual detalla a profundidad el análisis de la investigación documental, así como los referentes bibliográficos que fundamentan la

categorización de las áreas formativas a contrastar en los Planes y Programas nacionales, universitarios y normalistas de México y España.

Con la finalidad de facilitar el análisis de la información y establecer un énfasis en los aspectos didácticos de la enseñanza multigrado, una vez establecidos los elementos formativos que debería recibir el profesorado durante su formación inicial para la atención específica del aula multigrado, los elementos formativos se categorizaron en generales y específicos. Los generales corresponden a contenidos que coadyuvan a que el profesor comprenda en este y otros escenarios el cómo resolver situaciones didácticas de enseñanza, y los específicos conforman el desarrollo práctico de una didáctica para este tipo de grupos o escuelas, impulsando la atención a la diversidad del aula multigrado (edades, ritmos de aprendizaje y diversidad cultural) (véase Tabla 28).

**Tabla 28**

Líneas de formación específicas para la atención del trabajo docente en aulas multigrado

Áreas Formativas	Autores	Descripción de las Áreas Formativas
Pedagogía y didáctica de la escuela rural multigrado	Marland (2004), Miller (1991) y Mulryan-Kyne (2007)	<p>Especificidad de la escuela rural multigrado: espacios formativos que contribuyen al reconocimiento y valoración de la escuela multigrado</p> <hr/> <p>Planeación y evaluación educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de los contenidos del currículo con respecto a las distintas áreas de formación y de los niveles educativos que integran el grupo/clase</li> <li>- Desarrollar procesos efectivos de evaluación y soporte educativos formativos</li> </ul> <hr/> <p>Estrategias de agrupación y enseñanza para el aula multigrado</p> <hr/> <p>Gestión del aula multigrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos didácticos específicos para la diversidad de estilos de aprendizaje</li> <li>- Organización del tiempo y de los espacios, implementación de estrategias para la mejora de control de grupo</li> </ul>
Observación y práctica docente en el aula multigrado	Abós (2011), Ocampo y Cid (2012) y Ruiz y Ruiz-Gallardo (2017)	<p>Observaciones y prácticas docentes en aulas multigrado</p> <hr/> <p>Intercambio de experiencias con docentes multigrado experimentados</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados.

A través de la técnica de análisis de contenido temático, el cual, de acuerdo con Gil-García *et al.* (2002), se basa en identificar sistemáticamente y objetivamente características específicas dentro de un texto, se estudiaron las unidades de análisis de esta dimensión, las cuales fueron los Planes de Estudio 2012 y 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural de México; así como la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión del Grado de Magisterio Infantil, así como de los currículos formales de los centros universitarios públicos de España (véase Tabla 29).

**Tabla 29**

*Dimensiones y parámetros: La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y del Grado de Magisterio Infantil*

Parámetro	Indicadores	Técnica para la recogida de la información	País	Unidades de análisis
Aspectos curriculares de la formación inicial del profesorado <sup>231</sup>	Asignaturas que contribuyen a la formación para el desempeño multigrado	Análisis de contenido	México	Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura de Educación Preescolar Intercultural
				Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura de Educación Preescolar Intercultural
			España	Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión del Grado de Magisterio Infantil
				Planes de Estudios de los 50 Centros Universitarios públicos en España del curso escolar 2018/2019
				Planes de Estudios de los 50 Centros Universitarios públicos en España del curso escolar 2019/2020

Fuente: Elaboración propia.

Las unidades básicas de relevancia para la investigación fueron segmentos seleccionados de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación, así como aquellos que el investigador considera relevante identificar en los programas curriculares. En este sentido, se analizó la presencia o ausencia de los siguientes

conceptos: *escuela rural, escuela mixta, CRA, CRIE, diferenciada, Colegios Rurales Agrupados, multigrado, unitaria y multinivel*, así como de los elementos formativos específicos, que se delimitaron a partir de la investigación documental y que conforman el desarrollo práctico de una didáctica para este tipo de grupos o escuelas, impulsando la atención a la diversidad del aula multigrado: *asamblea, trabajo por rincones y por proyectos, agrupación flexible, tiempo monocrónico y policrónico, adaptación curricular, etc.*

En este punto, es relevante mencionar que si bien se procuró hacer una revisión exhaustiva de los documentos, es posible que durante la búsqueda se haya tropezado con algún suceso inoportuno que tergiversara los datos obtenidos.

La búsqueda de las unidades de registro dentro de los Planes de Estudios nacionales de ambos países, así como de los centros universitarios del Estado español, se realizó en la página principal de la Secretaría de Educación Pública en México, en el apartado Programas de Estudios de las Escuelas Normales, así como en los sitios web de cada universidad y/o facultades de los centros públicos seleccionados a estudiar, en el caso de España. En el caso específico del Estado español, se tomó como referente el estudio realizado por Abós (2011), el cual consta de una investigación realizada en 36 centros universitarios en España, la cual tuvo como principal objetivo identificar aquellas competencias, objetivos y asignaturas que contribuyen implícita o explícitamente a la formación docente multigrado. Con el fin de actualizar los datos citados del estudio antes presentado, se realizó una pesquisa sobre los planes y programas educativos del curso escolar 2018/2019 y 2019/020, de las 50 universidades públicas de España.

Una vez exploradas y revisadas las unidades de análisis de ambos países, se procedió a clasificar los resultados, de acuerdo con la información encontrada, categorizándola de la siguiente manera:

- 1) Planes de Estudios en los que no se pudo recuperar información.
- 2) Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica: tras organizar y tratar los datos obtenidos en esta categoría, se realizó búsqueda de contenido y descripciones implícitas en los documentos que subyacen en el interés de la investigación. Por lo tanto, con el fin de identificar las asignaturas que de forma implícita contribuyen a la formación del docente multigrado, para aquellas unidades de análisis que fueron posicionadas en esta segunda clasificación, se procedió a la búsqueda de los

elementos específicos de la Tabla 28, las cuales se construyeron durante el proceso de investigación, y se enriquecieron mediante el trabajo de campo. Específicamente, el análisis se centro en la búsqueda de elementos que constituyen la planificación docente, tales como las metodologías para la atención a la diversidad: rincones de aprendizaje, asamblea y trabajo por proyectos; el uso del tiempo y del espacio escolar; los recursos de enseñanza y aprendizaje; las rutinas escolares y otros, así como de descripciones en las cuales se podría inferir que al analizar las legislaciones o las distintas modalidades que integran la Educación Infantil, se pudiera atender a este constructo.

3) Planes de Estudios en los que se encuentran vestigios evidentes del tema en materia: en esta sección, para la organización de los datos obtenidos, se establecieron nuevas categorías de análisis, de forma inductiva, de acuerdo con la información que dentro de cada una de estas se encontró:

3.1. Planes de Estudios que abordan el constructo de la educación multigrado de forma explícita y general: el programa menciona a la escuela rural multigrado en los objetivos, competencias, contenidos, bibliografía y otros del grado o de sus asignaturas.

3.2. Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado y que aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos en una asignatura específica: los Planes de Estudio que son clasificados en esta categoría delimitan los contenidos específicos de la escuela multigrado que se atenderán e integran más de dos elementos estipulados en el apartado “Pedagogía y didáctica de la escuela rural multigrado” de la Tabla 28. *Dimensiones y parámetros: La escuela multigrado en los Planes de Estudio del Grado de Magisterio Infantil.*

3.3. Planes de Estudio que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado y su organización de forma general y que consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas en escuelas rurales multigrado

3.4. Planes de Estudios que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado y que aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos desde una asignatura específica y que consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas

docentes en escuelas rurales multigrado: los Planes de Estudios que son clasificados en esta categoría, delimitan y sistematizan los contenidos específicos de la escuela multigrado que se atenderán a través de una asignatura específica. Integran más de dos de los elementos estipulados en el apartado “Pedagogía y didáctica de la escuela rural multigrado” de la Tabla 28. *Dimensiones y parámetros: La escuela multigrado en los Planes de Estudios del Grado de Magisterio Infantil*, así como la posibilidad de desarrollar observaciones y prácticas docentes en aulas multigrado.

Se considera que las clasificaciones anteriores, así como los contenidos de las unidades de análisis, son adecuados y pertinentes al objetivo que persigue la presente investigación. Asimismo, atendiendo a las recomendaciones de Berelson (citado en López Noguero, 2002), se considera que con la información recopilada se agota el análisis de la totalidad del texto y se evita que un mismo contenido sea clasificado de manera aleatoria en distintas dimensiones.

#### 5.4.6. Yuxtaposición y comparación

La yuxtaposición y comparación de las dimensiones *Formación docente para el desempeño multigrado* y *Desempeño docente en el aula multigrado*, entre los países estudiados, se sustentó en el análisis de las representaciones sociales que los docentes asumen de su práctica docente cotidiana en la educación multigrado, garantizando el análisis profundo de los puntos de convergencia y de divergencia entre ambos. La comprensión de las posturas y los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado mexicano y español, los cuales se desarrollan en tiempos y espacios determinados, obligan de manera directa e indirecta a categorizar, para esta investigación, el talante docente o del ejercicio de la docencia en términos subjetivos y objetivos.

En relación con la dimensión *La escuela multigrado en los Planes de Estudios de la formación del profesorado*, la yuxtaposición versa en la confrontación de los resultados del análisis de los elementos específicos para el desempeño multigrado, permitiendo identificar la manera en la que los distintos países atienden, desde el currículo docente, el constructo de la escuela multigrado.



La yuxtaposición de los datos, en cada uno de los criterios analizados, recoge las principales diferencias y semejanzas identificadas entre los países estudiados; con base en lo anterior, las conclusiones comparativas determinan la medida en que se demuestra, confirma o corrige el supuesto de partida (hipótesis), y consolidan la emisión de una propuesta formativa para el profesorado multigrado alineada a las necesidades y el contexto de cada nación.



## **Bloque III. Resultados**

---



**Capítulo VI.**  
**Fase descriptiva e interpretativa de los resultados**

---



## Capítulo VI. Fase descriptiva e interpretativa de los resultados

---

El presente capítulo presenta los resultados descriptivos e interpretativos de los indicadores definidos por cada una de las dimensiones establecidas en el apartado “5.3.1. Objeto de estudio”.

Los resultados de las dimensiones *Formación docente multigrado* y *Práctica docente multigrado* presentan el análisis y la interpretación de los datos en la comprensión del objeto de estudio desde la perspectiva de los participantes en el propio contexto y de la familiarización del investigador. La información se presenta a través de un esquema narrativo, configurado en lo que Hernández, Fernández y Baptista (2014) denominan *organización por temas*, los cuales responden a los indicadores establecidos en los parámetros de cada una de las dimensiones. En dichas secciones se procura establecer un hilo conductor que expone las voces y las perspectivas del profesorado sobre los conceptos que han elaborado e interiorizado con respecto de la formación docente recibida, del trabajo docente en el aula multigrado, así como de los hechos que acontecen en las escuelas multigrado de Educación Infantil de ambos países.

En dichas dimensiones se integran segmentos o citas textuales tomadas de las entrevistas y de los diarios de campo, las cuales se plasman desde el lenguaje natural de los participantes, aunque las palabras, desde el uso gramatical sean incorrectas o inapropiadas. Asimismo, se incluyen gráficos sobre las categorías emergentes de los distintos temas que surgen en el análisis e interpretación de los datos.

A guisa de acotación, se precisa del uso de codificaciones para salvaguardar el anonimato de los participantes, así como de un mecanismo de exposición y análisis de los resultados. Para los docentes mexicanos de Educación Preescolar multigrado se emplea el código MM, seguido del número correspondiente (por ejemplo: MM1, MM5); para la denominación de las escuelas preescolares en México se emplea el código JN1, seguido del número correspondiente (por ejemplo: JN1, JN2). Para el caso del profesorado español, se utiliza el código ME, seguido de las especificaciones antes mencionadas; para el nombramiento de los Centros Rurales Agrupados y las unidades educativas que los integran, se utilizan los códigos CRA1 y U1.1 según corresponda, de

acuerdo con las especificaciones antes mencionadas. Para mayor información sobre los participantes de la presente investigación y los centros visitados, se invita a revisar el apartado “5.5.4.1. Muestra y sujetos de investigación”.

Los resultados del análisis e interpretación de los datos de la dimensión *La escuela multigrado en los planes y programas de estudio de la formación del magisterio*, exponen la medida en la que los currículos oficiales y nacionales de la Licenciatura en Educación Preescolar en México y del Grado de Magisterio Infantil en España, así como de aquellos Centros Universitarios españoles que integran dicho programa formativo, abordan el constructo de la educación multigrado y su didáctica.

### **6.1. La educación multigrado en el contexto mexicano**

Las escuelas rurales multigrado mexicanas visitadas se asientan en distintas localidades del estado de Chiapas, México. Esta región se caracteriza por ser uno de los estados del país que concentra, en sus distintos niveles educativos y tipos de servicio (general, indígena y comunitario) los mayores números de centros multigrado. Lo anterior se sustenta con los datos del INEE (2019), los cuales exponen que durante el ciclo 2017/2018 esta entidad federativa concentró el mayor número de escuelas multigrado preescolares del país (véase apartado “5.5.4.1. Muestra y sujetos de investigación”).

Las distancias desde la capital del estado, Tuxtla Gutiérrez, a las localidades en las cuales se ubican los centros educativos visitados, son dispares. Mientras los municipios de Berriozábal, Ocozocuatla y Chiapa de Corzo son los más cercanos a la capital (40 minutos en coche particular), el trayecto a Cintalapa y San Juan Chamula es de 1h 20 minutos aproximadamente.

La opción de transporte público, conocida coloquialmente como *combis*, para llegar a las localidades en las cuales se ubican los Jardines de Niños y Niñas, cuentan con horarios que no permiten la movilidad frecuente de los habitantes de dichas localidades hacia y desde las cabeceras municipales, las cuales están ubicadas a 15 o 20 minutos en automóvil desde las distintas comunidades. A pesar de que los centros educativos están ubicados relativamente cerca al lugar donde se asienta el poder público municipal, los trayectos entre estos municipios ponen en evidencia la inmediata conexión entre el entorno rural y urbano, y al mismo tiempo la brecha en el desarrollo que existe entre ambos contextos.



En al menos cinco de los casos, los trayectos recorridos para acceder a estas escuelas exponen la presencia del contexto rural, caminos de tierra en malas condiciones en los cuales se observa la circulación de ganado. Estas escuelas se encuentran enclavadas en escenarios naturales, algunas rodeadas de montañas y campos verdes.

Teniendo en cuenta las características de infraestructura de los centros educativos visitados, se realizó la clasificación con base en los siguientes criterios: 1) el inmueble fue edificado para funcionar como tal; 2) el inmueble fue edificado por la comunidad educativa; 3) una parte del inmueble fue edificada para funcionar como tal y otra por la comunidad educativa (véase Anexo 2).

Aquellos inmuebles que fueron diseñados para funcionar como tal, fueron contruidos con materiales duraderos (concreto, tabique o ladrillo). El mobiliario, el cual es otorgado por la Autoridad Educativa, y los espacios de usos múltiples para el desarrollo de las actividades didácticas (plaza cívica, aula para usos múltiples, servicios sanitarios), así como los servicios públicos básicos, son suficientes y se encuentran en buen estado. En algunos de estos se observa propaganda política de los distintos gobiernos que han representado a la Autoridad en el estado de Chiapas; esto representa el subsidio paulatino para la edificación de estos espacios.

Los inmuebles que aluden a la segunda clasificación responden a la lucha que enfrentan algunas comunidades por contar con un centro educativo en la inmediatez del lugar de residencia, así como al compromiso de los primeros docentes que laboraron en estos espacios, quienes a través de su gestión ante las autoridades educativas y asociaciones civiles, en conjunto con los padres de familia, consiguieron la instalación de un centro educativo en la localidad.

Las características de construcción de estos centros son similares a las de los hogares en donde reside la gente de la comunidad. Ambos espacios han sido contruidos con láminas de asbesto o metálicas, madera y plástico. En algunos casos, la gestión de los docentes, a través de Asociaciones Civiles, ha permitido la mejora paulatina en la edificación de estos espacios; sin embargo, en estos centros, la insuficiencia o ausencia en el mobiliario otorgado por la Autoridad Educativa obliga a la adquisición de estos recursos a través del comité de padres de familia, así como de otras instituciones escolares.

Conforme los padres de familia van ingresando al centro educativo (construcción adaptada por la comunidad educativa), cada niño lleva una mesa y una silla, las cuales serán las que utilizarán durante el ciclo escolar (Observación ME1/JN1).

Estos espacios se caracterizan por la ausencia de los servicios públicos básicos (agua, luz eléctrica, entre otros); la insuficiencia en las dimensiones de los espacios áulicos; la carencia de espacios educativos de usos múltiples, de materiales didácticos, de servicios sanitarios y otros. En estos centros las condiciones básicas de higiene no son una garantía; asimismo, la austeridad en la infraestructura condiciona la iluminación y ventilación óptima de los espacios. La precariedad del contexto crea un ambiente de tensión en el entorno educativo.

Los espacios son reducidos, sucios y se encuentran en mal estado, incluso representan un riesgo sanitario para los niños (Observación MM1/JN1).

En aquellos centros en los cuales el inmueble ha sido construido para funcionar como tal y otra parte del edificio ha sido edificado por la comunidad educativa, se aprecia una diversidad en las condiciones de los centros educativos. Mientras las autoridades educativas han dotado a estos centros de una o dos aulas, y en algunos casos de espacios para el uso de actividades múltiples, se aprecia la intervención de la comunidad escolar en la construcción de otros espacios (cocina, sanitarios y otros) que forman parte del centro educativo y que, para el profesorado, son indispensables para el desarrollo de la jornada escolar. Estos espacios, al igual que los centros de la segunda clasificación, cuentan con áreas construidas con materiales no duraderos.

En un terreno extenso se encuentra ubicado el Jardín de Niños, construido con blocs de concreto. Algunas de las paredes y los techos son de lámina [...] A un lado del único salón que compone la escuela, hay una cocineta adaptada y construida por los padres de familia y administrada por los mismos, y construida de la misma forma que el aula (Observación MM6/JN6).

Las poblaciones que integran las localidades en las cuales están ubicadas los centros educativos se caracterizan por dedicarse a la agricultura y ganadería, y estar conformadas por trabajadores temporales y en situaciones laborales irregulares (trabajos de carpintería, de instalaciones y reparaciones eléctricas, así como mecánica automotriz). Algunas de las escuelas se encuentran enclavadas en colonias

caracterizadas por su peligrosidad, debido a los asentamientos de malvivientes, y al grado de violencia que se vive en esos lugares.

La colonia pertenece a la organización “La MOCRI”, caracterizada por ser una organización conflictiva y estar inmersa en problemáticas sociales y políticas (Observación MM1/JN1).

En general, en estas zonas rurales las familias viven de la asistencia pública y de los apoyos que logran obtener del gobierno; las mujeres se dedican al hogar; el bajo grado de escolarización que poseen los padres de familia, así como el bajo nivel socioeconómico en el que se desenvuelven, son factores que dificultan la colaboración de los padres de familia con la consecución de las actividades formativas de sus hijos.

La descripción de MM3 sobre las características y condiciones de las escuelas multigrado permite la contextualización, a mayor profundidad, del escenario bajo los cuales se desarrollan los procesos educativos:

*“Las escuelas multigrado por lo general están ubicadas en comunidades de escasos recursos, entonces son aulas que cuentan con muchas necesidades, hay escuelas que no cuentan con un baño como debería de ser o donde ellos tengan para lavarse las manos. Yo creo que es una dificultad con la que nos encontramos, no nada más en esta comunidad, yo creo que en todas las escuelas de México, porque son escuelas de escasos recursos y tenemos que adecuarnos al nivel socioeconómico de la comunidad y no podemos lograr mucha gestión en ese aspecto de que los padres cuenten con el dinero para ir y comprar lo que en verdad se necesita para trabajar en el aula o fuera del aula (baños, pinturas, juegos), entonces sí es una gran dificultad y sí se cuentan con muchas necesidades” (Entrevista MM3).*

Por otro lado, la diversidad cultural del contexto mexicano se evidenció en uno de los centros educativos visitados (JN4). Esta escuela está ubicada en la comunidad indígena de San Juan Chamula, Chiapas, en la cual la lengua nativa es el tsotsil. Al ser la comunicación un elemento central en el desarrollo de los procesos educativos, en este espacio, MM4, además de dominar el Español, se comunica en tsotsil con sus estudiantes.

MM4 hablaba en español y tsotsil, alterna ambas lenguas (Observación MM4/JN4).

Este hecho expone el valor que tiene que los docentes que laboran en estas zonas dominen la lengua materna de sus estudiantes, y que conozcan y respeten la cultura de

estos pueblos, ya que, de acuerdo con el siguiente testimonio, la cosmovisión de estos pueblos, en muchos de los casos, condiciona los contenidos educativos que los docentes pueden abordar.

*“Es igual acá si yo empiezo a platicar con los niños de sexualidad aquí los padres de familia no pueden que yo realice esta actividad, porque según sus costumbres no deben saber los niños, por eso digo que hay cosas que no se puede”* (Entrevista MM4).

En estos centros la educación intercultural, además de perseguir el desarrollo de las habilidades académicas y pedagógicas en el estudiantado, exige que se fortalezca la competencia cultural, promoviendo la consolidación del pensamiento crítico para la participación activa de la comunidad educativa hacia el desarrollo de comunidades democráticas y de aprendizaje, respetando el conservadurismo ideológico de estos pueblos.

Los grupos visitados están integrados por los tres grados educativos que conforman la Educación Preescolar en México. La masificación de los estudiantes en al menos cinco de las aulas es una de las peculiaridades de estos espacios. El aula con menos número de alumnos por profesor fue la del MM6, en la cual asistieron 15 niños, seguida por la del MM4 con 19 estudiantes. Mientras el resto de los grupos está integrados por 26 estudiantes o más, MM1 atendió a 39 alumnos en un mismo espacio áulico.

Con relación al claustro de docentes, si bien existe la supervisión escolar, como figura y espacio educativo que coordina y es responsable de organización y coordinación de un número de escuelas asignadas por la Autoridad Educativa; la inexistencia de un claustro de profesores, así como de docentes especialistas, promueve que los profesores que laboran en estos centros educativos sean los responsables de la gestión y administración del centro, así como de la atención pedagógica del estudiantado; en este sentido, los docentes sortean las carencias de recursos humanos y materiales. En virtud de lo anterior, el equipo directivo y docente del centro está compuesto por un único educador.

Se identifican una serie de diferencias en los años de servicio con los que los docentes entrevistados cuentan, así como en la formación que han recibido. Mientras algunos de ellos ha laborado de 25 a 28 años para la Secretaría de Educación Pública, y cuentan con 15 años de experiencia como profesores de aulas mixtas, existen circunstancias en las

que los docentes tienen los mismos años de servicio que de experiencia docente multigrado, como es el caso del MM1, quien cuenta con dos años en el servicio público y los mismos años como docente multigrado.

Seis de los educadores cuentan con la Licenciatura en Educación Preescolar, cuatro de ellos han continuado su formación a través de estudios de Maestría. Los docentes con más años de servicio y experiencia como profesores multigrado no cuentan con una formación de Grado o Licenciatura; MM6, quien estudió Trabajo Social, y realizó un curso sobre docencia cuando ingresó a laborar como profesor, y MM8, quien a pesar de haberse formado como educador en una Escuela Normal, obtuvo un grado equivalente a los estudios de Bachillerato en Ciencias Sociales y Profesor Normalista titulado, sin contar con el grado de Licenciatura. Para más información sobre los docentes incluidos en el presente estudio, véase la Tabla 23, en el apartado “5.5.4.1. Muestra y sujetos de investigación”.

Ante las carencias en términos de infraestructura y recursos humanos y materiales, así como la proporción de alumnos por grupo que los docentes sortean, a través de la comunidad educativa, los padres de familia aportan recursos económicos mínimos para la contratación temporal del personal asistente que colabora en las actividades asistenciales y formativas del estudiantado. Los siguientes testimonios exponen cómo, ante la falta de recursos humanos, los padres de familia forman parte relevante para el funcionamiento de las actividades que se desarrollan en las jornadas educativas, ya que son ellos quienes, a través de rotaciones, permanecen en la jornada asistiendo al docente; realizando los servicios de limpieza y de comedor; aportando, en la medida de lo posible, recursos económicos que posibiliten la adquisición de los recursos materiales necesarios para el desarrollo de los procesos educativos y de la mejora en las condiciones generales de los centros.

Al ingresar al aula, ya había algunos niños con sus mamás, quienes estaban limpiando el aula y ayudando a decorarla por las próximas fiestas patrias [...] Los niños comenzaron a lavarse las manos y las madres de familia les ayudaron a llevar sus sillas al comedor, adaptado por las madres al lado de la cocineta. Los niños comieron dos tacos de pollo preparados por el comité de desayunos que está conformado por las mamás de los niños. Un porcentaje de los alimentos fueron proporcionados por el DIF municipal, los padres de familia se organizan económicamente para comprar el resto de los alimentos y preparar el desayuno de sus hijos (Observación MM6/JN6)

Dentro del aula permaneció una niñera, quien auxilia al MM8 para llevar a los niños al baño. A la niñera le pagaban los padres de familia \$50 pesos diarios, pues en la modalidad de Educación Indígena no se cuenta con la plaza de niñera (Observación MM7/JN7).

Sin embargo, las familias suelen participar más activamente en tareas de mantenimiento del centro que en las tareas formativas.

### *6.1.1. Formación docente y su relación con la educación multigrado*

El profesorado mexicano afirma que la formación inicial recibida **no integró** conceptos prácticos ni metodológicos relacionados con lo que significa la enseñanza multigrado. Aseveran que la formación recibida estuvo desfasada de todo aquello que han tenido que implementar en el aula heterogénea; esto se sustenta en el dicho que el propio cuerpo de docentes denomina **falta de información** sobre los distintos tipos de organización escolar existente en el país, y de las estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje que coadyuvan a la atención del aula mixta.

*“Considero que al momento de estudiar la carrera no te brinda como las enseñanzas que se requieren para ser una maestra multigrado, porque no te dicen que te vas a ir a un jardín de niños en donde vas a atender tres grupos diferentes de diferentes edades los niños; no te dicen que vas a ser maestra, niñera, doctora, mamá y todo lo que implica, solo. Entonces, considero que la carrera no te brinda ni las herramientas como para que estés preparado para atender a cierto, a las escuelas multigrado”* (Entrevista MM7).

En los argumentos de los entrevistados destaca la **doble función** a que los docentes deben ejercer en este contexto; es decir, la atención de un grupo multigrado en el que conviven estudiantes de diferentes grados escolares y la gestión administrativa (dirección escolar) de los centros educativos. Sostienen que, entre el discurso oficial y la realidad educativa vivida, existe tal incongruencia que posibilita relativizar dicho discurso como mero eufemismo en el plano de las políticas educativas.

Ante la ausencia de una formación alineada a la adquisición de conocimientos y habilidades para el desempeño docente en el aula multigrado, algunos de los educadores comentan que al no lograr establecer actividades didácticas para la heterogeneidad de los grupos, se ven obligados, consciente o inconscientemente, a

priorizar uno de los grados escolares por encima de los demás, lo que se evidencia con el comentario siguiente:

*“Yo he trabajado con los niños de tercero, yo me ubico más con los niños de tercero, porque son ellos los que se van a otro nivel, en cambio los de primero y segundo, allí si nada más considero que se acostumbra al salón”* (Entrevista MM4).

Teniendo en cuenta la experiencia docente, así como las limitaciones que el profesorado ha sorteado durante sus años de servicio como responsable de los grupos en cuestión, consideran que la malla curricular para la formación inicial de estos educadores, debiera evolucionar y anexar los siguientes elementos:

- Formación **teórico-práctica** ajustada a la educación multigrado.
- El desarrollo de conocimientos y habilidades alineadas a la **planeación flexible y adaptable** a cada contexto, así como al diseño de actividades que responda y atienda a la diversidad.
- Formación que enfatice en el **desarrollo evolutivo** de la primera infancia.
- Formación que contribuya al desarrollo y al fortalecimiento **del sentido de responsabilidad, paciencia y vocación**.

Los conocimientos que el profesorado mexicano demanda desarrollar durante su formación profesional, se relacionan, por un lado, a procesos teóricos y prácticos para el diseño de planeaciones didácticas inclusivas; por otra parte, a la estructuración de organizaciones didácticas efectivas para el trabajo en el aula multigrado, donde la atención a la diversidad sea el eje rector en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado mexicano otorga una valoración negativa a la formación continua que las autoridades educativas les ofertan; esto se sustenta en lo que los propios docentes denominan una **formación desfasada** a las necesidades docentes y del contexto. La connotación desestimatoria que los docentes conceden a la formación permanente que la Autoridad Educativa (Secretaría de Educación Pública) ofrece, surge por la **falta de información** sobre la oferta formativa de los cursos, por la **escasez** de una oferta diversificada y por las **dificultades de acceso** a la formación a la que los docentes se enfrentan (formación en las capitales de las ciudades).

*“Los cursos lo toman en cuenta en la ciudad, en caso acá en la comunidad es diferente, hay cosas que no se pueden realizar” (Entrevista MM4).*

*“Los contenidos de los cursos son buenos, el detalle es que el que la persona que lo imparte a veces ni domina los contenidos” (Entrevista MM5).*

Los docentes **menosprecian** las experiencias y los saberes técnicos y profesionales que reciben por parte de los formadores, convencidos de que la capacidad de los formadores y de los aspectos organizativos (una formación en cascada, en la cual los supervisores y/o compañeros de la zona escolar imparten los cursos y talleres sobre los cuales reciben la instrucción docente), no es la más idónea. En este mismo orden de ideas, los docentes demandan que los formadores de maestros cuenten, como punto de partida, para el ejercicio de sus tareas con los conocimientos y el dominio de los temas a impartir.

*“Sinceramente no nos sirve, porque más que nada nos reunimos como zona, alguien de la zona, la auxiliar de la supervisión da el curso [...] siempre caemos en lo mismo. Es la misma rutina” (Entrevista MM1).*

Ante las limitaciones mencionadas con anterioridad y la oposición que los docentes tienen por atender a los preceptos de la legislación educativa, en materia laboral, los docentes, respaldados por el Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación, determinaron conveniente diseñar y desarrollar espacios formativos que, de acuerdo con su visión preconcebida de la realidad, respondan a las necesidades pedagógicas, administrativas, organizativas y contextuales de sus centros educativos.

*“Ahorita no sé si conozcan, pero estamos en un proceso en Chiapas sobre el movimiento magisterial, entonces no estamos llevando tal cual lo que nos rige la SEP en sí, pero lo que nosotros llevamos como sindicato es un proyecto alterno que nos apoya en ver las dificultades que tenemos en el trabajo con los niños y entre todos buscar una solución” (Entrevista MM7).*

El desencanto que los docentes tienen sobre la oferta de la formación continua que la autoridad educativa les otorga repercute en las decisiones que toman; esto se relaciona con las distintas posturas que los docentes asumen, por un lado, en la falta de interés por continuar formándose, la cual culmina en la ausencia de una formación continua o



del conformismo por tomar únicamente los talleres que brinda la autoridad educativa; por otro, por la búsqueda de programas formativos concretos, por cuenta propia, que atiendan a las condicionantes laborales, tanto administrativas como pedagógicas, a las que los docentes enfrentan.

*“No he tomado ningún curso de formación durante estos años. Ni por cuenta propia ni por parte de la Secretaría de Educación” (Entrevista MM6).*

*“Los cursos que pone la Secretaría, sería todo” (Entrevista MM8).*

Algunos docentes recurren a cursos pagados de su propio pecunio, dado que no confían en la calidad de los cursos que imparte la autoridad educativa, ni en la capacidad de los formadores. En este sentido, destaca el interés de algunos docentes por acceder a posgrados como son las maestrías en Educación Básica, Educación Especial, Psicología y Docencia, con el fin de ampliar sus niveles de formación y poder atender, de manera más competitiva, los niveles formativos que condicionan los ascensos y las promociones profesionales.

*“Yo creo que miserable en cuanto hacia algún apoyo, pues no hay, pero nosotros tenemos que buscarle [...] nuestra formación independiente, nosotras tenemos que generar ese gasto [...] Pues yo ahorita estoy con la maestría, estoy con la maestría en Educación Especial, porque pues tenemos que buscarle, ¿no?, de acuerdo a nuestras experiencias, lo que hemos pasado, buscar esa necesidad de solución que es la Educación Especial” (Entrevista MM2).*

Por otro lado, dentro de los programas formativos que los docentes han tomado, **no se identifican temáticas alineadas a la didáctica de la escuela multigrado**, sino que abordan constructos sobre las áreas formativas que integran los planes y programas de la educación general y preescolar, tales como: planeación y evaluación, lectoescritura, matemáticas y valores sociales. Desde esta perspectiva, las propuestas relacionadas con la formación continua que aparecen en la narrativa de los docentes están alineadas con el diseño y la planeación de los cursos y talleres que reciben. Asimismo, demandan una formación que enfatice en lo que los educadores deben conocer y saber hacer, es decir, en una formación **teórico-práctica**.

*“Es muy teórico, demasiado teórico. Yo creo, siempre lo he dicho en las reuniones que debería ser más práctico” (Entrevista MM7).*

## 6.1.2. Aproximación a las prácticas pedagógicas del profesorado

### 6.1.2.1. Gestión de la diversidad en la planeación y desarrollo de las actividades didácticas

En México, los contenidos formativos del programa nacional de Educación Preescolar se presentan de forma general. No existe graduación entre los temas por abordar ni en los aprendizajes esperados a desarrollar entre los grados educativos que integran este nivel formativo. Los educadores afirman que antes de organizar y delimitar los contenidos a enseñar, realizan una **evaluación diagnóstica**, a través de la **observación**, la cual les permite conocer los perfiles de los estudiantes e identificar sus necesidades. El siguiente comentario alude a un instrumento organizativo, a través del cual organizan las competencias a trabajar mensualmente, y del que hacen uso el resto de los docentes.

*“Voy haciendo un listado de prioridades y esas prioridades las pongo en una planeación y ya conforme al mes ya voy considerando cuales retomar” (Entrevista MM2).*

Para la planificación de las situaciones de aprendizaje, los docentes delimitan los contenidos a partir de los objetivos que se espera el grado superior (tercer grado) alcance. El profesorado coincide en que la planeación didáctica debe tomar en cuenta los intereses de los niños, así como el contexto social de procedencia del alumnado, sea este rural o urbano. Sin embargo, cuando hacen referencia a la graduación de los contenidos de aprendizaje, exponen una serie de motivos que les dificulta la adaptación curricular, tales como: el alto número de estudiantes, la diversidad de habilidades y niveles de aprendizaje que integran sus grupos/clases.

*“Se me dificulta, es que es diferente las habilidades que tiene cada niño y a veces hasta un grupo de tercero no van en el mismo nivel de aprendizaje, hay niños que son bajos y hay niños que son de tercero que tienen más, se desarrollan más sus aprendizajes” (Entrevista MM4).*

El profesorado expresa que, a pesar de realizar planificaciones didácticas generalistas, la multigradación de los contenidos se realiza en el desarrollo de las actividades didácticas. En este sentido, los docentes afirman que ante la **ausencia de**

**adaptaciones curriculares** en la planeación docente, es relevante que el profesorado sea capaz de reconocer que los integrantes del grupo tendrán resultados diferentes, los cuales dependerán de la edad, del nivel de desarrollo y del grado educativo al que pertenecen.

*“Como es multigrado se tienen que hacer de manera general, o sea la actividad es la misma para los diferentes niveles, pero el apoyo que se les da ya se adecúa”*(Entrevista MM3).

*“Elaboramos el plan de las actividades y ya lo elaboro tal cual, como si me tocara un tercer grado, pero en el momento de ponerlo en práctica ya lo gradúo”* (Entrevista MM4).

Lo anterior representa una contrariedad entre el discurso y el quehacer de los docentes, ya que mientras que en la narrativa enfatizan en la importancia de graduar las actividades a los distintos niveles, las clases multigrado observadas, a excepción de dos, se caracterizan por desarrollar **actividades homogéneas**, las cuales no contemplan el desarrollo de actividades con distintos niveles de complejidad, ni el uso de los distintos enfoques de enseñanza y de agrupación para el aula multigrado.

Los profesores que respondieron a la encuesta colocan a la **enseñanza de un contenido a todos los grados con distintos niveles de dificultad** (100%) como el enfoque más efectivo para la atención de un grupo multigrado; seguido, en orden decreciente, por la **enseñanza a toda la clase junta o enseñanza completa** (67%); el **aprendizaje y experiencia diaria** (50%) y la **tutoría entre pares, de grado cruzada o de edad cruzada** (33%). Un profesor considera que **desarrollar actividades para grupos no enseñados** (17%) también es factible para el trabajo en el aula multigrado. Ninguno de los educadores considera que la **enseñanza a un grado, mientras otros trabajan independientemente**, sea un enfoque que optimice la atención a la diversidad de grados que integra el grupo/clase.

La mitad de estos docentes afirma que la organización del trabajo en **gran grupo** y a través de **grupos por grados mixtos** y por **niveles de desarrollo**, son las formas de agrupación más efectivas para el trabajo en el aula multigrado. Conceden especial énfasis a la agrupación de **grados mixtos**. Para los docentes, este tipo de organización otorga un margen de flexibilidad para el aprendizaje y desarrollo de actividades que permite la integración de todo el estudiantado; por lo tanto, creen relevante que, cuando se trabaja por agrupaciones de grados mixtos, las actividades que se planteen tengan un

nivel de complejidad accesible a los distintos grados educativos que integran el aula. Empero, no se observó que el profesorado hiciera uso de este tipo de organización del alumnado.

Cuando se le preguntó a los docentes sobre las distintas formas de agrupación que son efectivas para el trabajo con grupos multigrado, sobresale la posibilidad de trabajar en **parejas**, y de seleccionar monitores por grupos o por todo el grupo, como forma de organización que potencia la tutorización y el acompañamiento entre los estudiantes de mayor a menor grado en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de las actividades.

*“En el aula multigrado se puede implementar la estrategia de seleccionar alumnos llamados monitores, ¿qué es un monitor? Es aquel intermediario del proceso de enseñanza-aprendizaje quien ocupa el lugar del que enseña dentro del aula, este es escogido entre los alumnos más adelantados, él tiene la tarea de conducir el aprendizaje de sus pares” (Entrevista MM6).*

A pesar de que el profesorado considere que cinco enfoques de enseñanza de los seis presentados en la encuesta, son eficaces para el trabajo docente en el aula multigrado, en las prácticas docentes observadas prevalece el enfoque de **enseñanza a toda la clase junta**. La falta de cambios en los enfoques de enseñanza de los docentes genera que utilicen el trabajo en **gran grupo** y, por consiguiente, el trabajo **individual**, como los enfoques principales para el desarrollo de las actividades didácticas. No obstante, en dos de las jornadas observadas, *Observación MM2* y *Observación MM4*, se percibieron esfuerzos por parte de los docentes por implementar distintos modelos de instrucción, tales como la **tutoría entre pares, de edad cruzada y de grado cruzada** y la **enseñanza a cada grupo por separado**; los cuales implican que los educadores organicen al estudiantado a través de la conformación de **grupos por grados** y en **parejas**.

Los niños de este lado serán los reporteros porque son los más grandes, le van a preguntar a los pequeños qué les gusta y qué no les gusta y después lo van a anotar.

-N14: Pero no sé escribir.

-MM2: Ustedes serán los entrevistados, cuando terminen tendrán que cambiar de papel y harán las mismas preguntas.

Los niños comenzaron a platicar y jugar entre ellos, MM2 utilizó una canción para llamar la atención de los niños. Repitió las instrucciones y comenzó a armar las parejas de acuerdo como los niños

trabajarían: juntó a un niño de tercero o segundo grado con uno del primer grado (Observación MM2/JN2).

En la actividad propuesta por MM2, el docente espera que a través de esta forma organizativa de la enseñanza y del alumnado, los estudiantes del grado superior e intermedio sean un andamiaje para los del grado inferior en la realización de tareas específicas. La **tutoría entre pares, de grado o de grado cruzada**, demanda la agrupación en **pareja**. El docente utiliza esta agrupación como una estrategia pedagógica que facilita el trabajo y aprendizaje mutuo. Los alumnos del grado superior se vuelven una guía en el proceso de aprendizaje del alumnado del grado inferior, promueve el papel activo y el aprendizaje autónomo en los estudiantes mayores y contribuye a que los niños del grado inferior **realicen una tarea que se les dificulta concluir por sí solos**.

A pesar de haber observado únicamente en un docente la implementación del trabajo a través de la agrupación por **parejas**, en el siguiente fragmento, recuperado de la bitácora de observaciones, se aprecia que los estudiantes hacen uso de este enfoque como una herramienta que surge desde la espontaneidad y que desarrolla la solidaridad, ante la falta de información y atención que los docentes otorgan a las necesidades específicas e individuales del alumnado y de los grados educativos que integra el grupo/clase.

-MM8: Lo vamos a hacer bien pintado y no vamos a doblar la hoja, porque lo va a ver mamá y papá. Si lo llevan bonito, van a decir: “¡Ay! Lo voy a poner acá porque mi hijo trabajó”. ¿De qué color vamos a pintar ese círculo?

-N3: Azul.

-MM8: ¿Y éste?

-N8: Amarillo.

-MM8: Bien, estos son los colores que vamos a utilizar. Recuerden que es un círculo de cada color.

MM8 se dirigió a un niño pequeño:

-MM8: Solo vas a pintar uno y luego los demás de otro color.

El niño asintió, otro niño mayor que estaba a su lado, le tomó su crayola y le enseñó como tenía que colorear (Observación MM7/JN7).

En la actividad desarrollada por MM4, se aprecia el uso de la **enseñanza a cada grupo por separado**, a través de la cual atiende a necesidades específicas de cada grado educativo que integra el grupo/clase. En la actividad propuesta, las actividades

didácticas a cada grupo carecen de una interconexión temática entre sí; mientras que los niños de primer grado colorean en fichas preparadas por el docente, los niños de segundo juegan entre ellos y MM4 trabaja temas de lectoescritura con los niños del tercer grado. En este caso, por la complejidad de la actividad que realizan los niños de tercero, MM4 centra su atención en el grado superior.

A los niños de primero les dio unas fotocopias con niños para que colorean. Los más grandes terminaban la actividad, los de primero no trabajaban y una de las niñas mayores le comenzó a hacer el trabajo a uno de primero. MM4 le preguntó a un niño cómo se escribe “MAESTRA”, el niño pasó al frente [...]

-MM4: Eso, “MAESTRA”. Ahora escríbanlo en su cuaderno [...]

La maestra le dedicó más tiempo a los niños de tercero, sentándose con ellos a ver cómo escriben, luego se levantó y se dirigió a los niños de primer grado (Observación MM4/JN4).

Las dificultades que el profesorado enfrenta para la realización de adaptaciones curriculares, y en el uso de los distintos enfoques de enseñanza y agrupación para el aula multigrado, resultan en segregaciones del alumno que tiene menor nivel de conocimientos y distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

#### *6.1.2.2. Propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje*

La falta de claridad conceptual en los docentes sobre los distintos términos educativos genera incoherencia en su saber pedagógico. Así, cuando se interroga a los educadores sobre las metodologías didácticas que fortalecen y facilitan el trabajo docente en un aula multigrado, el profesorado responde a orientaciones diferentes y contrarias, en las cuales emergen conceptos de las teorías del aprendizaje, de las metodologías activas y centradas en el estudiantado, así como de los medios y herramientas que determinan el éxito en la metodología docente.

*“Creo que metodologías como un remix de muchas. Como te digo, intento como que ser maestra constructivista, pero no lo soy del todo, le pongo una pizca de cognitivismo y salgo de alguna metodología y me voy a la otra” (Entrevista MM1).*

*“Sería del programa, porque ahí viene todo del aprendizaje esperado, es el único, yo siempre he manejado este programa” (Entrevista MM4).*

*“De acuerdo al interés de los niños yo voy implementando mis metodologías de trabajo, se trabaja con diversas metodologías de trabajo, vamos a llamarle así” (Entrevista MM6).*

*“Si, a mí me han funcionado mucho los talleres con las madres de familia, eso es lo que más resultado me ha dado. Involucrarlas a ellas en las actividades” (Entrevista MM8).*

Los profesores otorgan un énfasis al seguimiento de las normas que dicta el Estado con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El testimonio del MM4 refleja el apego por los contenidos estandarizados en el país, proyectando una autonomía que se limita a las adecuaciones de tiempos y dosificación de contenidos. Si bien los planes y programas de estudios nacionales declaran que el enfoque metodológico es el constructivismo, los profesores no implementan, en términos de la operatividad didáctica, dicho enfoque.

Existen profesores que al hacer referencia y describir las metodologías que implementan, desde el punto de vista práctico, aluden a actividades relacionadas con el vínculo entre escuela y familia. Si bien esto forma parte en las actividades relevantes en el día a día en la gestión escolar, no necesariamente son reconocidas como elementos operativos dentro los enfoques de enseñanza. Las respuestas del profesorado exponen la **carencia de conceptos y procesos específicos** para la práctica docente en el aula multigrado.

Algunos de los educadores hacen mención del **trabajo por proyectos** como propuesta didáctica, misma que sitúa al aprendizaje como el resultado de un proceso de construcción y reestructuración activa y colaborativa de los saberes.

*“He cambiado un poquito y me he ido por la metodología de proyecto, trato de variar entre la estrategia y el método” (Entrevista MM5).*

Otra de las estrategias mencionadas por este grupo de docentes fue el uso del juego como **herramienta de aprendizaje**. A pesar de que en el discurso se expone que el juego es un elemento central en el trabajo en las aulas multigrado, el profesorado hace referencia a este como una actividad de esparcimiento que no está vinculada al currículo. De igual forma la describe como una estrategia que responde a la falta de preparación de los niños para la realización de actividades formales (véase testimonio de MM4). Asimismo, el testimonio de MM1 expone que, aunque los docentes quieran

incursionar en jornadas de trabajo basadas en el juego, los modelos y conceptos de escuela y educación integrados por la comunidad de padres de familia, demandan el uso del papel y lápiz como ejes centrales de los procesos educativos de sus hijos.

*“El juego, la estrategia del juego he visto que ellos aprenden más así, que aunque les ponga una hojita o no sé si se dio cuenta de que ponerlos a interactuar les cuesta mucho, todavía no están aptos para estas actividades y ahorita más que nada el juego, les llama mucho la atención” (Entrevista MM4).*

*“El juego es parte importante en la Educación Preescolar, muy importante pero también me tocó una generación bastante compleja que querían que yo utilizará puro papel y lápiz porque así estaban acostumbrados esos niños con las maestras que les había tocado anteriormente, pero llegas tú y quieres jugar, quieres ser una maestra que experimenta, me gusta mucho hacer experimentos que todo lo evidencien” (Entrevista MM1).*

El uso que se le da en las aulas multigrado mexicanas al juego persigue objetivos distintos. El juego como **actividad natural y espontánea** del desarrollo infantil, como **técnica y dinámica** grupal para la introducción de los miembros del grupo y para el **abordaje y reforzamiento** de los contenidos previamente abordados con el estudiantado (véanse fragmentos de la observación MM2 y MM6).

MM2 implementó el juego “Se quema la papa”.

-MM2: Vamos a imaginarnos que esta (una pelota) es una papa, cuando diga “la papa se quemó”, al que le quede la papa deberá decir su nombre completo, también dirá qué le gusta y qué no le gusta hacer (Observación MM2/JN2).

-MM6: Muy bien, aquí en estos colores que tenemos, a estos círculos (círculos con números dibujados en el piso del aula) les voy a ir poniendo un número, y yo les voy a decir: en el color naranja va a ir el número ocho, por ejemplo. Tienen que acordarse, a ver ayúdenme a contar.

MM6 comienza a pintar círculos en el piso del aula y dentro de estos un número en cada uno. El círculo y el número son del mismo color.

-MM6 y Ns: Uno, dos, tres, cuatro, cinco... (cuentan hasta el número diez).

-MM6: Ahora vean el número uno, ¿es un círculo qué?

-N5: Pequeño

-MM6: ¿Y el dos?

-Ns: Chico.

-MM6: ¿Seguros?



MM6 pide a los niños que vayan círculo por círculo poniendo la cantidad de objetos que corresponden al número escrito. Los objetos que coloquen dentro del círculo deben corresponder al color de la figura. Cuando alguno se equivocaba y ponían las fichas de colores en el círculo incorrecto, los más grandes los retiraban de los colores. La actividad se repitió con distintos colores, hasta llegar al número diez.

Uno de los niños de primero que no entendió la consigna, cogió las figuras azul celeste del círculo dos y las puso todas en el número uno, MM6 se rió y permitió que los niños continuaran poniendo figuras en el círculo

[...] Cuando llegaron al número cinco, únicamente siete de los 17 niños siguieron participando. La actividad concluyó hasta el número seis. Un niño se acercó para decirle al MM6 que tiene sueño.

-MM6: Ahorita vamos a jugar a dormir, ¿sale?

-N6: Sí.

-MM6: A ver, ¿se acuerdan qué color les dije que iba en el círculo uno?

-N7: Sí (Observación MM6/JN6).

MM2 utiliza al juego como técnica y dinámica que persigue el desarrollo de las habilidades comunicativas, la socialización de los estudiantes y la obtención de elementos que permitan a los actores educativos conocerse entre ellos. Por otro lado, MM6 utiliza al juego como un medio para identificar las necesidades de sus estudiantes y reforzar los conocimientos previamente abordados a la realización de la actividad (previo a esta actividad didáctica, MM6 realizó una actividad introductoria sobre las figuras geométricas y los números). En ambos casos los docentes presentan dificultades para organizar y mantener la concentración y participación activa del estudiantado.

Además de los dos docentes en quienes se observó la implementación del juego como una estrategia a través de la cual desarrollan dinámicas educativas introductorias y fortalecen los aprendizajes del estudiantado, no se percibe la aplicación de las metodologías participativas y activas en el aula.

Las prácticas docentes carecen del fomento formal para el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes. En las aulas docentes observadas no hay una metodología clara establecida, cada profesor elige entre sus conocimientos las herramientas que mejor le funcionan. Las actividades son dirigidas a toda la clase y no jerarquizan en la complejidad de los contenidos.

En cuatro de las clases observadas, las actividades consisten en la realización de **fichas propuestas por los docentes**: pintar y pegar bolitas de papel crepé en fotocopias de los valores, de los números y de las vocales. Estas propuestas didácticas

parten desde los contenidos que los docentes desean abordar o reforzar con los estudiantes, no contemplan los intereses y motivaciones del estudiantado, contradiciendo así el discurso de los docentes. La falta de organización de los docentes para prever actividades didácticas o desarrollar espacios de aprendizaje en los que puedan acudir aquellos estudiantes del nivel inferior, intermedio o superior del grupo/clase, que concluyen la actividad antes que el resto del grupo, genera que, conforme los estudiantes van terminando las actividades propuestas por los docentes, el alumnado deba esperar en sus lugares a que sus compañeros concluyan la actividad. Este hecho promueve la presencia de conductas disruptivas en el aula, las cuales limitan el desarrollo óptimo de los procesos educativos.

En los casos antes mencionados, el proceso de construcción de los saberes tiene su base en la enseñanza tradicional y convencional, en las cuales la presentación de los temas surge desde la iniciativa del profesorado, y en algunos casos desde la espontaneidad y el voluntarismo. El aprendizaje de los estudiantes se centra en la observación e imitación de lo que el docente realiza a través del modelamiento. Los nuevos saberes se integran desde un modo pasivo. La mente individual del estudiantado aprende desde fuera, sin comprometerse e involucrarse con las metas a alcanzar; este parece ser el eje central del trabajo diario de los procesos educativos.

*“Yo les dejo una actividad, yo hago la actividad también al mismo tiempo con ellos, se las pongo en el pizarrón o a donde esté en vista de ellos para que vean cómo la hice yo y quieran hacerlo como lo hace la maestra” (Entrevista MM7).*

El docente pide a los niños que realicen una actividad con base en la imitación de lo que él realiza. La primera parte de la jornada (dos horas), se centró en pegar bolitas en palabras que los niños no conocen su significado, ya que preguntan constantemente al docente sobre qué es lo que está escrito en el trabajo que están realizando. No existe una introducción a la actividad (Observación MM7/JN7).

El fragmento de la entrevista y del diario de observación de MM7 reflejan la falta de organización didáctica y de atención del docente en sus planeaciones didácticas y en el desarrollo de las actividades. Asimismo, ante la monotonía de actividades que propone MM7, el supervisor de la zona escolar intervino (el supervisor escolar realizó visitas de observación a la jornada del profesorado que está bajo su dirección), adaptando los contenidos que el docente trabajó anteriormente con los estudiantes a una actividad

que encuentra su estructura en el juego, integrando momentos de acción pre-post reflexiva y permitiendo que los estudiantes adquieran protagonismo en su aprendizaje.

Por otro lado, en el caso de uno de los docentes, la práctica pedagógica es nula. Al ser uno de los primeros días en los que el alumnado asiste al colegio (son los primeros días de inicio del curso educativo), el docente utiliza los cantos y juegos durante toda la jornada educativa como estrategia de mediación entre los conflictos que se presentan en el aula como resultado de los procesos adaptativos que viven los niños al ingresar al preescolar.

La ausencia de una organización didáctica previa que atienda y considere las necesidades específicas del estudiantado y de los distintos niveles educativos que integra el grupo/clase, genera segregación en la atención de los grupos superiores. Mientras el educador, apoyado de un auxiliar, el cual es subvencionado por los padres de familia-, atiende a los niños de primer grado, quienes ante la ansiedad de separación de sus padres presentan llantos, desesperación y rabietas; los estudiantes de los grados restantes esperan en sus sitios observando la situación que se presenta en el grupo, sin ninguna consigna.

En la mayoría de los casos, ante la situación de pánico de sus compañeros, los niños de los grados superiores se asustan y se contagian de las emociones y sensaciones de inquietud e intranquilidad, ante la falta de comprensión sobre lo que acontece. En este caso, es evidente la precariedad del contexto en donde se desarrolla el proceso educativo (aula conformada por 39 estudiantes y la ausencia de recursos didácticos, infraestructura óptima y servicios públicos básicos), lo cual, además de dificultar la práctica docente del profesorado, crea un ambiente poco favorable para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El método de **Orden y Control** es un aspecto que destaca en el discurso de los docentes cuando se les pregunta sobre aquellas metodologías que fortalecen los procesos educativos en el aula multigrado. De acuerdo con ME7, esta propuesta posibilita el establecimiento de ambientes óptimos de trabajo.

*“Tengo un buen control de grupo y de qué estrategia utilizo [...] les hablo con una voz fuerte, pero sin llegar a regañarlos [...] les doy instrucciones claras y precisas para que realicen su trabajo” (Entrevista MM7).*

En algunos casos, ante la cantidad de estudiantes que integran las aulas multigrado-mexicanas los docentes hacen uso del método de **Orden y Control**, para solicitar la atención de los estudiantes, a través de un tono de voz hostil y áspero, utilizando, incluso, palabras negativas.

MM3: Cállense, les voy a dar plastilina. No les voy a dar plastilina si no guardan eso (dice eso mientras les da plastilina a varios niños). ¡Vamos a estar jugando con la plastilina, ahí con la manita! (Observación MM3/JN3).

El uso de este método surge como un elemento definitorio de la metodología docente cuando tienen dificultad para manejar las situaciones de conducta que se dan en el grupo, así como para atender a la diversidad de grados que integran la clase. Los docentes presentan sentimientos de impotencia y reacciones que no invitan a la convivencia ni al fomento de la empatía.

Por otro lado, cuando se les preguntó a los docentes sobre cómo contribuyen desde los procesos educativos al desarrollo del aprendizaje autónomo y autoridigido del alumnado, el profesorado afirma que durante los últimos años, los planes y programas de la Educación Preescolar han establecido la relevancia de desarrollar la competencia de aprender a aprender, mencionando que, desde siempre, de manera informal, el desarrollo del trabajo autodirigido en los estudiantes ha formado parte de los objetivos docentes a alcanzar.

*“Ahorita lo están promoviendo mucho con el Nuevo Modelo Educativo, pero eso ya es algo que ya se viene manejando, que no estaba así como tal estipulado” (Entrevista MM1).*

El profesorado señala que el protagonismo y liderazgo pedagógico se promueve a través de la **observación e imitación**, el **diálogo**, así como la motivación al alumnado a través del **reconocimiento** de las actividades logradas. Afirman que el ingreso a la educación en la primera infancia supone el inicio de un proceso de aprendizaje y construcción personal y social en los educandos.

*“Aprenden a ser independientes porque es el primer momento donde el niño se suelta, corta sus lazos familiares de mamá y papá, entonces es un mundo diferente. Es un cambio brusco para él porque piensa que ya se quedó solito” (Entrevista MM2).*

*“Es importante que se les reconozca el esfuerzo que ellos están realizando” (Entrevista MM3).*

*“Dialogando más con ellos” (Entrevista MM4).*

El testimonio del MM4, que hace referencia al diálogo como estrategia para la promoción del aprender a aprender, se queda en una dimensión general que no permite recuperar conceptos claros sobre el desarrollo de esta competencia.

A pesar de que el desarrollo de algunas actividades demandan la concreción de ciertos niveles de desarrollo cognitivo, como los conocimientos académicos, en todas las jornadas educativas observadas el profesorado intenta tener control sobre las acciones de los niños. Los docentes asisten al estudiantado, limitando que estos se esfuercen por realizar sus propias actividades.

Cuando los docentes establecen un diálogo interrogatorio al alumnado, en distintos momentos de la jornada educativa, lo hacen para conocer más sobre los intereses y necesidades del estudiantado, así como para establecer un marco de referencia entre los contenidos previos por abordar y repasar información sobre una actividad realizada.

-MM6: ¿Qué es Óscar? (Les muestra el cuento.) ¿Es un oso?

-Ns: No.

-MM6: ¿Es un lobo?

-N11: Es un Tlacuache.

-MM6: ¿Dónde vivía la familia Tlacuache?

Cuando MM6 les mostró el libro de cuentos, los niños prestaron más atención (Observación MM6/JN6).

Sin embargo, en muchos de los casos, los diálogos interrogatorios establecidos, no siempre promueven momentos de reflexión ni contribuyen a la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje, ni convierten las experiencias y los saberes didácticos en objetos de estudio.

Repartió una fotocopia a cada niño. Los niños se pararon y se pusieron a jugar entre ellos.

-MM3: A ver, el número uno, ¿cómo está la niña?

-N3: Bien bonita.

-MM3: ¿Qué más?

-N5: Está pintando.

-MM3: No, no tiene colores.

MM3 comenzó a hablar en un tono de voz más fuerte para ser escuchado.

-MM3: ¿Qué hay en el número dos?

-N5: Colores.

-MM3: Dice, le presto mis colores a nuestros compañeros, hay que compartir; ¿escucharon bien?

-NS: ¡Sí!

-MM3: En el recreo los juguetes son para todos, no vamos a pelear.

-N6: Sí.

-MM3: ¿Qué dice el número tres?

-N7: Deben tirar la basura en el bote de basura.

Si un niño se paraba de su lugar, MM3 lo llevaba de regreso a su lugar y les pedía que se sentaran. Los niños continuaron levantándose y jugando entre ellos (Observación MM3/JN3).

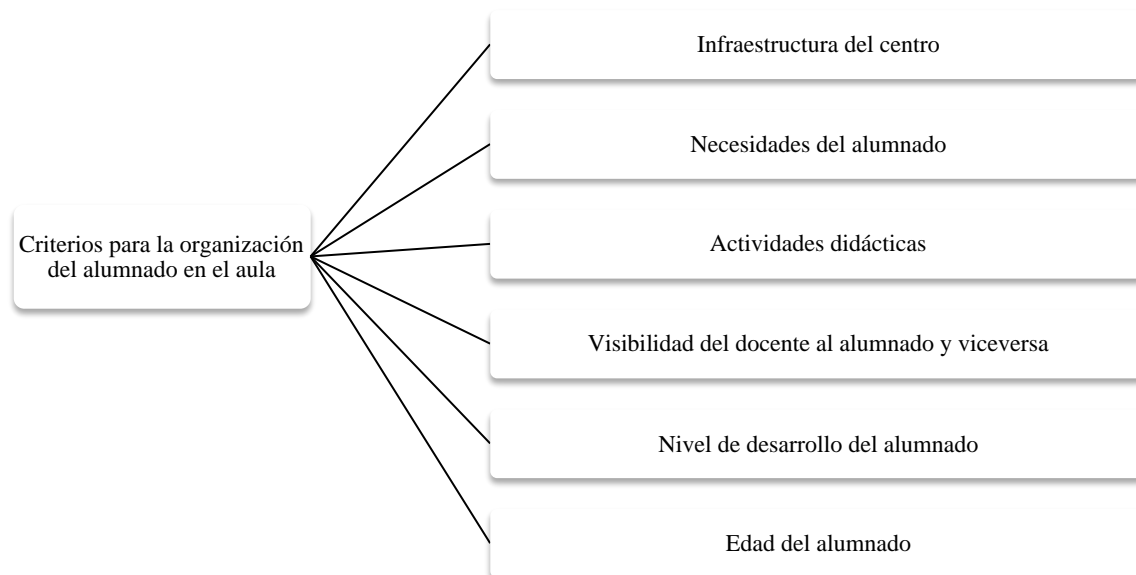
En el caso anteriormente expuesto, la falta de pautas concretas para la aplicación de la actividad que realiza el docente, genera toma de decisiones no esperadas para dicha actividad, tales como otorgar soluciones a las preguntas planteadas. Se aprecia una falta de paciencia por parte del docente y de comprensión por parte del alumnado sobre lo que realizan. En este caso, la formulación de preguntas tampoco centra la atención del estudiantado en la actividad a desarrollar, ni fomenta la motivación y el aprendizaje reflexivo.

La demanda de la comunidad por realizar trabajo con fichas, la precariedad en la infraestructura bajo la cual se desarrollan los procesos educativos de algunos centros educativos; la cantidad de estudiantes que integran el grupo/clase; el conflicto magisterial; la dificultad para atender todos los niveles educativos que integra el grupo y para controlarlo; la intervención de los padres de familia en el proceso educativo, son algunos de los elementos que surgen con frecuencia en las reflexiones del profesorado cuando se le pregunta sobre aquellas metodologías que contribuyen a la consolidación de procesos educativos efectivos, así como al fortalecimiento del aprendizaje autónomo en el estudiantado, mismas que son constatadas en las observaciones realizadas.

### *6.1.2.3. Espacio, recursos y tiempo escolar*

Las condiciones de infraestructura, mencionadas al inicio de este apartado, en las que se desarrollan los procesos educativos, son elementos que, de acuerdo con el discurso docente, limitan o potencian el desarrollo de las actividades educativas. Si bien el profesorado afirma que el uso que hace de los espacios depende de la infraestructura con la que se cuenta, el discurso expone los criterios que consideran cuando determinan

la distribución del alumnado en el aula: **actividades y funciones que buscan desarrollar en los niños; las necesidades, edades y niveles de desarrollo del alumnado**; así como la **visibilidad del alumnado y del docente** (véase Figura 4).



**Figura 4.** Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre los criterios para la organización y distribución del alumnado en el aula multigrado.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas aplicadas en el presente estudio.

La visibilidad que el profesorado tiene del alumnado y viceversa surgen como constantes del discurso; estos conceptos están relacionados con el control del grupo, pero también con la atención que los docentes pueden brindar a aquellos estudiantes que presentan dificultades para concentrarse y atender a las actividades. En relación con lo anterior, el profesorado afirma que el alumnado debe permanecer cerca del docente; por lo tanto, consideran que situar al estudiantado en el centro del aula permite la visualización de todo el grupo.

*“Siempre ellos están a la visibilidad mía. En el centro del salón”* (Cuestionario MM2).

*“Siempre trato de que todos puedan ver hacia el frente”* (Cuestionario MM7).

*“Mantener cerca a aquellos que se les dificulta más poner atención y brindarles así mayor apoyo. Intento nunca mantenerlos siempre en un mismo lugar o espacio”* (Cuestionario MM3).

La ubicación del alumnado en el **centro del aula**, además de permitir la visualización de los estudiantes y condicionar el control de grupo, responde a la cantidad de alumnos que los docentes deben atender en las escasas dimensiones del espacio interior de las aulas.

*“La zona central del aula está ocupada por mesas en las que se realizan las actividades didácticas guiadas por el maestro, ocupando estas la gran parte del espacio”* (Cuestionario MM6).

El discurso y las observaciones coinciden en que mientras los docentes son quienes determinan la organización del mobiliario y de las mesas de trabajo en el aula, los estudiantes deciden en dónde quieren sentarse, surgiendo así las agrupaciones por grados mixtos por iniciativa del alumnado y como forma predilecta de los docentes para el desarrollo de las actividades educativas.

El uso de la organización del alumnado utilizando el **criterio de edad** se observó en dos de las aulas. Los educadores utilizan estos lineamientos organizativos cuando persiguen el desarrollo de actividades que demandan la atención de las necesidades específicas de cada uno de los grados que integran el grupo clase; no obstante, los criterios que prevalecen en la organización del alumnado en el espacio áulico son las **dimensiones del salón de clases** con las que cuentan, el **número de estudiantes** que integra el grupo/clase, las **actividades por desarrollar** y la **visibilidad del alumnado**.

En los salones de clases visitados se observaron tres formas de organización, las cuales son consideradas por los docentes como aquellas que contribuyen al trabajo óptimo en el aula multigrado y, por lo tanto, las que utilizan frecuentemente: 1) **en forma lineal** (filas horizontales y sin separar a los estudiantes); 2) **en forma de círculo o en media luna**; y 3) **en grupos de cuatro a seis niños**.

*“Por lo general están mesas de 4 niños por el espacio donde estoy, quizá no sea suficiente y necesiten más”* (Cuestionario MM2).

*“En forma lineal o circular y sin separarlos por grados”* (Cuestionario MM8).

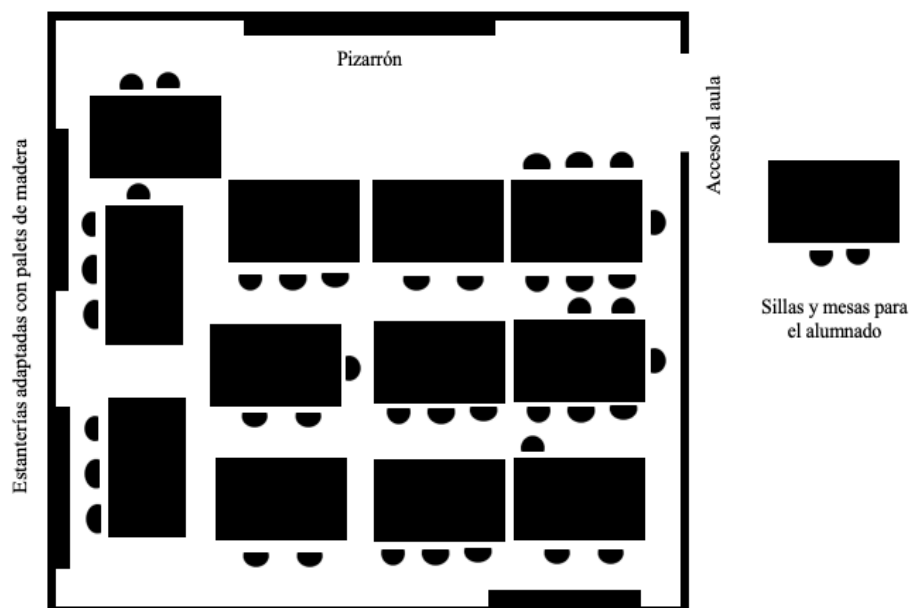
*“Pego dos o tres mesas y todos se sientan dónde quieren. En otras ocasiones hacemos una mesa larga y todos trabajan en ella”* (Cuestionario MM7).



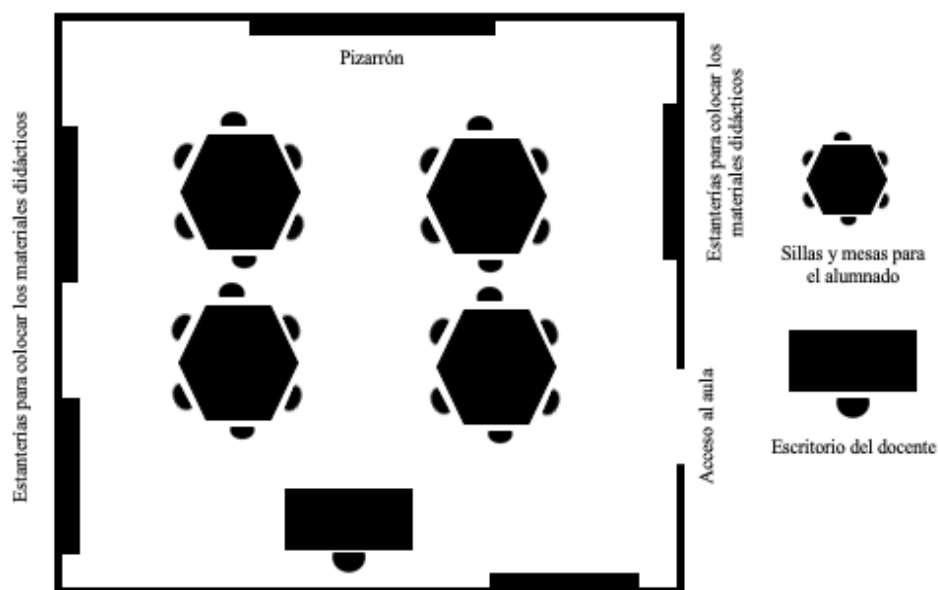
En la primera clasificación, los docentes disponen al estudiantado en **filas horizontales**, sin separar las mesas. La distribución de los asientos es compatible con las actividades que los docentes implementan. El tratamiento pedagógico y didáctico homogéneo del alumnado, así como la insuficiencia en las dimensiones del espacio, conduce a la ausencia de movilidad del mobiliario (mesas y armarios para guardar los materiales), de los docentes y, por lo tanto, al uso de la enseñanza frontal como principal enfoque de instrucción. En este enfoque organizativo, la posición que el docente asume limita la visibilidad de algunos de los estudiantes que se ubican en las últimas filas, dejando así a los actores sin margen de interacción, generando falta de atención, así como una serie de conductas disruptivas que alteran el ambiente del aula dificultando el desarrollo de los procesos educativos.

Ante la falta de espacio áulico y lo numeroso del alumnado, aulas con hasta 39 estudiantes (JN1), además de las tres filas horizontales que configuran la organización del mobiliario y el alumnado en el aula, el docente incorpora una fila vertical, en la cual se sitúan siete de los estudiantes. En esta y otras aulas se observa el uso de palets de madera como estanterías para los recursos materiales, los cuales, en el centro educativo antes señalado, en particular, escasean (únicamente se observa la presencia de instrumentos para dibujar, pintar, pegar y recortar). En este espacio el profesorado no cuenta con mobiliario para uso personal (escritorio) (véase Figura 5).

En la segunda clasificación, la disposición del alumnado en **grupos de cuatro a seis niños** (véase Figura 6), depende del mobiliario con el que los docentes cuentan (mesas escolares cuadradas y hexagonales). El alumnado se ubica en el centro del aula, rodeado de los armarios en los que los docentes colocan los recursos didácticos. Este enfoque organizativo potencia la movilidad de los actores educativos en el aula; independientemente del enfoque de enseñanza que el educador implemente (metodologías activas, tradicionales o mixtas), fomenta el trabajo colaborativo, el diálogo, el intercambio de ideas y de los recursos materiales entre el estudiantado.



**Figura 5.** Representación gráfica de la organización del alumnado en el espacio áulico (JN1).  
Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas en el presente estudio.



**Figura 6.** Representación gráfica de la organización del alumnado en espacio áulico (JN2, JN3, JN4, JN5, JN7).  
Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas en el presente estudio.

Este tipo de agrupamiento favorece las relaciones entre los estudiantes de los distintos grados educativos. El estudiantado realiza actividades tutorizadas por

iniciativa propia cuando alguno de los miembros del grupo tiene dificultades para desarrollar las actividades, de acuerdo con las indicaciones del profesorado. En este sentido, tal y como concluye Bustos (2006), esta configuración del aula permite que los alumnos mayores adquieran un sentido útil en el grupo y que el alumnado de menor edad acepte, sin menosprecio, el apoyo de sus compañeros.

Con el fin de compensar las carencias en infraestructura a las que algunos de los centros educativos se enfrentan, los docentes mencionan hacer uso de otros espacios del entorno escolar para desarrollar actividades de rutina.

*“No solo trabajamos dentro del salón, también ocupamos otros espacios del jardín” (Entrevista MM7).*

Ante los espacios reducidos que el docente ME1 y los niños tienen dentro del aula, el docente utiliza el entorno para el desarrollo de la actividad (cantos y juegos) (Observación MM1/JN1).

A pesar de que siete de las ocho escuelas estén integradas por dos aulas, seis de los docentes utilizan estos espacios como direcciones escolares o bodegas para guardar los materiales didácticos, el mobiliario no utilizado y otros. Aunado a lo anterior, aunque algunos docentes cuenten con plazas cívicas en las cuales podrían desarrollar distintas actividades, surgen factores como la ausencia de sistemas de aislamiento que protejan al estudiantado frente a las temperaturas que, de acuerdo con el discurso docente, condicionan y limitan el uso de estos espacios.

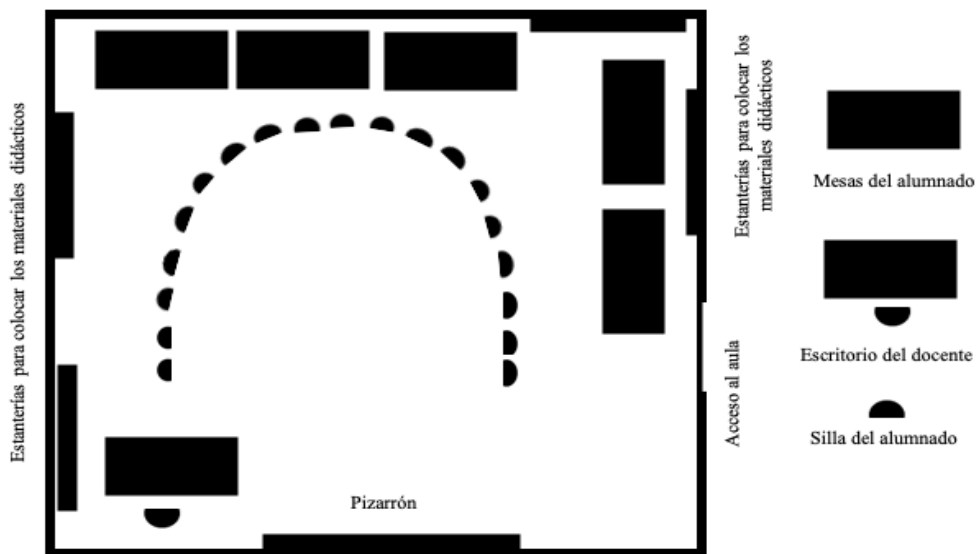
*“En este jardín me ha costado porque no tenemos domo (plaza cívica con techos). Por lo general, los juegos trato que sean fuera, pero no se puede con el gran calor que hay, no aguantan, ni yo, como diez minutos, entonces eso me ha limitado” (Entrevista MM4).*

El uso de la segunda aula que integra el centro educativo se observó en la clase de ME2, quien desarrolla una actividad que implica una organización distinta del alumnado (en forma de **círculo** o **media luna** y **en parejas**). Los estudiantes se sientan en el piso, en el centro del aula y están rodeados por mobiliario y por materiales didácticos que el docente no utiliza.

MM2 les pidió a los niños que acomodaran sus sillas y, que de forma ordenada, se fuesen al salón de al lado.

-MM2: Nos sentaremos en equipo, como el día de la alberca haremos un círculo grande, grande (Observación MM2/JN2).

Esta misma forma de organización del alumnado se apreció en el aula de MM6, en la cual a pesar de contar con espacios áulicos construidos y adaptados por la comunidad educativa, los estudiantes movilizan las mesas, las colocan pegadas a las paredes y se distribuyen en forma de U (Veáse Figura 7)



**Figura 7.** Representación gráfica de la organización del alumnado en el espacio áulico (JN2 y JN6).

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas en el presente estudio.

En ambos casos, este tipo de organización permite que los estudiantes estén situados en primera fila y puedan ver al docente al mismo nivel que el resto de sus compañeros. Fortalece la interacción entre los distintos actores educativos y permite el desarrollo de actividades que invitan a la interacción entre aprendices y el espacio educativo.

La reubicación del mobiliario y de los actores educativos en el espacio áulico se observó en tres centros educativos más. El docente MM1, al no contar con espacio suficiente en el salón de clases, realiza actividades de cantos y juegos fuera del salón, en el terreno aledaño al centro educativo; en cambio MM4, al contar con menos alumnos inscritos en su clase, realiza la misma actividad que MM1, pero en el espacio frontal del salón (en este caso, la reubicación de las mesas y sillas no es necesaria); por último, en

el aula de MM7, en la cual, como se expuso en el apartado anterior, ante el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en la transmisión del conocimiento y en la imitación de modelos de las actividades, el supervisor escolar, quien está de visita en el centro educativo, interviene en la actividad del docente y propone situaciones de aprendizaje que ofrecen la posibilidad de utilizar otros espacios del inmueble (patio cívico y las áreas verdes propias del contexto).

En el resto de las jornadas educativas observadas, la ausencia de propuestas didácticas que respondan a las necesidades individuales del estudiantado y que inviten a la movilización de los actores, genera desinterés y distracción en los estudiantes, interfiriendo en el desarrollo de los procesos educativos. En estas aulas, se mantiene la misma forma de organización inicial durante toda la jornada.

En México, el discurso docente y las observaciones exponen que, al igual que las carencias en infraestructura y la masificación de las aulas, la escasez de los recursos básicos, tanto humanos como materiales, dificultan la puesta en práctica de algunas de las estrategias básicas para el trabajo por proyectos o para el seguimiento individualizado del alumnado. Los materiales observados en las aulas visitadas son los siguientes<sup>14</sup>:

- Instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar: tijeras, colores, pinturas de acuarela, crayones, entre otros.
- Materiales impresos: cuadernos, libretas, fichas de trabajo (fotocopias), cuentos infantiles y libros didácticos.
- Materiales para la alfabetización: memoramas y juegos móviles del alfabeto.
- Materiales para la actividad física: aros y pelotas.
- Materiales para la construcción y nociones matemáticas: instrumentos para contar y rompecabezas.
- Materiales artísticos: materiales para moldear (plastilina hecha por el docente) y teatro guiñol.
- Recursos audiovisuales: grabadora, altavoz y televisión.

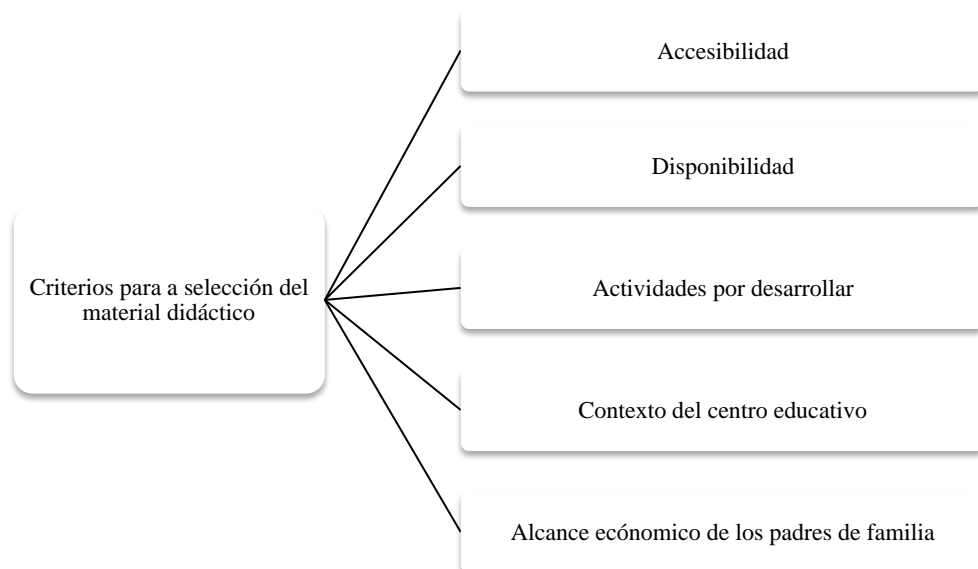
En las aulas multigrado mexicanas, mientras algunos de los docentes cuentan con variedad y suficiencia en los recursos didácticos, en otros casos la insuficiencia o

---

<sup>14</sup> Para más información sobre los materiales didácticos con los que cada uno de los centros educativos cuenta, se sugiere revisar el Anexo 3.

ausencia es una peculiaridad. Asimismo, mientras en algunos centros educativos el procedimiento de obtención de recursos proviene de la subvención gubernamental y de la aportación de los padres de familia, en otros depende exclusivamente de la comunidad educativa.

En este sentido, el profesorado afirma que la selección de los materiales didácticos responde a una serie de criterios relacionados con las **actividades planeadas a desarrollar** y sobre todo a las **posibilidades que el contexto otorga**, por encima de las necesidades específicas del estudiantado (véase Figura 8). Por un lado, mencionan que el contexto rural condiciona las posibilidades de acceso a materiales elaborados con costos operativos altos, como las nuevas tecnologías y, por el otro, consideran que contar o no con recursos didácticos depende, generalmente, de las condiciones socioeconómicas de los padres de familia, las cuales, en su mayoría, son de nivel bajo.



**Figura 8.** Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre los criterios para la selección del material didáctico.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas aplicadas en el presente estudio.

Los docentes consideran que los **instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar**, las **nuevas tecnologías** y los **materiales para la experimentación y observación**, así como para **el arte y la ciencia**, y los **reutilizables** son aquellos que resultan funcionales para enriquecer los procesos formativos del alumnado multigrado. En esta misma línea, aparece como constante el entorno como el medio de enseñanza

que promueve el conocimiento de la realidad próxima al estudiantado y que incita a la motivación de la mejora del contexto escolar y de las condiciones de vida del estudiantado.

*“Es muy importante conocer y utilizar lo que nos brinda el entorno, pero de una manera diferente a lo cotidiano, es decir, que los niños y la comunidad sepan que lo que su entorno les brinda les puede servir de muchas maneras para sacarle provecho y así mejorar y crecer como comunidad”* (Entrevista MM3).

Si bien el **entorno** es un elemento central en la narrativa docente, en las aulas visitadas no se observó el uso de este como elemento que fomenta y estimula el aprendizaje a través de la exploración del contexto y del conocimiento de los elementos que les rodean. Como se mencionó anteriormente, el uso que se hace del entorno está relacionado al condicionamiento de los espacios con los que cuentan para el desarrollo de las actividades educativas y de rutina. Además de los recursos didácticos antes mencionados, los docentes consideran **que cualquier recurso o espacio** puede ser significativo para potenciar los procesos educativos en las aulas multigrado, siempre y cuando exista una reflexión previa sobre las posibilidades y finalidades del uso estos medios como herramientas que optimicen la enseñanza y aprendizaje.

*“Cualquier recurso es funcional siempre y cuando las actividades donde se empleen lleven un fin y un objetivo”* (Cuestionario MM7).

En este sentido, el docente MM6, quien organiza a los estudiantes en forma de U, utiliza el piso del aula como un recurso para el aprendizaje, dibujando en el piso círculos de distintos tamaños en los cuales desarrollarán la actividad central con sus estudiantes.

MM6 comenzó a dibujar con gises en el piso del aula.

-Ns: ¿Qué haces maestra?

-MM6: Vamos a jugar, ¿quieren jugar?

-Ns: ¡Sí! (Observación MM6/JN6).

El profesorado considera menester que los materiales didácticos sean elementos que motiven al estudiantado y promuevan el aprendizaje significativo, a través de la manipulación y experimentación con distintos recursos.

*“Recursos manuales, juegos didácticos hechos por los padres de familia, trato de ser muy manual para que ellos se interesen en la clase, utilizando tijeras, resistol, pinturas, etc.” (Cuestionario MM2).*

*“Que hagan aprender de forma significativa al alumno y contribuyan a maximizar la motivación de los estudiantes” (Cuestionario MM6).*

*“También es importante considerar que sean recursos llamativos para los niños y que capten su atención” (Cuestionario MM7).*

Desde el testimonio de MM2, se aprecia que, para los docentes, los instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar son aquellos recursos que promueven el interés y motivación en el aprendizaje del estudiantado. Lo anterior se aprecia en las propuestas didácticas de al menos cinco de los docentes, las cuales se centran en pintar y hacer bolitas compactas de distintos tipos de papel, para después pegarlas en las fichas de trabajo. Si bien el planteamiento pedagógico de estas actividades persigue reforzar los conocimientos previamente abordados con el alumnado, indirectamente, a través de la técnica de boleo (hacer bolitas de papel) se fortalece la precisión y control del movimiento, así como la fuerza de los dedos en las manos del estudiantado. A pesar de que, a través de estas actividades, se expone la intención de los docentes de integrar experiencias significativas por medio del uso de materiales que potencien la manipulación y motivación en el proceso de aprendizaje, estas propuestas didácticas no promueven precisamente la motivación a aprender.

A pesar de que algunos docentes incluyen dentro de sus planeaciones didácticas los recursos con los que trabajarán en el desarrollo de las actividades, la praxis educativa de seis de los docentes se caracteriza por la **falta de preparación previa de los recursos** a implementar en la jornada escolar. Lo anterior, además de poner en debate la existencia o ausencia del análisis y evaluación de la intencionalidad con la que se usan los recursos; produce, significativamente, una serie de tiempos muertos que invitan al surgimiento de conductas disruptivas en el alumnado como respuesta a la desatención.

Mientras MM5 consolaba a las niñas, empezó a repartir los gafetes con los nombres de los niños.

A las 09:24 hrs. seguían ingresando niños al salón, MM5 seguía preparando el material didáctico que necesitaría para la jornada (corta papel crepé). Asistieron 20 alumnos (Observación MM5/JN5).



MM7 estaba saturado repartiendo más material, escribiendo las palabras y realizando un trabajo de ejemplo para que los niños lo siguieran.

-MM7: Miren, les voy a dar resistol para que peguen las bolitas en sus hojas y las van a pegar, así como lo hice yo (Observación MM7/JN7).

Ante la insuficiencia de recursos didácticos con los que los docentes cuentan, el profesorado afirma que el desempeño docente en el aula multigrado exige un mayor compromiso por parte del profesorado. Con base en lo anterior, los docentes recurren al **diseño de materiales educativos**, así como al uso de **recursos propios** para contrarrestar la carencia en los materiales y desarrollar las actividades educativas.

*“Como son aulas o escuelas de bajos recursos, uno como docente ya sabe que lo que se tiene que apoyar es con lo de uno mismo. Yo llevo mi propio material para que ellos tengan otro tipo de contacto u otro tipo de aprendizaje”* (Entrevista MM5).

En las aulas visitadas se identifican elementos como la decoración del aula (letras del abecedario, los colores, números y otros) realizados por los docentes, los cuales acercan indirectamente a los estudiantes a las nociones matemáticas y promueven el desarrollo de ambientes alfabetizadores. De forma más concreta, el diseño de materiales se observó en el aula de MM3 y de MM7. En el primer caso, el educador utiliza materiales del entorno para crear una masa moldeable y potenciar el desarrollo de la motricidad fina en el estudiantado, a través de una actividad guiada (práctica de ejercicios básicos). En el aula de MM7 se observó el trabajo con *flashcards* o tarjetas de palabras elaboradas por el supervisor escolar, quien estuvo de visita durante la jornada educativa, y utilizó este medio didáctico para que el estudiantado relacionara los aprendizajes previos (las palabras que el supervisor indicaba), con las distintas palabras escritas en las tarjetas.

La supervisora escolar fue mostrando a los niños una serie de fichas en las que escribió las palabras previamente anotadas en la pizarra, una por una, pidiéndoles que leyeran lo que había escrito ahí. Los niños cotejaban lo que estaba escrito en el cartoncillo con lo que veían en la pizarra, ayudándose entre todos.

Para concluir, salieron al patio del jardín de niños. La supervisora con ayuda de MM7 pegó los cartoncillos en distintas partes de la escuela y les dio la siguiente instrucción:

-S: He pegado los cartoncillos en distintas partes del colegio. Les voy a indicar que palabra van a ir a buscar y deberán salir corriendo a buscarla y encontrarla, ¿están listos? Vayan a buscar la palabra “serpiente” (Observación MM7/JN7).

El uso de los propios recursos del profesorado es frecuente cuando persiguen abordar proyectos educativos que integren las TIC. Se carece de estos materiales en las escuelas multigrado. Los hechos que justifican la falta de estos recursos en las aulas multigrado es la **deuda de la Autoridad Educativa** para proveer la suficiencia de los recursos materiales a los centros educativos, la **falta de cobertura telefónica** o de **acceso a conexiones a la red de Internet** en las comunidades educativas, así como la **carencia de cercos perimetrales** e instalaciones que permitan salvaguardar los recursos educativos.

*“De ahí pues en el jardín no hay sobre todo porque es, este, como es unitario y traes la mente en cuanto protección, no hay pues, no tiene una protección el jardín para que queden aparatos ahí”* (Entrevista MM2).

*“Para empezar acá la señal, pues por lo mismo no tenemos internet, entonces eso pues no se utiliza”* (Entrevista MM8).

El discurso docente expone la intención del profesorado de acercar el mundo digital al estudiantado. Afirman que, en la medida de lo posible, en la mayoría de los casos, son los docentes quienes proveen de sus propios materiales (ordenadores portátiles, proyectores, etc.), para usar en clase, conscientes de que no todos los alumnos tienen acceso a dichas tecnologías en el hogar.

*“A veces traigo que proyectores, que mi laptop y ahí es en donde trato de que ellos conozcan, porque la mayoría de los alumnos no lo conocen”* (Entrevista MM5).

*“Sería nada más la grabadora que se utiliza y yo a veces traigo mi laptop”* (Entrevista MM4).

Los testimonios de los docentes antes citados exponen que el uso de estos recursos didácticos no siempre implica la integración de estos materiales al aula. Mientras algunos docentes hacen uso de estos recursos para buscar información sobre las actividades didácticas a implementar en el salón de clases; el uso que otros docentes hacen de estos está relacionado con la exhibición de contenidos y materiales vinculados con los temas por abordar, para dar a conocer distintos medios didácticos y dotar de experiencias de aprendizaje ajenas a los estudiantes, que no conocen y encuentran en la inmediatez del contexto.

*“Lo único que he hecho es mostrarles videos de acuerdo con un tema” (Entrevista MM4).*

*“Yo me voy al internet a buscar algunas actividades y las voy acomodando de acuerdo con mi planeación que yo vaya a hacer” (Entrevista MM6).*

*“Sería nada más la grabadora que se utilizó, y yo a veces traigo mi laptop, traigo cuentos para que vean que no solamente es leer, que hay otra forma, lo subo sobre dos mesas para que todos los niños lo vean” (Entrevista MM5).*

Por otro lado, además de que algunos docentes cuenten con mayor variedad y suficiencia en los materiales didácticos, el material de apoyo del que el profesorado hace uso es el siguientes: **pizarrón, cuentos infantiles, libros para pintar; instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar; fichas de trabajo (fotocopias); materiales para moldear, fichas de foamy, papeles de distintos colores y radio-grabadoras para CD.** Como se expone en el siguiente comentario, uno de los retos que los docentes sortean es la aplicación óptima y coherente de los recursos con los objetivos pedagógicos del proceso educativo, para favorecer y facilitar el proceso de construcción del aprendizaje a través de estos.

*“El reto es utilizar los recursos didácticos que estén disponibles y a la mano, aplicarlos adecuadamente y buscar que su integración, con el resto de los elementos del proceso educativo” (Entrevista MM6).*

El contexto multigrado demanda adaptar los contenidos didácticos a los distintos grados educativos que integran el grupo/clase, utilizando distintas estrategias y, por consiguiente, materiales didácticos que respondan a las necesidades individuales del estudiantado (ritmos de aprendizaje, estilos de aprendizaje, niveles de desarrollo y otros); empero, la falta de integración de materiales audiovisuales como soporte de la enseñanza, así como la implementación de fichas de trabajo diseñadas específicamente para cada grado educativo, limita que el estudiantado, desde sus distintas posibilidades de aprendizaje, alcance los objetivos educativos planteados.

Al igual que el espacio y los recursos didácticos, el control y la distribución del tiempo es fundamental para gestionar las diferencias de edad y los niveles de desarrollo que configuran las aulas multigrado. Ante las características organizativas de las aulas de clases mixtas en México, el discurso docente expone la existencia de una serie de variables que condicionan el uso efectivo del tiempo. Dentro de estas, emerge el **tiempo**

**sociopolítico**, que resulta de las actividades pedagógicas y de la gestión administrativa que los docentes multigrado deben atender.

*“El cargo de director encargado interviene en la enseñanza, debido a que constantemente es citado a reuniones en la supervisión dejando sin clases a los alumnos [...] Nuestro tiempo de enseñanza pues, debido a múltiples imprevistos, es probable que se encuentre reducido y es ahí cuando el maestro deberá brindar a sus alumnos tiempo no de cantidad, sino de calidad”* (Entrevista MM6).

El cumplimiento de las labores directivas y académicas supedita la organización y utilización del tiempo educativo y condiciona la asistencia de los docentes a los centros educativos, promoviendo así el incumplimiento cabal de los días establecidos como normalidad mínima en el calendario escolar.

La jornada educativa de la Educación Preescolar en México tiene una duración de tres horas diarias (de 09:00 hrs. a 12:00 hrs.), de lunes a viernes, de las cuales 30 minutos son destinados al receso escolar. Los docentes consideran que la **organización racional y fructífera del tiempo** demanda la **previsión de los elementos didácticos** que influyen en el desarrollo de la jornada educativa, así como al establecimiento de una **estructura en la distribución del horario** que conceda prioridad en el tiempo y significado que se le otorga a las actividades educativas centrales.

*“Considero que si llevas una clase bien planeada, con los materiales y las actividades que vas a trabajar, el tiempo te alcanza y no se vuelve un problema”* (Cuestionario MM7).

*“Es muy importante el tiempo que se le dedica a la actividad central, a que exista una buena explicación y comprensión del tema”* (Cuestionario MM3).

De las formas de organización del tiempo en la jornada educativa que los docentes consideran permiten hacer uso efectivo del tiempo en el aula multigrado, se identifican los siguientes momentos: 1) introducción; 2) actividad central; 3) desayuno y receso escolar; 4) cierre de la jornada.

*“Por lo general yo distribuyo mi tiempo con el inicio con un canto de saludo. Saludo a los compañeros, un cuento breve sobre el tema que estemos trabajando, mi actividad central no mayor a 40 minutos, y después una actividad visual”* (Cuestionario MM2).

En este testimonio, la organización de la jornada educativa tiene una estructura que integra una rutina de trabajo. A pesar de que en las jornadas observadas en los distintos

centros educativos coinciden en la organización de la jornada educativa a la que el comentario anterior alude, el horario escolar no condiciona los tiempos en los que se desarrollan las actividades educativas y de rutina.

Se observó la concesión de un margen de tiempo para el ingreso de los niños a la escuela, para dar inicio a la jornada educativa, para la realización de las actividades, así como para el receso escolar. En el siguiente fragmento es posible constatar que no hay uso rígido en el tiempo que se dedica a las actividades didácticas, e incluso que, mientras que en el discurso docente se expone que la duración efectiva del tiempo en la actividad central debe ser no mayor a los 40 minutos, esta actividad, a la cual se le concede la mayor parte de tiempo de la jornada educativa, se extendió más allá de lo que el profesorado aludió.

Los niños comenzaron a realizar la actividad a las 09:47 hrs.

-MM5: No van a pegar los cuadritos de papel, deben pegar bolitas. Si no pueden ahorita voy a pasar a ayudarles, pero espérenme [...] A las 10:16 hrs, la actividad seguía. La mayoría de los niños ya habían terminado la actividad, MM5 seguía apoyando a los niños que siguen trabajando (Observación MM5/JN5).

Existe una dicotomía de opiniones con respecto al uso del tiempo escolar en el aula multigrado. De seis docentes encuestados, tres consideraron que el uso del **tiempo monocrónico** es aquel que permite atender a las necesidades específicas del estudiantado (50%), y los otros tres creen que el uso del tiempo efectivo en el aula multigrado responde al uso del **tiempo policrónico** (50%). A pesar de que tres de los educadores consideran que el uso efectivo del tiempo en el aula multigrado es aquel tiempo que permite la realización de tareas distintas de forma simultánea, permitiendo la participación de todos los agentes involucrados en el proceso educativo; la uniformidad en las actividades como tónicas de la práctica docente se empareja con la homogeneidad en la organización del tiempo. En siete de las aulas observadas, las actividades educativas de los docentes son lineales y la enseñanza se produce al mismo tiempo a todo el grupo.

Conforme los niños terminaron de pintar, entregaron su trabajo a MM8, quien escribió el nombre de los niños en las hojas. A algunos niños les reforzó los nombres de los colores al momento de entregar sus trabajos.

MM8 no dio inicio a otra actividad hasta que todos los niños terminaron. Mientras tanto, el resto del grupo continuaba esperando. La actividad duró más de una hora (Observación MM8/JN8).

El testimonio anterior ejemplifica lo que Pérez, Ferrer y García (2015) señalan como la percepción de la enseñanza y el aprendizaje como un ejercicio estandarizado y mecánico, con ritmos y estructuras fijas, en las cuales la intención de adaptar el tiempo al ritmo particular de cada uno de los estudiantes desemboca en que las actividades didácticas se extiendan y provoquen una fragmentación excesiva del horario y, por consiguiente, la desatención del alumnado que, al haber concluido la tarea asignada, altera de forma negativa la dinámica de trabajo del aula. Este tipo de situaciones demandan que el profesorado plantee actividades extraordinarias, en las cuales si bien se aprecia el uso del **tiempo policrónico**, estas no precisamente tienen una secuencia en los contenidos abordados previamente ni integra momentos de post-reflexión sobre lo realizado. Lo anterior, cuestiona el hecho de que estas actividades estén contempladas o no en las planeaciones didácticas de los docentes.

MM3 continuó preguntando a los niños sobre las imágenes de la fotocopia, estas imágenes están relacionadas con las normas y acuerdos establecidos en el aula.

-MM3: Vamos a colorear la hojita, pero la vamos a pintar bien bonito, no lo vayan a rayotear. Colorean despacito, tienen tiempo para colorearla despacito, ¿ok?

-NS: ¡Sí!

-MM3: Vayan por sus colores [...]

Mientras los niños continuaban con la actividad, a las 10:10 h, MM3 puso música de fondo, con esto los niños estuvieron más tranquilos. Mientras tanto, MM3 fue poniéndole nombre a los trabajos de los niños.

-MM3: Cuando terminen de dibujar, deberán dibujar su casa, ¿cómo es? ¿Es grande? ¿Hay flores?

-N8: Sí, hay plantitas.

-N9: Yo sí.

-MM3: También quién vive en su casa (Observación MM3/JN3).

De los ocho docentes observados, además de MM3, otro profesor también diversifica los procesos de enseñanza y aprendizaje, y hace uso del tiempo policrónico. En el apartado “6.2.1.1 Gestión de la diversidad en la planeación y desarrollo de las actividades didácticas” y “6.2.1.2. Propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado”, se describen a mayor detalle las prácticas de MM4, quien, a

través de la realización simultánea de actividades distintas con cada uno de los grados educativos, explica y atiende a los distintos grupos a la vez.

A partir de las observaciones se constataron tres formas de atención del tiempo docente concedido a cada grado que integra el grupo/clase: **atención del docente a todo el alumnado de forma generalizada**, **atención del docente al alumnado del grupo superior** y **atención del docente al alumnado del grado inferior**. En aquellas actividades en las cuales no se distingue la complejidad en los contenidos y en las actividades, el educador dirige su atención a todo el grupo, y atiende, de forma imparcial, a todo el alumnado; este enfoque de atención docente prevalece en las aulas observadas. En la segunda clasificación, a pesar de que las actividades sean las mismas para todo el alumnado, gran parte de la atención del docente se enfoca al estudiantado del grado inferior. Por último, en aquellas aulas en las que los docentes proponen actividades específicas para cada grado educativo, en las cuales, el nivel de exigencia es mayor para el grado superior, dedican mayor tiempo a estos estudiantes. Este enfoque de atención se observó únicamente en el aula de MM4.

La maestra le dedicó más tiempo a los niños de tercero, sentándose con ellos a ver cómo escriben, luego se levantó y se dirigió a los niños de primer grado.

-MM4: ¿Qué pintaste?

El niño no contesta.

-MM4: A ver, ¿qué hiciste N7?

El niño le enseñó el dibujo y le murmuró algo.

-MM4: ¡Ah, sí! (Observación MM4/JN4).

En todas las aulas observadas, el tiempo destinado a la enseñanza y al aprendizaje está condicionado por una serie de factores que interceden en la efectividad del uso de este, tales como: la **falta de organización didáctica de los docentes** (previsión de los recursos didácticos), la **intervención constante de los padres de familia** en las jornadas educativas y el **exceso de tiempo** que se dedica a las actividades centrales o de rutina.

Si bien en el presente apartado se ha expuesto cómo la falta de planificación docente y del tiempo concedido a las actividades didácticas provocan tiempos muertos en la jornada escolar y, sobre todo, en el tiempo destinado a la enseñanza y al aprendizaje, la siguiente cita pone de manifiesto que mientras los padres de familia son un recurso que

coadyuva a la mejora del centro educativo, en algunos casos, su intervención en la jornada educativa resta valor a la figura del docente como autoridad responsable de la atención pedagógica del alumnado y altera de manera relevante el desarrollo de la jornada educativa.

Mientras se desarrolló la actividad, las mamás que estaban en turno para limpiar la escuela observaban desde la ventana lo que MM5 hacía. MM5 continuó repartiendo material, algunos niños que ya habían concluido y empezaron a ponerse inquietos jugando entre ellos, se paraban. Un niño lloraba mientras trabajaba:

-MM5: ¿Qué pasó?

N8: Le pegó al niño.

-MM5: ¿Por qué le pegaste N9? Eso no se hace, si vuelves a hacerlo le voy a decir a tu mamá. Eso no se hace, él está chiquito, debes respetarlo.

N9 escuchó y siguió trabajando.

-MM5: Échenle ganas niños, si pueden hacerlo, pongan atención, ustedes son muy inteligentes.

-Mamá 2: N10 apúrate a terminar tu actividad (se dirige a su hijo desde la ventana).

-MM5: Sí, lo está haciendo Señora, él puede hacerlo (Observación MM5/JN5).

#### 6.1.2.4. *Clima áulico en la convivencia escolar*

Los docentes afirman que, además del establecimiento de una estructura organizativa, es relevante que desde las actividades educativas que se desarrollan se atienda en todo momento a las necesidades específicas del estudiantado, **respetando los ritmos y estilos de aprendizaje**, así como los **niveles de desarrollo**.

*“La inclusión es una estrategia muy buena, ya que integra a todos los niños en todas las actividades sin dejar a nadie fuera y así el aprendizaje se da a todos. Nunca me ha gustado hacer actividades diferentes para cada grupo porque siento que limitas el aprendizaje y cuando trabajas lo mismo con todos solo puedes cambiar el grado de dificultad, te sorprende el resultado del trabajo en el aula”* (Entrevista MM7).

El testimonio anterior demanda que el docente esté en todo y atienda de forma simultánea las necesidades del alumnado. Sin embargo, el comentario anterior, expone que el concepto de inclusión que el docente tiene contempla un enfoque de atención que no implica modificar la enseñanza ni los contenidos didácticos; un enfoque que está relacionado con el desarrollo de actividades homogéneas y que percibe a un grupo heterogéneo como uniforme. A pesar de que los docentes aboguen por la inclusión del

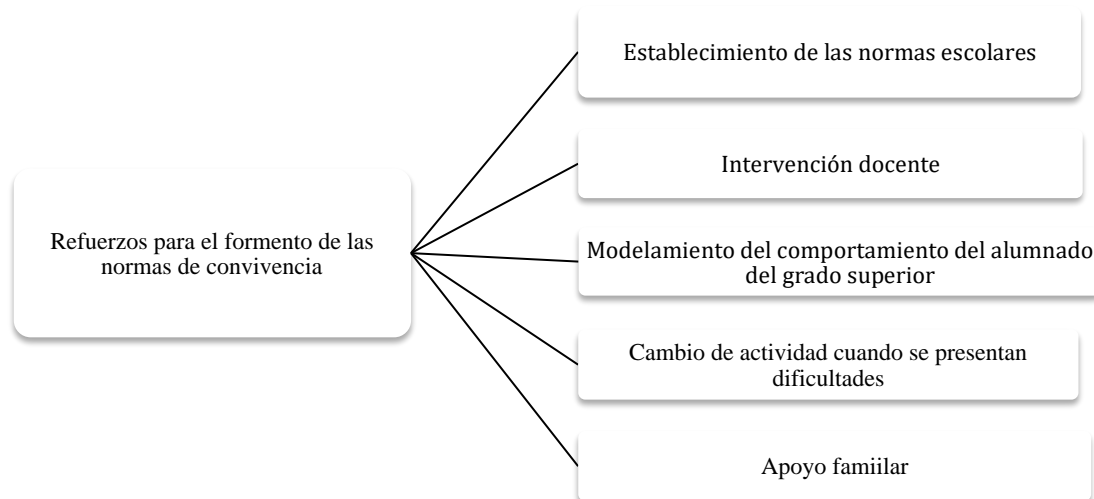


estudiantado en las actividades didácticas, como se ha comentado en apartados anteriores, las prácticas que realizan no contemplan otras formas de alternar y atender los procesos educativos en el aula.

Incluso, cuando los docentes afirman que los **juegos**, las **rondas** y los **cantos** son actividades que contribuyen a la consolidación de ambientes de aprendizaje óptimos, la realización de estas actividades se desarrolla al comienzo o al término de la jornada educativa como parte del inicio y cierre de las actividades.

En apartados anteriores se ha comentado que la falta de organización docente, el número de estudiantes que algunos de estos atienden, las dificultades para integrar al alumnado y mantener su atención en las actividades educativas, así como la intervención constante de los padres de familia en las actividades escolares, son algunos de los acontecimientos que desmotivan al estudiantado y que generan problemas de disciplina en el aula (distracción, rabieta y otros).

Ante esto, a pesar de que algunos docentes consideran que los conflictos que se puedan presentar son propios del desarrollo socio-emocional de los infantes, mencionan que los elementos expuestos en la Figura 9, son aquellos que son útiles para el fomento de las normas de convivencia en las aulas multigrado-mexicanas.



**Figura 9.** Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre los refuerzos para el fomento de las normas de convivencia.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas aplicadas en el presente estudio.

Los docentes mexicanos consideran que para el fomento de las normas de convivencia es menester que desde el inicio de las actividades escolares se **diseñen y establezcan las normas de convivencia**. De acuerdo con lo expuesto en el discurso docente, el establecimiento de dichas normas parte de lo que el profesorado considera relevante que el estudiantado interiorice. En este sentido, los estudiantes no forman parte de la construcción y del establecimiento de estas normativas.

*“Siempre se les brinda lo que son las reglas de convivencia, en donde se les explican las maneras de convivir adecuadamente en el salón para evitar ciertos problemas o accidentes dentro o fuera del aula”* (Entrevista MM3).

*“Como no llevo mucho tiempo acá y se me ha dificultado ser unitaria y ver a los niños de primero, segundo y tercer año, en los primeros meses tratamos de establecer las reglas del aula y hacerles notar a los de tercer grado que son como el ejemplo para los niños pequeños de lo que ellos hagan, los niños los van a imitar”* (Entrevista MM5).

A pesar de que el **reglamento escolar** sea una frecuencia en el discurso del docente, no se aprecia la integración de este recurso en todas las aulas. Ante la dificultad que los docentes presentan para que los estudiantes de los distintos grados educativos, a través del entorno escolar, incorporen nuevos conceptos de comportamiento y actitudes a los esquemas que han construido en el ambiente familiar y social, los educadores consideran que los estudiantes del grado superior son quienes, a través del **modelamiento** contribuyen a que el alumnado del grado inferior interiorice criterios para su actuación y participación dentro y fuera del centro escolar.

Incluso cuando los docentes exponen que atienden los conflictos que se presentan en el aula a **través del diálogo** y la **reflexión** y del **cambio de actividad**; cuando los estudiantes no atienden a la consigna de los docentes, no se percibe que hagan uso de estos elementos. De esta forma, el **método de orden y control**, como elemento definitorio de la didáctica del profesorado mexicano, emerge en situaciones en las cuales los docentes no logran captar la atención de los estudiantes o en las cuales se sienten desbordados por la atención que tienen que conceder a las necesidades específicas de los niños. Así, en la siguiente descripción, es posible apreciar que la dinámica que el docente aplica, lejos de generar seguridad y confianza en el estudiante, fomenta sentimientos de desconfianza y miedo

Algunos niños lloraban, son los primeros días de clases y la primera vez que asisten a la escuela. MM3 los abrazaba y trataba de tranquilizarlos. A las 09:15hrs de la mañana cierran el portón del jardín. El día de hoy asistieron 26 niños.

Uno de los niños vomitó.

-MM3: Te voy a llevar al doctor porque estás vomitando. Respira profundo, si no, te llevaré al doctor para que te ponga una inyección (mientras dice esto limpia al niño y la mesa).

-N2: Allá vomitó N1(Observación ME3/JN3).

Irónicamente, este mismo docente es quien, además de los reforzamientos negativos que utiliza para intentar controlar al estudiantado en situaciones de desesperación, es quien refuerza los valores desde una actividad que implica colorear fichas de trabajo en las cuales están impresos dichos valores (normas de convivencia). Existe una desconexión entre los saberes que el docente busca fortalecer y la forma en la que los transmite. En este caso, ante la falta de interés del estudiantado por realizar la actividad, se generan situaciones de ruido, las cuales se controlan a través de la música de fondo que el docente utiliza como un refuerzo positivo.

-MM3: Les voy a dar una hoja, van a ver qué hacen estos niños y me lo van a decir, todavía no van a pintar, primero vamos a observar.

Repartió una fotocopia a cada niño. Los niños se pararon y se pusieron a jugar entre ellos.

-MM3: A ver, el número uno, ¿cómo está la niña?

-N3: Bien bonita.

-MM3: ¿Qué más?

-N5: Está pintando.

-MM3: No, no tiene colores [...]

MM3 comenzó a hablar en un tono de voz más fuerte para ser escuchada.

-MM3: ¿Qué hay en el número dos?

Mientras los niños continuaban con la actividad, a las 10:10 h, MM3 puso música de fondo, con esto los niños estuvieron más tranquilos (Observación MM3/JN3).

Si bien el caso antes mencionado no es una tónica en las prácticas de los docentes observados, ante las dificultades de trabajar los conflictos desde la conversación individual, los docentes utilizan medidas como el **contacto visual, nombrar en voz alta a los estudiantes involucrados en alguna situación y pedirles que dejen de hacer lo que están realizando, retirar los materiales que fomentan la distracción o hacer caso omiso de la situación y continuar con las actividades.**

En una de las aulas, uno de los educadores menciona tener un estudiante con problemas de hiperactividad. A pesar de no haber canalizado al estudiante a las instancias oficiales para constatar esta aseveración, se observó la **incorporación de la madre del niño** durante toda la jornada educativa para acompañar al estudiante en las actividades que realiza. Su presencia en el aula genera distracción en el niño y sus compañeros, e incluso pone en evidencia las barreras que en las propias familias existen para trabajar ciertos valores como el respeto o la convivencia.

N3 se paraba constantemente y su mamá trataba de controlarlo. MM4 ignoraba la situación, la mamá le jalaba la oreja al niño por las actitudes que tiene en el aula, como subirse a la mesa.

MM6 comenzó a dibujar con gises en el piso del aula.

-Ns: ¿Qué haces maestra?

-MM6: Vamos a jugar, ¿quieren jugar?

-Ns: ¡Sí! (Observación MM6/JN6).

Otro de los refuerzos que uno de los docentes mencionó utilizar, son los **sellos** con distintas frases e imágenes que indican cómo realizó el niño la actividad. Si bien aquellos sellos que enfatizan en lo positivo son métodos que se consideran como buenas prácticas para el manejo del salón de clases, aquellos sellos que denigran lo que los estudiantes realizan, podrían tener consecuencias como la desmotivación, así como un impacto negativo en el fomento de la autoestima y el autoconcepto.

MM6 comentó que en algunas ocasiones utiliza sellos con textos como: “¡Lo hiciste bien!”, “¡Limpio!”, “¡Cochinito!”, entre otros, para aplicarlos a los trabajos de los niños. Mencionó que es una estrategia que considera ha funcionado para que los niños mejoren sus procesos (Observación MM6/JN6).

En la mayoría de los casos, los docentes **suben el tono de la voz** para poder ser escuchados por todo el grupo y conseguir su atención, lo cual, para el estudiantado, parece haber sido asimilado como algo que forma parte de la normalidad. Por lo tanto, a pesar de que la mayoría de los grupos mexicanos observados son clases con un gran número de alumnos, la interacción entre algunos docentes y alumnos también es positiva, en términos generales, y los propios docentes mencionan no tener mayor conflicto con sus estudiantes, más que aquellos directamente relacionados con el desarrollo socioemocional de los menores.

### 6.1.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudios de la formación del profesorado de Educación Preescolar

Del análisis de los Trayectos Formativos estipulados en los Planes de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Preescolar Bilingüe 2012, se identifica que este currículo abordó explícitamente el constructo de la escuela multigrado, y que aportó metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos desde un trayecto específico optativo. El Trayecto Optativo Estatal, denominado *Trabajo docente en preescolares multigrado*, integrado por tres cursos enfocados al análisis del sentido pedagógico y social de la Educación Preescolar Rural Multigrado en México, expone el interés de la política educativa por abordar esta modalidad formativa, así como la riqueza que el aula mixta aporta al proceso educativo y los retos que demanda.

Las asignaturas que conforman dicho trayecto, son las siguientes: *Alternativas pedagógicas para el preescolar multigrado I y II*, y *Educación Rural y Equidad en Preescolar*. Estos espacios formativos incluyen abiertamente dentro de sus contenidos un análisis de esta modalidad en el SEM (véase Anexo en formato CD 3).

A través de una reflexión sobre el potencial de la vinculación de la escuela con la comunidad educativa, del análisis de las estrategias, metodologías, formas de organización y recursos didácticos que contribuyen a la atención de grupos mixtos, tales como: la *filosofía educativa de Montessori*, el *Aula Diversificada de Carol Tomlison*, la *Pedagogía de Celestin Freinet*, el *Proyecto Nezahualpilli*, el *Preescolar Comunitario de Conafe*, el *trabajo por rincones y por proyectos*, los *talleres*, entre otros; se contribuye al reconocimiento de la escuela multigrado, así como de los elementos didácticos que se consideran funcionales en estas aulas.

De esta forma, a través de este espacio curricular, se contribuye explícitamente a los elementos formativos de la *didáctica de la escuela rural multigrado*. Los cursos antes mencionados consideran la posibilidad de que los estudiantes en formación tengan un acercamiento al aula mixta a través de la observación de la práctica docente de educadores que laboren en estos centros. En este sentido, los Planes de Estudios consideran explícitamente que el futuro docente realice observaciones y prácticas en escuelas rurales multigrado.

Si los estudiantes en formación no optan por cursar el Trayecto Optativo Estatal *Trabajo docente en preescolares multigrado*, a través del resto de Trayectos Formativos,

por lo declarado en las asignaturas que integran estas mallas curriculares, se identifica que los estudiantes podrían obtener, de forma implícita, un acercamiento generalizado sobre la organización y las modalidades de la Educación Preescolar en México, y probablemente de forma explícita, un breve acercamiento a algunos de los contenidos específicos de la *Didáctica Multigrado*, a través de los Trayectos Formativos *Conocimiento de la Entidad*, *Observación sistemática y análisis de contextos sociales* y *Psicopedagógico*.

Una de las principales características de estos centros educativos es la presencia de uno o dos educadores para cada centro escolar, en tanto el profesorado es responsable de los procesos educativos y administrativos que emergen en estas instituciones. Ante esto, las autoridades educativas prevén que los estudiantes tengan una formación que fortalezca la capacidad de planeación y evaluación de estrategias de gestión para garantizar el mejoramiento y la transformación de los procesos educativos, así como las condiciones de las escuelas en conjunto con la comunidad. Estos contenidos están declarados explícitamente en la descripción y objetivos de la asignatura *Educación rural y equidad en Preescolar* y de forma implícita en las asignaturas de *Planeación y gestión educativa*, *Diagnóstico e intervención educativa* del Trayecto Formativo *Psicopedagógico*.

El Trayecto Formativo *Psicopedagógico* contribuye tácitamente a las áreas formativas *Didáctica de la escuela rural multigrado* y *Desarrollo Infantil*, ya que aporta a los estudiantes las bases teóricas y legales bajo las cuales deberán desarrollar la planeación y evaluación didáctica, así como los conocimientos teóricos sobre el desarrollo evolutivo infantil, promoviendo el desarrollo de prácticas didácticas acordes a las necesidades específicas de los estudiantes. Ambas licenciaturas consideran la diversidad cultural, lingüística, ideológica, geográfica y cultural de las distintas entidades de México, a través de la asignatura del Trayecto formativo optativo *Conocimiento de la Entidad*.

A partir del análisis de las asignaturas básicas y obligatorias del Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Preescolar Bilingüe 2012, se determina que el Estado mexicano concede valor significativo al *Trayecto Formativo de Práctica Profesional*, el cual incluye un espacio curricular para cada uno de los ocho semestres que integran el currículo de ambas licenciaturas.

El recorrido de los maestros normalistas para el desarrollo de las observaciones y prácticas tiene como principal objetivo el acercamiento del profesorado en formación al contexto real sobre las implicaciones de dicha profesión (Cardeña, 2015) y Chin (2016).

En este sentido, siempre y cuando, se posibilite el acercamiento de los educadores en formación a centros rurales e indígenas multigrado, se estaría atendiendo de forma evidente a la adquisición y aplicación de estrategias didácticas de trabajo con niños de distintas edades, así como al reconocimiento de la amplia labor que el ser docente en un grupo mixto implica.

**Tabla 30**

*Asignaturas que contribuyen a la formación del profesorado multigrado en México*

Elementos para la formación docente multigrado	Áreas Formativas	Trayectos Formativos de los Planes y Programas 2012 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Preescolar Bilingüe	
		Contribuyen implícitamente	Contribuyen explícitamente
Elementos específicos para el desempeño docente multigrado	Pedagogía y didáctica de la escuela rural multigrado	Trayecto Formativo <i>Psicopedagógico</i>	Trayecto Formativo Optativo <i>Trabajo Docente en Preescolares Multigrado</i>
		Trayecto Formativo Optativo <i>Conocimiento de la entidad</i>	
	Observación y práctica docente en aula multigrado	Trayecto Formativo <i>Observación sistemática y análisis de contextos sociedad</i>	Trayecto Formativo Optativo <i>Trabajo Docente en Preescolares Multigrado</i>

Fuente: Elaboración propia.

El contraste de los Trayectos Formativos estipulados en los Planes de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe 2018, con la Tabla 28, “Líneas de formación específicas para la atención del trabajo docente multigrado”, muestra cambios importantes en las formas que el constructo de la escuela multigrado se integra desde la malla curricular nacional para la formación de los docentes. Mientras que en el Plan de Estudios 2012 el constructo de la escuela multigrado es atendido desde un Trayecto Formativo Optativo el cual integra tres asignaturas que abordan la escuela multigrado y su didáctica; en el Plan de Estudios 2018 el trayecto antes mencionado no forma parte de estos Planes Formativos.

La revisión de los contenidos que integran a cada una de las asignaturas de los Trayectos Formativos *Bases teórico-metodológico para la enseñanza y Práctica profesional*, expone que si bien en diversas asignaturas de estos espacios curriculares se menciona explícitamente este constructo, la integración de este se hace la misma

manera que el resto de modalidades en las que los docentes podrían ejercer su profesión (escuelas de educación indígena y de organización completa), por lo tanto, no se identifica la integración de contenidos específicos para la atención de la escuela multigrado.

*Asignatura Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, apartado Descripción de los contenidos, epígrafe: La tercera unidad de aprendizaje, Planear y evaluar: integración de saberes y desafíos para la enseñanza y el aprendizaje propicia el análisis e integración de distintos tipos de saberes que se tienen que considerar al momento de planear la enseñanza y evaluar los aprendizajes; coloca en el centro la relación entre el contenido, el método y la evaluación, con el fin de conducir a los estudiantes a pensarlas como acciones intencionales que se adecuan al nivel educativo que cursan los alumnos, a la modalidad del centro escolar (**unitaria, multigrado, de organización completa, indígena, entre otras**), así como a los contextos y las características de aprendizaje de los alumnos, y sugiere la utilización de la planeación didáctica como una vía para abordar la intención más amplia de la unidad: la integración de saberes que permitan atender el desafío de la enseñanza y la evaluación (Epígrafe del Plan de Estudios 2018, Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, p.8).*

A través de la asignatura *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje* del Trayecto Formativo *Bases teórico-metodológico para la enseñanza*, se espera que los estudiantes se apropien de los saberes conceptuales y procedimentales para la planificación y evaluación de las distintas modalidades que conforman la Educación en México. Estos espacios formativos integran contenidos que se espera sirvan de herramientas conceptuales para la realización de acciones administrativas y organizativas que promuevan el funcionamiento óptimo de las distintas modalidades educativas que integran a la Educación Preescolar en México.

Desde el Trayecto Formativo *Práctica Profesional* se promueve que, de forma paulatina y a través del análisis de las acciones pedagógicas de profesores que ejercen su profesión en las distintas modalidades de la Educación Preescolar (general, multigrado, unitaria), los docentes se familiaricen con estos modelos educativos y obtengan referentes para el análisis de las relaciones interpersonales, de los elementos de la didáctica que influyen en la enseñanza y el aprendizaje, así como del clima interinstitucional de estos espacios.

El análisis de los aspectos que forman parte de la planeación didáctica, tales como el tiempo, los espacios de aprendizaje y los recursos didácticos, se abordan de forma



general, desde lo que los estudiantes observan de las prácticas de los docentes en servicio. En este trayecto formativo, la asignatura *Iniciación al Trabajo Docente* es aquella en la que más se integra el concepto de la escuela multigrado. Asimismo, es en estos espacios formativos en los que más referentes bibliográficos sobre este constructo se encuentran. Se identifica que entre la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y la Licenciatura en Educación Preescolar, en la primera es en la que se aborda a mayor profundidad el constructo de la escuela multigrado, y en el cual se contempla explícitamente la integración del estudiante normalista en estas aulas para la observación y práctica docente. A pesar de que un Plan de Estudios se haga mayor énfasis que otro, en ambos se considera explícitamente la realización de observaciones y prácticas docentes en estas escuelas.

Desde la asignatura optativa *Conocimiento de la entidad: contextos e indicadores educativos*, se acerca al estudiante en formación al contexto general y actual de la Educación Preescolar en la región en la que realizan sus estudios. Así, desde este marco formativo, se analizan las condiciones sociales, culturales, de servicios y legislativas en las que se encuentran y bajo las que funcionan los centros escolares del estado. Al ser la escuela multigrado una modalidad relevante en el SEM, se esperaría que este constructo la atienda dentro del análisis de los elementos antes señalados.

Los trayectos formativos antes mencionados, así como la asignatura optativa *Conocimiento de la entidad: contextos e indicadores educativos* integran en sus contenidos descriptivos de forma explícita e implícita el constructo de la escuela multigrado, de la misma manera que a la escuela general y/o indígena.

De forma general, en los espacios curriculares en los cuales se encuentran más elementos específicos de la escuela multigrado es en la bibliografía de las siguientes asignaturas: *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*, *Observación y análisis de prácticas* y *Contextos escolares e Iniciación al trabajo docente* (véase Anexo 4 en formato CD). Desde el análisis de los contenidos de estos elementos bibliográficos, se identifican referencias en las cuales se aborda el concepto de la escuela multigrado desde los siguientes aspectos: datos estadísticos de esta modalidad en el sistema educativo, contenidos teóricos sobre los aspectos organizativos y administrativos de este servicio y referentes teóricos nacionales e internacionales para el trabajo en el aula multigrado.

Si bien en el Plan de Estudios 2018 de ambas Licenciaturas se identifican elementos que integran el constructo de la escuela multigrado, y si estos contenidos se comparan con el Trayecto Optativo que el Plan de Estudios 2012 integró, se identifica una reducción del tema en materia en los contenidos curriculares. Mientras en el Plan de Estudios 2012, la planeación y adecuación curricular, la integración de metodologías centradas en el alumnado que permiten la diversificación de la enseñanza (rincones, áreas de trabajo, materiales de apoyo), así como la declaración explícita de un espacio para la realización de observaciones y práctica docente son evidentes; en los Planes de Estudios 2018, la inclusión de la escuela multigrado se queda en un plano organizativo, administrativo, legislativo y teórico, en el cual la dispersión de este constructo y su pedagogía en los distintos contenidos de las asignaturas no profundizan con claridad en la atención a esta modalidad y su didáctica.

A pesar de que se encuentren descripciones y declaraciones de la escuela multigrado en el Plan de Estudios 2018, no existe una delimitación de los contenidos por abordar para que los estudiantes consigan diseñar planeaciones y evaluaciones adaptadas a esta modalidad. Asimismo, aquellos contenidos, como el *trabajo por rincones* y la *asamblea*, que en el Plan 2012 fueron incluidos como un eje temático para la organización de la enseñanza multigrado; en este último Programa, el primer contenido se presenta como una alternativa pedagógica en un espacio curricular externo a la planeación y evaluación curricular, y no se encontró descripción del segundo en ninguna de las asignaturas.

*Asignatura Estrategias para la exploración del mundo natural:* Se sugiere que el docente promueva la revisión de documentos que presente a los estudiantes diversos escenarios para la enseñanza de las ciencias: dentro del aula (asambleas, rincones, talleres de ciencias, juegos) y fuera de ella (el medio, exposiciones científicas, museos, huertos, granjas, entre otros) (Epígrafe del Plan de Estudios 2018, Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, p. 13).

Teniendo en cuenta la justificación anterior, se considera que el último currículo aborda explícitamente el constructo de la escuela multigrado y su organización de forma general, al mencionar a la escuela rural multigrado en los objetivos, competencias, contenidos, bibliografía y otros de la licenciatura, e integra

explícitamente la posibilidad de que el estudiantado realice observaciones y prácticas en escuelas multigrado.

**Tabla 31**

*Asignaturas que contribuyen a la formación del profesorado multigrado en México*

Elementos para la formación docente multigrado	Áreas Formativas	Trayectos Formativos de los Planes y Programas 2012 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Preescolar Bilingüe	
		Contribuyen implícitamente	Contribuyen explícitamente
Elementos específicos para el desempeño docente multigrado	Pedagogía y didáctica de la escuela rural multigrado	Trayecto formativo <i>Bases teórico metodológicas para la enseñanza</i>	
		Trayecto formativo <i>Práctica profesional</i>	
		Asignatura optativa: <i>Conocimiento de la entidad: contextos e indicadores educativos</i>	
	Observación y práctica docente en aula multigrado	Trayecto formativo <i>Práctica profesional</i>	

Fuente: Elaboración propia.

## 6.2. La educación multigrado en el contexto español

El aislamiento que han sufrido las unidades de los dos centros educativos visitados, en términos de disminución del número de alumnos matriculados, de los escasos recursos y de la falta de interacción de los docentes unitarios y bidocentes con otros profesionales de la educación, condujo a agrupar las unidades en un mismo centro, constituyéndolos así en un único colegio. El CRA1 comenzó a funcionar como tal en 2011 y el CRA2 en 1994.

Las escuelas rurales multigrado españolas visitadas se asientan en distintas localidades del Estado español. La primera de ellas, CRA1, está integrada por tres unidades educativas, Unidad 1.1, Unidad 1.2 y la Unidad 1.3, ubicadas en la provincia de Ciudad Real de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. La U1.1 es la unidad del colegio en el cual está instaurado el claustro del profesorado. El CRA2, se integra por cinco unidades, a saber: Unidad 2.1, Unidad 2.2, Unidad 2.3, Unidad 2.4 y Unidad 2.5, ubicadas en diferentes municipios de la sierra oeste de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Las distancias entre las localidades en las que se asientan las unidades de los dos Colegios Rurales Agrupados visitados son diversas, y van desde 17 km hasta 40 km.

La carretera que une a las distintas localidades en donde están ubicadas las unidades del CRA1 y del CRA2 con las distancias antes indicadas, es de asfalto. Mientras el acceso a cada una de estas zonas se puede realizar en autobús, los cuales tienen horarios restringidos, el acceso en vehículo particular facilita la movilización entre estas regiones.

En ambos casos, las regiones donde están enclavadas las unidades de los Centros Rurales Agrupados son inminentemente rurales. Con relación al CRA1, las poblaciones que integran estas localidades se caracterizan por dedicarse a la agricultura, sembrando cultivos de regadíos como remolachas, alfalfas, ajos, maíz, viñas y melones. También a la ganadería y a algunas pequeñas industrias (panaderías y cooperativas de pimientos). En el CRA2, la población se dedica principalmente a la ganadería, al aprovechamiento forestal de piñas, resinas y caza y a la cantería.

Si bien en estas comunidades existe un porcentaje mínimo de madres de familia que laboran en jornadas agrícolas (menos del 20%), la mayoría se dedican a actividades propias del hogar. La población de estas localidades pertenece a niveles socioeconómicos, culturales y educativos medios y bajos.

El nivel cultural, en general, también es bajo, distribuyéndose el tipo de estudios de los/as padres/madres de la siguiente forma: un 10% no tiene estudios de ningún tipo, el 62% tiene estudios primarios (graduado escolar), el 20% son bachilleres o han cursado F.P. de 2o grado, el 8 % tiene estudios universitarios (doc.pro.edu.CRA1).

Las familias de nuestros centros tienen un nivel socioeconómico medio-bajo (doc.pro.edu.CRA2).

El Proyecto Educativo del Centro Educativo del CRA2 afirma que estos espacios se caracterizan por contar con comunidades de inmigrantes, fundamentalmente de Latinoamérica, Marruecos y del Este de Europa. Estos hechos se constataron en las distintas unidades de los dos colegios visitados, en las cuales es notoria la multiculturalidad, prevaleciendo la nacionalidad marroquí.

Entraron tres madres de familia acompañadas de dos niñas, dos de ellas llevaban turbantes en la cabeza y hablaban otro idioma, dejaron a las menores en el aula. Iban vestidas con vestidos largos (Observación ME5/U2.2).

En ambos casos, a pesar de que las familias de estos espacios mantengan el conservadurismo y tradicionalismo como filosofía de vida, la comunidad de padres de familia mantiene una actitud flexible y abierta a las innovaciones que se plantean desde los centros educativos. La inclusión de los padres de familia a las actividades educativas es positiva, bien recibida y valorada por las familias. Esta se da tanto de forma voluntaria como de manera sugerida, sobre todo, cuando se plantea desde la planificación docente el desarrollo de proyectos que integran a los padres de familia como recursos y herramientas metodológicas para el trabajo por proyectos. La relación de los padres de familia con el personal docente es cercana y constante. Asimismo, al ser pequeñas comunidades rurales, hay mucha relación entre el alumnado y las familias fuera de las horas lectivas, hecho que favorece el aprendizaje y el ambiente escolar.

*“Ha habido mucha implicación, entonces han podido hacer un taller al mes, una familia y nos gusta. En los coles rurales, la implicación y la participación de los padres en el aula es muy fácil de hacer y muy continua”* (Entrevista ME5).

Además de los directores de cada centro educativo y del personal de orientación, en ambos centros se constató la presencia de docentes especialistas e itinerantes, tales como el profesorado de inglés, música y religión en las actividades educativas del estudiantado de infantil. Asimismo, en la U2.1. del CRA2, se constató la presencia de personal sanitario (enfermera), quien asiste durante la jornada educativa para la atención y seguimiento del control médico de un menor del nivel de Educación Infantil con diabetes.

A las 10:45 h los niños tenían inglés y los niños se retiraron al aula digital con el docente respectivo, ME5 se quedó en su aula (Observación ME5/U.2.2).

Con relación a los años de servicio con los que los docentes entrevistados cuentan, así como en el tipo de formación que han recibido, se encuentra que, mientras ME7 es quien goza de mayor antigüedad en el servicio público docente, así como de experiencia como profesor multigrado (16 y 14 años, respectivamente); ME4 y ME6, son quienes

tienen menos años de antigüedad y de experiencia como docentes multigrado (cuatro años, respectivamente); mientras la mayoría ostenta la Diplomatura en Magisterio Infantil y/o Primaria, ME4 tiene formación en Biología y ME3 cuenta con Licenciatura en Psicopedagogía.

Los edificios que componen las escuelas visitadas integran las aulas de Educación Infantil y de Educación Primaria en su conjunto. Ante la diversidad en las características físicas y organizativas que constituyen estos centros, se identifica una serie de disparidades en los servicios ofrecidos, así como en los espacios con los que cuentan. El Anexo 4 expone algunos de los elementos que se identifican en la constitución de estos espacios. A continuación, se describen algunas de las diferencias encontradas.

A pesar de que el CRA2 integra el servicio de transporte para todas sus unidades, así como servicio de comedor en dos de las escuelas que lo integran, el CRA1 no cuenta con estos servicios. Si bien todas las unidades ostentan variedad y suficiencia en recursos didácticos y mobiliario, así como de condiciones óptimas de infraestructura; algunos centros carecen de servicio de internet, al igual que espacios cívicos y lúdicos para el desarrollo de distintas actividades.

Mientras seis de los grupos visitados están integrados por los tres grados educativos que conforman la Educación Infantil Ciclo II en España, dos de estas unidades incorporan un aula más, en la que un docente atiende al alumnado de primero y segundo grado juntos, y otro profesor se encarga de atender al alumnado del nivel superior en otro espacio. En el caso de estos espacios, las observaciones y entrevistas se desarrollaron en las primeras aulas mencionadas, y con los docentes que atienden a estos grupos, los cuales integran dos de los tres grados educativos que configuran la Educación Infantil. El número de alumnos por aula educativa es distinto, mientras ME5 atiende a 15 estudiantes en un mismo espacio áulico, el aula de ME6 se integra por seis estudiantes.

### *6.2.1. Formación docente y su relación con educación multigrado en el Estado español*

El profesorado español considera que la formación inicial recibida estuvo estructurada bajo un plano **teórico-metodológico básico y generalista**, que no integró asignaturas o cursos que les aportaran referentes conceptuales y procedimentales para la enseñanza en el aula heterogénea.

A pesar de que algunos de los educadores realizaron sus estudios en zonas en las cuales los CRA's predomina, afirman que, durante su formación, no se hizo mención de la existencia de esta modalidad educativa como parte del SEE. Lo anterior se sustenta en el dicho que los propios docentes denominan **escasa** o **nula** información sobre la escuela multigrado y su didáctica.

*“Yo considero que relacionado con el desempeño multigrado no fue una formación adecuada, porque en realidad sí que nos dan un montón de teoría y metodología, pero enfocado a una clase multigrado puedo decir que prácticamente cero”* (Entrevista ME1).

*“Yo creo que no, en la universidad que estudié no nos formaron para este tipo de escuelas [...] para esto me he tenido que formar yo, pues hablando con compañeros, con la experiencia diaria”* (Entrevista ME7).

Los conocimientos y habilidades con las que los docentes cuentan para el desempeño docente multigrado son el resultado de las experiencias sociales y pedagógicas que han construido a partir de la problemática a la que se han enfrentado para implementar la instrucción básica en dichos contextos. Ante esto, los aspectos que desde el discurso del profesorado se encuentran como relevantes integrar en la formación docente inicial para fortalecer procesos educativos efectivos en el aula multigrado, son los siguientes:

- Formación **teórico-práctica** ajustada al caso multigrado.
- Formación que aporte **información sobre las distintas modalidades educativas** que forman parte del sistema educativo, incluyendo la organización multigrado.
- Desarrollo de **conocimientos y habilidades** alineadas a la **planeación inclusiva y flexible** adaptable al contexto multigrado; así como la adquisición de **estrategias para la enseñanza multigrado**, y para el **control y disciplina del grupo**.
- Formación que acentúe el **desarrollo evolutivo de la primera infancia**.
- Formación que contribuya al **desarrollo personal del profesorado**.

Los docentes consideran que la visión academicista de la escuela que recibieron durante su formación no les permitió comprender el mundo de la escuela multigrado y su funcionamiento. Por lo tanto, el coste de alcanzar prácticas inclusivas en las aulas multigrado ha sido el resultado del ensayo y error que ejecutan día a día. Ante esto, los

docentes reconocen que es imprescindible que la formación inicial integre un enfoque teórico, pero al mismo tiempo consideran que el pilar sobre el que se sustenta el éxito de la enseñanza multigrado es el encuadre **práctico y analítico** que permite que la experiencia de los docentes tenga lugar en estos espacios formativos.

Entre los comentarios de los docentes destaca el de ME8, quien afirma que la enseñanza en el aula única puede ser construida sobre las bases teóricas educativas generales, sin tener que reducir los contenidos a la especificidad del aula mixta. Para este docente la enseñanza en el aula multigrado no es un asunto de expertos, sino la capacidad de los docentes para adaptar los conocimientos básicos adquiridos durante la formación inicial a las peculiaridades de la clase/grupo multigrado.

*“Yo creo que los maestros, que somos capaces, aunque no haya una formación exclusiva, que todos somos capaces de estar en una escuela de este tipo” (Entrevista ME8).*

El profesorado español concede una valoración positiva al concepto de *formación permanente*; sin embargo, existe una **dicotomía de opiniones** entre los docentes que creen que la oferta formativa es amplia, pertinente y diversificada, y quienes consideran que la formación no contempla las necesidades pedagógicas y organizativas del contexto:

*“Pues yo los que he hecho bien [...] El que estamos haciendo ahora es fenomenal, porque es fenomenal el renovarse y conocer otras metodologías que van surgiendo” (Entrevista ME6).*

*“Pues desde mi opinión, considero que hay bastante oferta, pero no llega a ser quizás lo que realmente necesitan” (Entrevista ME7).*

Dentro de los elementos que permiten comprender la satisfacción que el profesorado tiene hacia los procesos de formación continua se encuentran los siguientes:

- **Oferta diversificada** de cursos.
- **Amplias posibilidades de acceso a la formación:** pública y privada; optativa u obligatoria; virtual y/o presencial.
- Formación centrada en la **colaboración** entre profesores.
- **Correspondencia** entre los programas de formación y las necesidades reales de los centros educativos.



- **Formadores** de docentes **eficientes y eficaces** en el dominio de los contenidos pedagógicos.
- Posibilidad de diseñar y desarrollar **formación alineada a las necesidades de los educadores.**

Estos elementos demuestran la importancia que el profesorado concede al hecho de sostener un enfoque dinámico y flexible para la organización de los procesos formativos en la educación, en el cual, la influencia mutua entre los gestores y docentes, así como la participación activa del profesorado son elementos que motivan los intereses de los maestros para dar continuidad a su desarrollo profesional.

Los componentes que destacan en la narrativa del colectivo docente que consideran que la formación permanente que han recibido no cubre sus necesidades, son:

- **Oferta formativa desfasada** a las necesidades del profesorado y de los centros de trabajo.
- La necesidad de **movilización** hacia las ciudades para instruirse.
- **Preferencia** por el acceso a una **formación presencial** y no virtual.
- **Falta de práctica y seguimiento** de los cursos.
- **Reducción de la oferta** de formación permanente por recortes económicos.

A pesar de lo anterior, los profesores de las escuelas multigrado en España tienen clara la trascendencia de sus acciones y de la profesión docente como un agente activo de cambio. Ante esto, asumen a la formación continua como parte de su trabajo, en la cual, las horas extras laborales que estos procesos implican, no son una limitación para el seguimiento de los programas formativos que la administración educativa les brinda.

*“Me gusta aprender y me gusta mi trabajo, intento siempre estar en movimiento” (Entrevista ME4).*

*“Yo he hecho también bastantes cursos porque es un tema que me gusta” (Entrevista ME6).*

*“Si me interesa, pues me apunto, y los del cole pues me parecían muy interesantes, sobre todo lo de las metodologías” (Entrevista ME7).*

La diversidad de cursos formativos que el profesorado ha tomado durante los últimos años expone el valor que para ellos representa. Los cursos a los que han tenido acceso, son los siguientes:

- Herramientas metodológicas y buenas prácticas docentes
- TIC
- Inglés
- Músico-terapia
- Psicomotricidad
- Lectoescritura
- Valores cívicos
- Prevención de riesgos (violencia, acoso, etc).
- Matemáticas (ABN)
- Metodologías activas e innovadoras
- Desarrollo personal

Dentro de los programas formativos a los que el profesorado alude, sobresale la importancia del **intercambio de experiencias entre docentes** como el espacio pedagógico que les permite compartir sus vivencias y dificultades, así como el abordaje a las posibles soluciones de las situaciones a las que se enfrentan.

*“Este año ha sido simplemente uno de buenas prácticas, que es que creemos que podemos aprender mucho simplemente de la experiencia que tienen nuestros compañeros” (Entrevista ME3).*

### 6.2.2. Aproximación a las prácticas pedagógicas del profesorado

#### 6.2.2.1. Gestión de la diversidad en la planeación y desarrollo de las actividades didácticas

En España, el currículo nacional de Educación Infantil (Ciclo II) aborda los contenidos de enseñanza y aprendizaje de forma general, es decir, no existe una división de los contenidos por cada grado educativo que integra este nivel. El profesorado menciona que después de identificar el nivel general del grupo, a través de la observación, hacen uso del **currículo en espiral**, dividiendo los contenidos didácticos del programa en unidades didácticas, áreas temáticas (conocimiento del entorno, matemáticas y lenguaje) y configurando el abordaje de cada una de estas en tres trimestres.

En el siguiente fragmento de una de las entrevistas realizadas se aprecia cómo se hace mención de una forma distinta de organización a la que el resto de docentes menciona: **la organización de los contenidos educativos a través de espacios y materiales**. El docente destaca que este tipo de organización ofrece múltiples

posibilidades de transformar el aprendizaje en un proceso estimulante, flexible y personalizado.

*“Pues yo es que más que organizar contenidos, lo que organizo son espacios y materiales para que ellos los utilicen, entonces tenemos una propuesta pedagógica que es muy abierta”* (Entrevista ME4).

Una vez organizados los contenidos del programa de infantil, los docentes planifican una serie de actividades por abordar con los estudiantes. Para la planificación de dichas actividades, los educadores organizan los contenidos de forma general, partiendo de los **objetivos** que esperan que los estudiantes del **grado superior** alcancen, así como las **necesidades e intereses de los niños**. Las planeaciones pueden ir cambiando, si así lo requieren los estudiantes. Los docentes integran un espacio curricular en la planeación didáctica (*Atención la diversidad*), en el cual enfatizan que la actividad que planean, de forma general, será adaptada a las distintas necesidades de los grados que integran el grupo/clase. Lo anterior coincide con el discurso de los docentes cuando afirman que una vez planificada las actividades por abordar, adaptan y gradúan los contenidos de las situaciones de aprendizaje a desarrollar en función del **nivel de desarrollo**, el **grado educativo** y las **capacidades** de los estudiantes.

Los docentes creen que una de las fortalezas con las que cuentan para la realización de adecuaciones curriculares es la **poca cantidad** de niños que integran sus grupos. Lo anterior permite que las planeaciones didácticas del profesorado, además de integrar los objetivos estipulados por los planes formativos, consideren los **requerimientos y motivaciones** de los educandos, así como los contenidos que los docentes consideran relevantes para el desarrollo de sus estudiantes.

Los educadores no expresan las formas de adaptación curricular que implementan en el aula bajo las definiciones conceptuales que se exponen en el marco teórico de la presente investigación; no obstante, su narrativa y lo observado durante las visitas exponen el conocimiento teórico-metodológico que tienen los profesores sobre estas. Así, la puesta en marcha de las actividades demuestra el uso del enfoque **mixto del currículo**, a través del cual hacen uso de las distintas formas de adaptación curricular y de los enfoques de enseñanza para el aula multigrado.

Dentro de los enfoques de enseñanza que el profesorado español que contestó la encuesta y que considera efectivos en el aula multigrado, sobresale la **tutoría entre**

**pares, de grado o de edad cruzada** (83%), seguido por **la enseñanza a toda la clase junta** (67%), **la enseñanza de un contenido a todos los grados con distintos niveles de complejidad** (50%), **el aprendizaje y experiencia diaria** (50%) y **la enseñanza a un grado mientras otros trabajan independientemente** (33%). Los docentes consideran que el enfoque de enseñanza **desarrollar actividades para grupos no enseñados** no es relevante para el trabajo con grupos mixtos.

El uso de los distintos enfoques de enseñanza para el aula multigrado conduce a la movilización del alumnado, con miras a contribuir a la atención específica de las necesidades individuales de los estudiantes y de cada grado educativo que integra el grupo/clase. Los docentes afirman que los **criterios** sobre los cuales determinan **la agrupación a utilizar en el grupo/clase**, son: **la edad, el nivel de desarrollo** y **las características del alumnado**; **el número de estudiantes** que componen el aula; **los objetivos** y el tipo de **actividad** a realizar.

*“Se tiene en cuenta la edad de los niños/as y el número de niños”* (Entrevista ME1).

*“Dependiendo del número y características del alumnado, pueden agruparse de maneras diferentes”* (Entrevista ME3).

Consideran a la agrupación de **gran grupo** y a través de **grupos** (100% y 100%, respectivamente), como los enfoques de agrupación del alumnado efectivos para el trabajo en el aula multigrado, seguidos por la agrupación en **parejas** y el **trabajo individual** (67% y 67%, respectivamente). A través del cuestionario los docentes atribuyen el mismo significado al trabajo de **grupo por grados** (50%), que al **grupo por grados mixtos** (50%).

Además de las posibilidades de agrupación que se presentaron a los docentes españoles, el profesorado integra otras alternativas organizativas, al afirmar que el aula multigrado permite realizar variantes en los despliegues antes presentados, tales como **grupos por niveles de desarrollo** y **grupos por intereses**.

*“Es la combinación de agrupamientos por edad, por nivel y por intereses en función de la tarea, dinámica o actividad propuesta”* (Entrevista ME4).

*“Grupo de madurez similar, para psicomotricidad, lenguaje y conceptos. Por intereses, motivaciones, para proyectos y juegos”* (Entrevista ME5).

Enfatizan que las posibilidades organizativas antes mencionadas benefician la atención a la diversidad. Consideran que mientras el **trabajo en gran grupo** es útil para la puesta en común de **contenidos paralelos**, el **trabajo a través de grupos, por edades similares o iguales**, es útil para el desarrollo de **actividades de tutorización**. Afirman que aunque realicen actividades **individuales**, las cuales están mayormente relacionadas al **trabajo con fichas y libros** o al desarrollo de habilidades que requieren una mayor práctica o concentración individual; es menester que los alumnos estén acompañados por otros estudiantes y sean agrupados por **parejas** o en **pequeños grupos** como un mecanismo de cooperación y de aprendizaje mutuo.

La narrativa docente expone las distintas posibilidades de agrupación del alumnado como prácticas que evitan la segregación del estudiantado. Reconoce las bondades y limitaciones de cada enfoque de agrupación e identifican las posibilidades que cada uno ofrece para el alcance común de los objetivos establecidos. Por consiguiente, el parámetro de **flexibilidad** se identifica como una frecuencia en el discurso docente cuando hace referencia a aquellas prácticas de agrupación que son óptimas para el trabajo con grupos heterogéneos.

*“La organización del grupo multigrados es flexible” (Entrevista ME1).*

*“Los agrupamientos dentro del aula deben ser flexibles para responder a las actividades y a las intenciones educativas y que permitan responder a la diversidad del alumnado” (Entrevista ME3).*

El **agrupamiento flexible** (agrupación por niveles de desarrollo) para atender la diversidad demanda que se desdoblén metodologías educativas, enfoques de enseñanza y formas de agrupación diferenciadas, que consoliden el desarrollo de propuestas didácticas atractivas y motivadoras para el alumnado; ante esto, las actividades que el profesorado propone se interrelacionan entre la planeación, el uso del currículo mixto y los distintos enfoques de enseñanza y agrupación que los profesores consideran relevantes para el trabajo con grupos multigrado.

El uso del **currículum diferenciado** se da, generalmente, cuando el profesorado organiza los contenidos por abordar de manera homogénea, enseñando a toda la clase junta, en gran grupo, para posteriormente, adaptar los contenidos y las actividades didácticas a los distintos grados educativos que integran el aula multigrado y, por

consiguiente, al desarrollo de actividades individuales a través de la agrupación por grados.

ME2 les contó a los niños el cuento de las Habichuelas Mágicas, durante la narración del cuento le fue dando énfasis a los diálogos de los personajes adaptando la historia, es decir, no la contó como venía escrita, captando la atención de los niños plenamente. Realiza esta actividad en el espacio de la asamblea [...] Los niños comenzaron a contar las habichuelas; cuando cuentan en orden ascendente todos los niños lo hacen juntos. ME2 les pidió que contaran en orden descendente y entonces los niños más pequeños se guiaron de los niños mayores para hacerlo, algunos repetían lo que los otros decían.

Posteriormente ME2 les pidió que se sentaran en las mesas de los equipos. Estas son tres mesas separadas por edades y por grupos, les repartió una fotocopia a cada uno y dio las siguientes indicaciones:

-ME2: Los niños de tres años deberán dibujar dentro de las bolsitas la cantidad de frijoles que se les piden: tres bolsas que tienen los números 1, 2 y 3. Los niños de segundo grado deberán dibujar la cantidad de frijoles que les piden: tres bolsas que tienen los números 7, 8 y 9, y una bolsita que indica seis frijoles. Los niños más grandes deberán realizar las sumas que les piden los sacos y poner el resultado dibujando la cantidad de habichuelas.

ME2 dividía el tiempo de atención distinto en los distintos grupos, conforme los niños iban necesitando ayuda.

Conforme los niños iban terminando la actividad, ME3 les pedía a los estudiantes que se movieran a la mesa de trabajo en gran grupo (otro espacio en el aula integrado por una mesa larga y sillas para que todos los estudiantes del grupo trabajen en esta área), para que realizaran una actividad en conjunto, sin establecer diferencias entre los tres grados educativos. En esta actividad, los niños tenían que poner la cantidad de habichuelas escritas en botes con distintos números escritos (Observación ME2/U1.2).

En el discurso y en las observaciones de los profesores se identifica una frecuencia en el uso del **currículum cuasimonogrado**, del cual hacen uso cuando enseñan a toda la clase junta el mismo contenido, centrando su atención en temas y actividades que requieran distintos niveles de atención en los estudiantes.

Conviene señalar que, en algunos casos, aunque los docentes aborden el mismo contenido para todos e implementen las mismas o distintas actividades para el grupo/clase; cuando el profesorado requiere trabajar temas específicos de algunos grados –como la lectoescritura con los niños del grado superior–, este implementa, dividiendo al grupo en grados y en grados mixtos, **la enseñanza a un grupo y de forma individual, mientras otros trabajan independientemente.**

Las actividades realizadas hasta el momento concluyeron a las 11:00 hrs., conforme terminaban, los niños elegían el rincón en el que querían jugar. Para este momento, mientras los niños de primero y segundo grado están en los rincones, ME1 llama a cada niño de tercer grado para que practique la lectura de algún fragmento de un cuento. ME1 los guía y los orienta (Observación ME1/U.1.).

El profesorado hace uso de la **enseñanza a toda la clase junta**, sin graduar las actividades, cuando consideran que los contenidos y las tareas de aprendizaje son abiertas y flexibles para todos y que no necesitan una adaptación curricular ni de enseñanza. No obstante, enfatizan que en las áreas formativas de lenguaje y matemáticas, es importante adaptar, no únicamente la complejidad de las actividades, sino también los contenidos. Creen que el aula multigrado beneficia a los estudiantes de todos los niveles educativos que integran el grupo/clase de infantil, al permitirles adquirir nuevos conocimientos y reforzarlos conforme los docentes van abordando y retomando los contenidos de aprendizaje.

*“La otra área, la que es conocimiento del entorno, ahí sí que somos más libres y tenemos más flexibilidad, y ahí sí que trabajamos los contenidos que a nosotros desde ese curso, de cierta manera, vemos que son los que más van a motivar a los alumnos” (Entrevista ME3).*

*“Es que por lo general, lo trabajo todo en conjunto. A ver, ahora mismo estoy trabajando los animales, pues yo lo estoy trabajando para todos igual. Generalmente lo solemos trabajar en la asamblea o a ver, pues cosas como lectoescritura o lógico matemático, pues a cada necesidad de cada niño, y si en infantil están en tres años pues no voy a empezar con los niños con el nueve, pues empiezas con el uno o con el tres y sin embargo con los de cinco años pues ya voy avanzando más” (Entrevista ME7).*

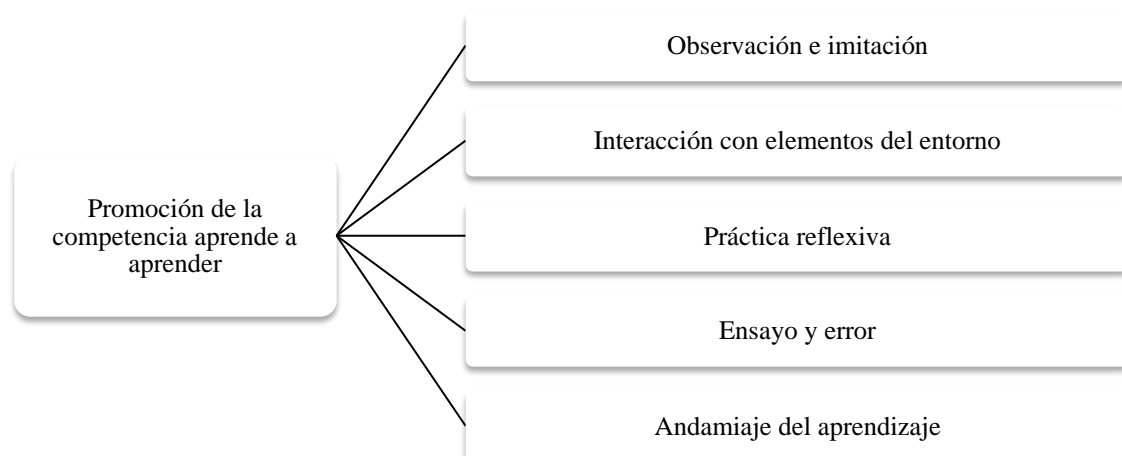
El discurso del profesorado expone la importancia que el enfoque de **tutoría entre pares, de grado cruzado o de edad cruzada**, tiene como estrategia pedagógica otorgar relevancia al trabajo colaborativo y generar un sistema de interacciones que permite el aprendizaje mutuo. A pesar de no haber observado al profesorado hacer uso de este enfoque en las aulas multigrado-españolas visitadas, esta estrategia educativa es una constante en las herramientas que los estudiantes de los tres grados educativos, que integran el aula, utilizan durante el desarrollo de las actividades. Si bien las prácticas de ayuda entre iguales y/o entre pares no parece ser una estrategia reglamentada, exponen el valor educativo que propicia la interacción entre alumnos de distintas edades y niveles educativos.

Los docentes asumen la enseñanza a través del **aprendizaje y experiencia diaria** como una estrategia crucial para el desarrollo del aprendizaje significativo y como herramienta que enriquece el trabajo por proyectos. La implementación de este enfoque se observó únicamente en dos de los educadores, ME4 y ME6, quienes hacen uso de este a través de la integración del entorno escolar y de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### 6.2.2.2. Propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje

La selección de métodos y metodologías a implementar en el aula multigrado debe considerar la promoción de la participación activa del estudiante en la conducción y reflexión de su propio aprendizaje. Un elemento crucial en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender es la disposición del alumnado ante los procesos educativos; en este sentido, en las aulas de Educación Infantil, los docentes consideran que la actitud del alumno está condicionada por la medida en que los docentes integran sus intereses y motivaciones en las propuestas didácticas a desarrollar.

Los elementos expuestos en la Figura 10 son aquellos que los educadores mencionan fomentan la iniciativa en los preescolares, así como la toma de decisiones reflexiva de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje (veáse Figura 10).



**Figura 10.** Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre las formas para promover la competencia aprender a aprender en el alumnado multigrado  
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas.

Teniendo en cuenta los elementos de la Figura antes señalada, el profesorado considera que las actividades que se plantean deben desarrollar y fortalecer la



observación vicaria, la metacognición, así como la interacción con elementos que contribuyan a la interpretación de la realidad y que constituyen los criterios básicos para el aprendizaje autónomo.

*“Yo creo también por observación, ellos ven cómo lo hago yo, pero también se ven mucho entre ellos, entonces, aprenden mucho del aprendizaje entre pares, entre iguales”* (Entrevista ME3).

*“Dejarles aprender, dejarles que se equivoquen, intentar quitarles el pánico al error”* (Entrevista ME4).

*“La actividad fundamental es que los niños sean los responsables de su propio proceso de aprendizaje, no que se los demos todo hecho, que manipulen, me gusta mucho hacer actividades de manipular, no todo de escribir y estar delante de un libro, sino, que hay más cosas aparte de eso, trabajar los sentidos”* (Entrevista ME6).

El rol del docente en el desarrollo de la competencia aprender a aprender consiste en asegurarse que los estudiantes tengan oportunidades significativas de aprendizaje, en las cuales, a través del andamiaje docente, puedan determinar objetivos realistas a alcanzar, siendo concientes y reflexivos sobre su accionar y lo que aprenden.

*“En infantil es un poco ofrecerles y darles unas pautas de qué manera ellos pueden conseguir encontrar, dónde pueden encontrar”* (Entrevista ME1).

Con estos argumentos, los docentes coinciden en que las metodologías que facilitan la enseñanza y aprendizaje en las aulas multigrado son aquellas en las cuales se promueve el aprendizaje activo y autónomo de los estudiantes. Las propuestas didácticas que consideran posibilitan procesos educativos efectivos en el aula multigrado, así como el fomento del aprendizaje autoridigido, son: la **asamblea**; el **método Abierto Basado en Números**; los **centros de interés**; el **aprendizaje a través del juego** y del **entorno**; el **trabajo por rincones** y **por proyectos** y el **trabajo individual y colaborativo**.

*“Creo que es necesario que pues, aunque sean pocos que les dejes trabajar solos, que les des autonomía, y creo que los rincones en infantil se trabajan mucho el aprender a aprender, pero es un aprendizaje por descubrimiento”* (Entrevista ME2).

*“Metodología por rincones, metiendo entre medias pequeños o grandes proyectos”* (Entrevista ME4).

*“Método por proyectos o centros de interés” (Entrevista ME5).*

*“Las metodologías que son grupales y colaborativas. Trabajos por proyectos me funciona bien, pero también el trabajo con libros. Como trabajo las dos cosas alternativas, pues me va bien” (Entrevista ME7).*

**El trabajo por proyectos y por rincones**, así como el uso de la **asamblea** aparecen como ejes rectores del discurso y de las prácticas de los docentes. Consideran que estos métodos permiten proponer una serie de actividades que aborden los contenidos de forma transversal, flexible y adaptada a las distintas áreas de conocimiento y a las necesidades e intereses de los niños.

Los niños salieron al receso a las 12:00 hrs., desde esa hora y hasta las 12:30 hrs., pasaron el tiempo en el patio de la institución, el cual está compuesto por llantas, unos pequeños juegos de plásticos, árboles [...] Algunos se colocaron en los arenales y con palas y cubeta escarbaron en la arena para extraer gusanos y larvas. Otros escarbaban para hacer un río con cubetas de agua; encontraron unos nidos de pájaros y poco a poco se reunieron todos. ME4 se mantenía observando y ayudaba a los niños que lo requerían.

A las 12:40 hrs. regresaron al aula. Los niños se iban lavando las manos, otros iban al baño, no necesitaban ayuda; posteriormente se iban colocando en la asamblea.

-ME4: Os voy a contar que hoy en el huerto hemos encontrado algunas cosas. Que vengan los niños que han encontrado algunas cosas.

-N1: Escarabajo rinoceronte, una larva rinoceronte.

-ME4: Los niños os lo van a pasar para que veáis lo que hay en la bandeja [...] ¿Qué han encontrado?

-Niños: Es un nido.

-ME4: ¿De qué está hecho?

-N1: De papel.

-ME4: Los nidos de los diferentes animales están hechos de diversos materiales.

-N2: De un poco de maderita y lo masticaban hasta que parecía papel.

-ME4: Sí, pero este no es de madera, ¿de qué es?

-N3: De palitos.

-ME4: ¿De qué más?

-N5: Hilos.

-Niños: Huevos.

-N5: A lo mejor es un nido de araña, porque esto se parece a lo que teje la araña.

-ME4: Pues podría ser, podríamos investigarlo.

-Niños: ¿Podemos tocar?

-ME4: Sí, tenéis que hacerlo con mucho cuidado porque es muy frágil (Observación ME4/U2.1).

Como queda de manifiesto en la descripción de la observación de ME4, la propuesta de trabajo por proyectos parte de los intereses de los estudiantes. Una vez detectado esto, ME4 plantea una serie de preguntas a los estudiantes con el fin de promover autonomía en la toma de decisiones, y conocer qué saben para vincular los conocimientos previos con los objetivos y competencias que el alumnado deben alcanzar.

La **asamblea**, la cual se usa como el espacio en el cual se establecen normas y objetivos diarios a alcanzar con los estudiantes, es el momento del día en el cual los docentes enfatizan la atención al desarrollo personal de los estudiantes. El uso de este espacio en todas las aulas, promueve roles de liderazgo en los estudiantes. El docente coloca a los niños como protagonistas de su propio aprendizaje al momento en que la atención del educador se centra, específicamente, en el niño que es seleccionado como el responsable de la dirección, desarrollo y seguimiento de las actividades específicas a realizar durante toda la jornada educativa (pase de lista, repartir los materiales didácticos, lecturas de cuento, entre otros).

Por la cantidad de alumnos que integran los grupos multigrado en España, los educadores interactúan de cerca con cada uno de sus estudiantes, permitiéndose conocerlos a mayor profundidad y posibilitando la atención de las necesidades individuales. Durante la jornada educativa, los docentes hacen uso de este espacio para trabajar actividades flexibles, las cuales pueden adaptar o no al grado de complejidad de los planteamientos didácticos que proponen a los niños a través de la enseñanza a toda la clase en su conjunto.

El uso de la **asamblea** contribuye al desarrollo de ambientes alfabetizadores en el aula y propicia momentos que implican la escucha activa y la participación de los niños, el desarrollo de las habilidades interpersonales y, sobre todo, la consolidación de ambientes de aprendizaje óptimos y democráticos.

El profesorado considera al **juego** y a la **experimentación** como procesos fundamentales en la Educación Infantil; por consiguiente, hacen uso, frecuentemente, del **trabajo por rincones** como propuesta metodológica que hace posible la participación dinámica y constructivista del niño. Esta propuesta didáctica se adecúa a las necesidades de cada grado que integra la clase, potencia el aprendizaje a través de la manipulación de los materiales y del juego simbólico y desarrolla el pensamiento crítico

y creativo, mediante la resolución de problemas que los estudiantes sortean a través de la interacción de estos espacios y con sus compañeros.

Los docentes recurren, frecuentemente, al **trabajo por espacios temáticos** cuando buscan abordar **temas y actividades específicas con cada uno de los grados educativos** y cuando realizan actividades que requieren una mayor atención y supervisión por parte de los docentes. Así, estos alternan a los estudiantes en las distintas áreas del aula; mientras están en los rincones, otros realizan distintas actividades en las zonas estipuladas para el trabajo grupal o individual, según sea el caso.

A las 13:32 hrs., ME8 autorizó a los niños para que fueran a los rincones que quisieran y le pidió a los niños de primer año que se sentaran en la mesa circular a su alrededor.

N10 y N11 se sentaron.

-ME8: Miren, ¿dónde tenéis vuestro trabajo de la laguna?

-N10: Aquí.

-ME8: ¿Puedes coger unas tijeras para ti y otras para N11?

Los dos niños cogieron unas láminas de la pintura de una laguna, junto con una fotocopia de animales que estaba pintanda por ellos.

-ME8: Primero ponen su nombre y luego van a recortar. Como es muy difícil recortar, lo vamos a hacer así (la maestra señala un círculo alrededor de los animales) (Observación ME8).

La organización rotativa del alumnado, a través de los rincones de trabajo, hace posible que los educadores realicen actividades distintas con los niños y permite que los espacios temáticos de aprendizaje no se saturen.

Cuando se les pregunta a los docentes sobre las metodologías que contribuyen al desarrollo de procesos de enseñanza efectivos en las aulas multigrado, así como al desarrollo del aprendizaje autoridigido, aparece el **uso del libro** como un recurso didáctico que media el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, existe una dicotomía de opiniones en relación con este recurso; mientras algunos docentes consideran que el uso del libro es un elemento que dificulta la adaptación curricular al condicionar que las planeaciones didácticas respondan a una organización formativa externa que no considera las necesidades e intereses del estudiantado, otros mencionan que es un recurso que facilita el trabajo en el aula mixta; en tanto, hacen uso de él con el fin de apoyar las prácticas de enseñanza y afianzar los conocimientos específicos que los estudiantes de cada grado debe adquirir de acuerdo con su nivel de desarrollo.

*“Tener un libro de texto limita hacer estas adaptaciones de las que te hablaba antes; entonces me resulta más fácil, organizar y adaptarlo a los de tres, o lo de tres a lo de cuatro, o lo de cuatro a los de cinco. El jueguito este que hemos hecho antes de matemáticas, si no me tengo que ceñir a algo que me da una editorial” (Entrevista ME5).*

*“Pues no diciéndoles lo que tienen que hacer en muchas de las tareas que tienen que hacer. Les dejo la ficha porque aquí trabajamos con fichas -libros-, y antes de darles la explicación les pido que vean y que digan: “Ah, pues mira, yo creo que tengo que hacer esto” (Entrevista ME6).*

*“Las metodologías que son grupales y colaborativas; trabajos por proyectos me funciona bien, pero también el trabajo con libros. Trabajo las dos cosas alternativas, pues me va bien” (Entrevista ME7).*

Los docentes que consideran al libro como un recurso valioso para la enseñanza multigrado, son aquellos que hacen uso de este en sus aulas. En los siguientes testimonios, se puede apreciar que, para el trabajo con las fichas, los docentes dividen la clase por grados, los cuales, a pesar de estar divididos, comparten la misma mesa de trabajo. Los fragmentos de las observaciones dejan ver que los docentes utilizan el libro de forma global, abordando temáticas del área de pensamiento matemático, con actividades distintas, adaptadas a los diferentes niveles de complejidad.

La actividad concluyó y ME6 le pidió a N2 que repartiera los libros.

-ME6: N5, ¿qué pasa hoy? No me gusta cómo te estás portando, te estás portando muy mal. Mirad la ficha bien y pensad qué hay que hacer en ella.

Cada niño tenía su libro y lo hojearon. ME6 repartió unas fichas, algunos niños comenzaron a pegar las pegatinas.

-ME6: No, no, antes de hacer nada, me decís qué hay que hacer, lo pensamos.

-N2: Aquí ponemos el cuadrado rojo, aquí los círculos y aquí lo que no sea círculo.

-ME6: A ver, tenemos aquí un conjunto, en este conjunto negro, ¿qué hay que poner?

-Ns: Círculos.

-ME6: Vale, ¿y aquí?

-N3: Los rojos.

-ME6: No, pensad bien, con la cabeza.

-N2: Es muy difícil.

ME6 dio la explicación de lo que tienen que hacer, y solamente una niña puso atención a sus explicaciones. ME6 se dirigió con los niños pequeños para explicarles lo que tenían que hacer con su libro.

-N1: ¿Los círculos grandes aquí?

-ME6: Lo acabo de explicar N1. N3 te has confundido en algo.

-N3: ¿Por qué?

-ME6: Porque los conjuntos no pueden estar en el grupo, piénsalo bien.

Cuando ME6 comenzó a explicar a los más pequeños, los mayores ya iban terminando la actividad.

-N4: Profe, ya está.

-ME6: Vale N4, pensad en la siguiente y decidme que tenemos que hacer. ¿Esto de qué color es?

¿Dónde está el verde?

-N4: Aquí

-ME6: Vale, pues le rodeamos (Observación ME6/U2.3)

En la mesa, aunque todos estaban juntos, se sentaron por edades. Los de tres años en un extremo, los de cuatro en otro lado y los de cinco hicieron lo mismo [...]

-ME7: ¿Qué estuvimos viendo del cuadrado?

-Niños: Cuatro.

-ME: ¿Y los lados del cuadrado cómo eran?

Los niños se quedaron callados.

-ME7: Iguales, los lados tienen pinchitos, que se llaman ángulos. También teníamos este (muestra un círculo).

-N6: Pero no es un polígono.

-ME7: Muy bien, N6 se acuerda, así es.

La actividad estaba dirigida para todos.

-ME7: Sí, ayer los pequeños pegaron bolitas en los cuadrados. A ver, los mayores, estamos con la resta. ¿Nos acordamos como era? Por ejemplo, N8, pon nueve chuches y como soy muy zampona, me voy a comer siete (va quitando dedos con su mano).

-N8: Dos.

-ME:7 Ahora tengo cinco chuches y me voy a comer dos, ¿cuántas tengo?

-N6: Tres.

-ME7: En el libro cuento las cerezas que tengo y quito las que me he comido. A ver pequeñitos. N12 deja de colorear la mesa, no te voy a dar papel porque todos los días lo rompes, no le voy a dar papel. Tenemos círculo y un cuadrado, la cabecita de los niños que tenemos ahí, los niños tienen una cabeza que... ¿Qué es la cabeza, círculo o cuadrado? [...]

ME7 atendió simultáneamente las inquietudes de los niños de acuerdo con las actividades que estaban realizando, tratando de atender individualmente a los que van necesitando ayuda. Los niños mayores tenían su propio material y los niños pequeños compartían entre ellos. Una niña pequeña corrigió a su compañero diciéndole que lo está haciendo mal (Observación ME7/U2.4)

El contraste en el discurso de los docentes observados expone que no existe un vínculo entre los contenidos abordados en los libros y las actividades que se realizan, antes o después de la introducción del libro. Los docentes consideran que el uso del libro, como una herramienta de soporte, concede autonomía al estudiante y coloca al

docente como una figura que acompaña el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, en el primer caso expuesto, este discurso contradice lo ocurrido en las aulas, en las cuales fue posible observar que, ante la falta de comprensión de las consignas sobre las actividades y contenidos a desarrollar, los niños preguntan contantemente, se confunden, se distraen; en algunos casos, el clima del aula se torna difícil de controlar. Ante la demanda de atención que los estudiantes presentan, el docente concede las respuestas a los niños, promoviendo que el desarrollo de las actividades a través de las fichas carezcan de procesos de análisis y reflexión sobre lo que se hace.

En el segundo caso, se observa que, a pesar de que el docente tenga más estudiantes en su grupo/clase, gestiona de mejor manera la atención de los alumnos involucrándolos con los contenidos y contextualizando estos, con la realidad del entorno inmediato de los estudiantes.

### 6.2.2.3. *Espacio, tiempo y recursos didácticos*

El discurso docente expone la concepción activa e inclusiva de la enseñanza y el aprendizaje que el profesorado tiene. Los docentes presentan la organización del aula a través de rincones de aprendizaje, como aquella propuesta didáctica que posibilita el trabajo óptimo en el aula multigrado.

*“La metodología por rincones, metiendo entre medias pequeños o grandes proyectos, según sus intereses, al final es lo que mejor resultado me ha dado y lo que yo llevo a cabo[...] La organización del aula viene determinada por los rincones de actividad espontánea planteada en función de la edad e intereses del grupo, colocando cada rincón con su material organizado y clasificado en el mejor lugar de luz, posición en el aula o acceso al baño según el rincón y la tarea, con zonas de mayor posibilidad de movimiento y zonas de mayor tranquilidad para actividades de mayor concentración” (Entrevista ME4).*

En el testimonio anterior es posible apreciar que la organización por rincones es el parámetro que determina la organización del espacio áulico, siendo este el punto de partida bajo el cual se considera al **espacio arquitectónico**; al **número de alumnos** que integra el grupo/clase; a las **actividades por realizar**; a los **intereses, motivaciones y necesidades** del alumnado, como elementos relevantes cuando determinan la configuración del espacio áulico y la estructura interna de cada una de las áreas temáticas.

*“Determino la configuración del espacio con base al (sic) número de estudiantes, al desarrollo madurativo, a las edades, estaturas, los intereses, las motivaciones del alumnado, así como a mis objetivos didácticos estipulados a largo y corto plazo” (Entrevista ME5).*

*“Al espacio arquitectónico del que se dispone y de lo que se quiera trabajar junto con los intereses del alumnado” (Entrevista ME7).*

La organización del aula, a través de rincones temáticos, demanda que, además de considerar los elementos antes mencionados, se contemplen una serie de criterios que atiendan a la realidad concreta del grupo/clase y que permitan alcanzar los objetivos de la Educación Infantil. En este sentido, de acuerdo con la narrativa docente, la organización efectiva del aula multigrado, a través de áreas temáticas de trabajo, demanda reflexionar sobre las posibilidades de aprendizaje que los estudiantes pueden obtener a través de este espacio, la **funcionalidad**, así como de la **intencionalidad** de los distintos **materiales educativos** que, adaptados a las necesidades de los estudiantes e integrados a cada una de estas zonas de trabajo, posibilitan el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo, facilitando el tratamiento a la diversidad.

Para el profesorado español, la organización del aula debe integrar y contemplar zonas de trabajo, en las cuales se puedan desarrollar actividades grupales, en mediano grupo e individuales. Ante esto, consideran que estos espacios deben ser **acogedores**, **agradables** y **flexibles**, y que deben permitir atender a las **necesidades** del estudiantado. Creen relevante que se maximice la **iluminación** en las zonas de trabajo y que la configuración del aula invite a la **movilidad** e **interacción** entre los actores educativos y el espacio.

*“La distribución del mobiliario debe facilitar el desplazamiento libre y seguro de los niños en el aula [...] espacios flexibles y funcionales, así como zonas de ruido, zona de luz para la biblioteca de aula, zona plástica cercana a un punto de agua” (Entrevista ME1).*

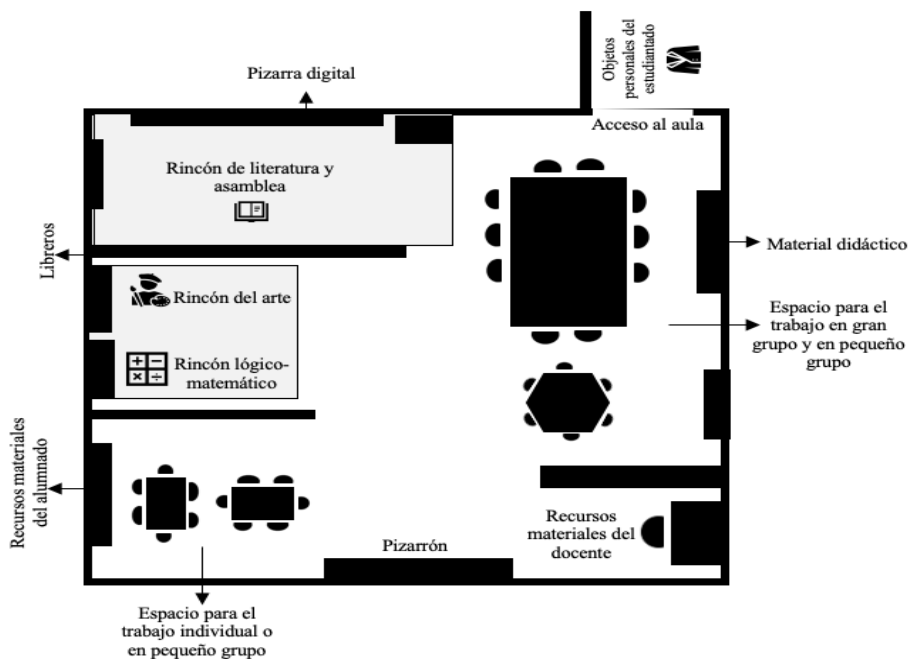
*“La organización de los espacios del aula y el centro debe permitir el desarrollo de las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje; individuales y compartidas; explicaciones y trabajo autónomo de consulta; trabajos comunes y diferenciados[...] Para los alumnos mayores, tener la zona de biblioteca de aula y la pizarra cerca para interactuar con ella es importante, así como los más pequeños tienen más cerca la zona del baño y otros elementos que usan más a menudo, como puede ser la plastilina” (Cuestionario ME3).*



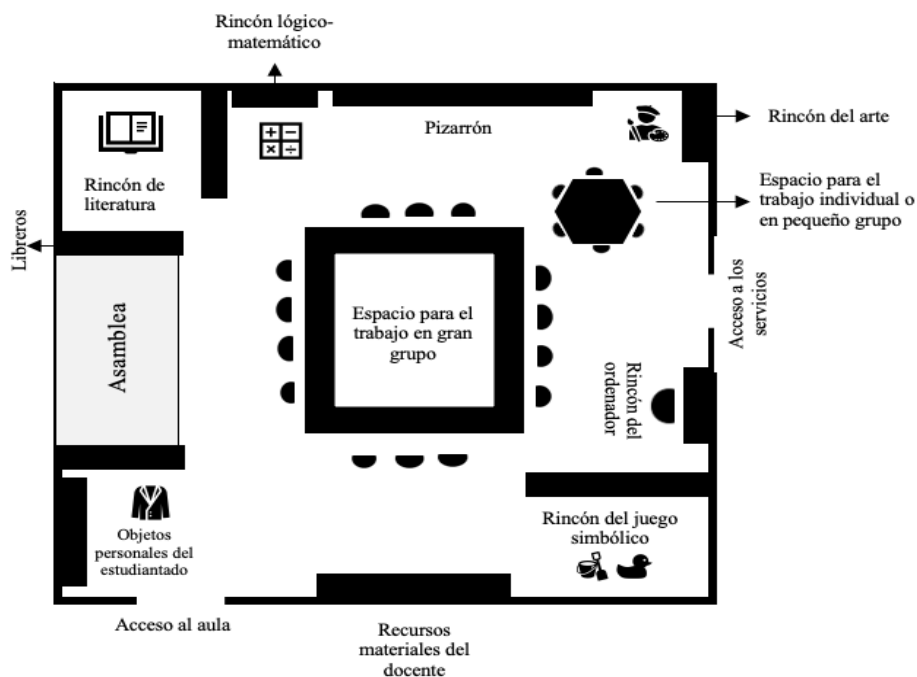
En las aulas observadas, se constató la coincidencia entre el discurso docente y la organización de las aulas del profesorado. La organización del salón de clases, a través de los **rincones de trabajo**, es una peculiaridad de estos centros, los cuales, a su vez, integran espacios de trabajo que permiten el desarrollo de actividades a través de distintas formas de agrupación (gran grupo, pequeño grupo y trabajo individual).

El aula es amplia, colorida, con buena iluminación y se encuentra en el mismo edificio de Educación Primaria. Está organizada por rincones: del aseo, de construcción, de lectura, de pintura y otros. Los alumnos tienen sus propios baños a un lado del salón (Observación ME2/U1.2).

Si bien la dimensión áulica no delimita la organización del espacio a través de rincones temáticos, esta condición influye en la estructura que los docentes conceden a los espacios para el trabajo en gran grupo, así como al número de rincones que integran; por lo tanto, se identifica una diversidad en la organización de los espacios en las aulas infantiles multigrado en España (véase Figuras 11 y 12).



**Figura 11.** Representación de la organización del espacio áulico (CRA1, U 2.2).  
Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas en el presente estudio.



**Figura 12.** Representación de la organización del espacio áulico (CRA.2, U4.4).  
Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas en el presente estudio.

Las figuras anteriores exponen dos formas diferentes de organización de los espacios escolares. En ambos casos, la forma organizativa del aula y la distribución del mobiliario responde a las exigencias pedagógicas y funcionales que los docentes plantean. A pesar de encontrar distintas formas en los esquemas de los espacios asignados para el trabajo en grupo, en mediano o pequeño grupo, ambas formas de distribución superan los enfoques tradicionales de agrupar al alumnado en el aula.

Estas formas de organización permiten que los educadores hagan uso de los distintos espacios establecidos, de forma simultánea o no simultánea, y en diferentes momentos de la jornada educativa. Si bien en el apartado “6.2.2.2. Propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado” se ha descrito cómo los docentes hacen uso de estos espacios, en la presente sección se describen, de forma general, algunas de las actividades que los docentes desarrollan en estas áreas.

El tamaño de la **asamblea** depende, en estos casos, del número de estudiantes y del área física del aula. La jornada educativa inicia en este espacio, siendo este el punto de encuentro para asignar a alguno de los estudiantes la responsabilidad de dirigir las actividades iniciales, tales como el saludo a los compañeros, el pase de lista, la revisión general de las letras, los números y otros. Es el momento del día en el cual, a través de diálogos espontáneos e intencionados, los actores educativos exponen sus percepciones,

ideas y sentimientos. Cuando el estudiante que dirige la actividad concluye, el educador toma el mando y realiza actividades generales dirigidas a todos los alumnos para, posteriormente, plantear actividades específicas y contextualizadas a las necesidades de cada uno de ellos.

-ME5: Venga, vamos a jugar desafíos matemáticos. Voy a tu carnicería N7, en tu carnicería quiero comprarme una morcilla de arroz y dos chorizos, ¿cuántas cosas me llevo a mi casa?

-N7: Una y dos

-ME5: ¿Y si me llevo todas juntas?

-N7: Tres.

-ME5: N9 va a la panadería, compra dos magdalenas y dos rosquillas, ¿cuántas cosas metes en la bolsa?

-N9: Cuatro.

-ME5: Bien. Si vas a la tienda de chuches y compras un chicle de fresa y un chicle de menta, ¿cuántos metes a la bolsa?

-N10: Dos.

ME5 ayudó a los niños con sus dedos para hacer sumas. En una mano levantó la cantidad de dedos de la primera compra y con la otra mano la de la segunda; algunos niños usaban sus propios dedos. Esta misma actividad se repite con todos los niños. Las sumas están graduadas de acuerdo al grado educativo al que el estudiante pertenece (Observación ME5/U2.2).

En la descripción anterior, los niños están sentados en la asamblea, en forma de semicírculo. Después de las actividades de rutina realizadas, el docente plantea cuestionamientos a cada uno de los estudiantes alineados al contexto inmediato del estudiantado, así como a los distintos niveles de desarrollo de los alumnos que integran el grupo/clase. En otros momentos del día, este espacio se convierte en un área para la lectura de cuentos, la realización de actividades de experimentación, relajación, así como para llevar a cabo cantos y juegos.

Existe variedad en los **rincones temáticos**. La inclusión de estos en las aulas depende de las actividades que vayan a realizar y de los objetivos que se quieran desarrollar. Estos espacios son utilizados cuando los docentes desean potenciar la autonomía en el aprendizaje del estudiante, el trabajo colaborativo, la empatía mutua, la resolución creativa de conflictos entre estudiantes, pero también cuando el educador persigue atender simultáneamente a los distintos grados educativos. En este sentido, mientras el educador trabaja en alguna de las zonas destinadas al trabajo en **gran grupo, mediano grupo o trabajo individual**, con un grupo de grados o grados mixtos,

los estudiantes del resto de la clase interactúan en los otros espacios temáticos disponibles.

Si bien existe una rutina en la organización de las actividades, además de los espacios para guardar los objetos personales de los estudiantes, no se observa que el alumnado tenga un espacio específico concedido en el aula. Lo anterior, se justifica desde la movilidad constante que se plantea en la jornada educativa. Mientras en algunos casos los docentes, a partir de la actividad a realizar, determinan el espacio temático en el que trabajaran, los estudiantes deciden el sitio en el que desean sentarse o acceder; en otros casos, los estudiantes deciden el espacio al cual acceder y la actividad que deseen desarrollar.

*“El alumnado puede ubicarse libremente tanto en los rincones para trabajar, como en las sillas para el almuerzo o en la alfombra para la asamblea, siempre haciéndose consciente de la actividad para la que ha de estar preparado, dialogando en caso de surgir conflictos por espacios o sitios” (Entrevista ME4).*

Cuando los docentes no dirigen la actividad dentro de los espacios temáticos, en algunas de las aulas se observó que, al término de la asamblea, los estudiantes colocan una fotografía de ellos en el rincón al que desean acceder en los distintos momentos de la jornada educativa. Esto permite a los estudiantes reflexionar sobre el por qué desean asistir a un espacio en concreto, así como organizar y planificar su trabajo. Posibilita que el profesorado lleve un control sobre las veces en las que los estudiantes asisten a un espacio en concreto y conocer y evaluar las preferencias del alumnado. Por otro lado, otros docentes establecen una serie de lineamientos que si bien permiten que los estudiantes sean quienes decidan el espacio al que desean acceder, exista un control que regule la asistencia a estos espacios y que motive al estudiantado a moverse dentro del resto de espacios que integra el aula.

*“Se distribuye a los alumnos por rincones según su elección, teniendo en cuenta que no pueden repetir rincón a lo largo de la semana” (Cuestionario ME7).*

La integración de las distintas áreas en el aula multigrado permite que los estudiantes puedan encontrar una variedad de espacios en los cuales puedan sentirse útiles, incluidos e integrados; posibilita que compartan experiencias con sus pares y con el estudiantado de otros grados educativos. En este sentido, las prácticas de los

docentes para la organización del aula exponen la concientización por atender a las necesidades académicas y personales de los estudiantes desde enfoques flexibles, creativos y dinámicos.

En las aulas visitadas se observó que existe diversidad y suficiencia en los recursos didácticos con los que los docentes cuentan. Si bien estos criterios, por sí solos, potencian la atención a la diversidad, el siguiente testimonio expone que, para la selección de los recursos a utilizar, los docentes evalúan y consideran una serie de criterios con los que los materiales deben contar para su integración en las actividades que proponen, así como en los distintos espacios que el salón de clases integra.

*“Yo organizo el aula en función de lo que voy a trabajar con ellos. Los rincones que tienen que trabajar en el aula, selecciono el material, no todo vale. A veces me dicen las familias: me sobran juguetes, ¿no quieres juguetes? Bueno, vamos a verlo, porque todos los materiales que se proponen tienen objetivos curriculares que trabajar”* (Entrevista ME4).

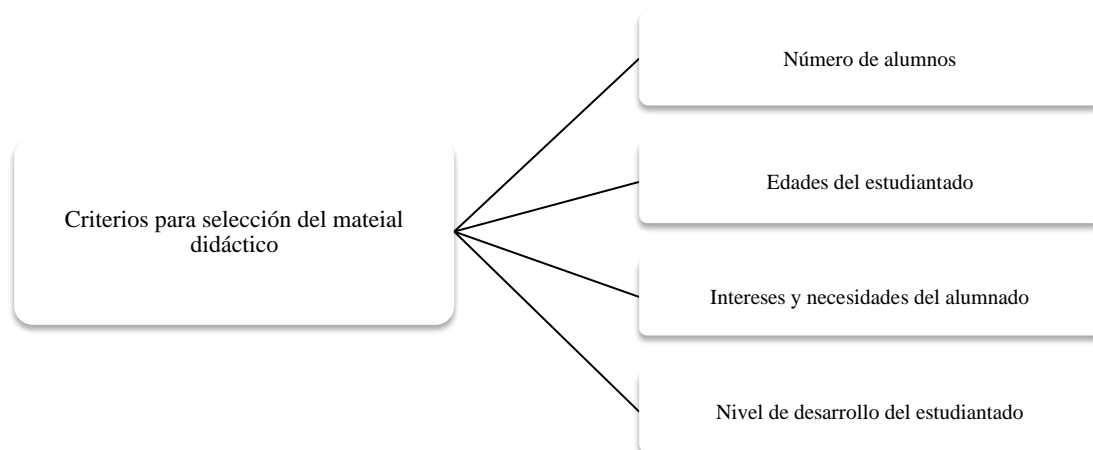
Para el profesorado español, los materiales didácticos son aquellos medios a través de los cuales se comunican contenidos y se construyen aprendizajes; por lo tanto, afirman que los recursos didácticos que seleccionan deben ser elementos facilitadores de la **motivación** en el alumnado.

*“Aquellos recursos que despierten en el alumnado una mayor motivación por el aprendizaje. No importa qué contenidos quiera trabajar, si el alumnado no está motivado por el aprendizaje, no aprenderán”* (Cuestionario ME3).

La motivación es un factor que condiciona la iniciativa del alumnado por aprender, así como el significado que conceden a las actividades que realizan. Con base en lo anterior, para promover y mantener el interés del estudiantado, los materiales deben ser **atractivos** y permitir la **manipulación** y **exploración** a través de los distintos sentidos, potenciando así la construcción y desarrollo de nuevos aprendizajes. Si bien los docentes contemplan estos criterios en el análisis y evaluación de los recursos a implementar, existen otros elementos del ámbito curricular y educativo, como las **actividades por desarrollar** y los **contenidos curriculares por abordar**, que influyen en la selección de los recursos didácticos.

*“Utilizo recursos relacionados con los contenidos de la unidad didáctica que se están trabajando”* (Cuestionario ME1).

Cuando los docentes hacen referencia al aula multigrado, el discurso expone una serie de aspectos sobre las características del estudiantado y de los criterios que responden a los aspectos **de atención e inclusión a la diversidad** que el aula multigrado representa. La Figura 13 expone aquellos elementos de las características del alumnado que los educadores toman en cuenta para la selección de los recursos didácticos.



**Figura 13.** Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre los criterios relacionados con las características del alumnado para la selección del material didáctico.  
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas aplicadas en el presente estudio.

Los criterios antes señalados responden al discurso planteado por Pérez Alarcón (2010) sobre el ámbito de análisis de los recursos en función de la atención a la diversidad, en el cual los docentes consideran que la **intención y funcionalidad** de los materiales, los **elementos curriculares a desarrollar**, así como las **características del grupo/clase** son elementos centrales para la operatividad del aula multigrado. El profesorado integra dentro del discurso y sus prácticas, los conceptos de **adaptabilidad, suficiencia, variedad y flexibilidad** como elementos que permiten construir propuestas de atención a los distintos **niveles de objetivos, de contenidos, de actividades complementarias** y de **generar distintas posibilidades de aprendizaje**.

*“Los recursos didácticos más enriquecedores para trabajar con un grupo multigrado, serían todos aquellos que favorezcan la cooperación y el trabajo en grupo. También se tienen en cuenta las características de cada grupo y los recursos se adaptarán a la edad media del grupo” (Cuestionario ME1).*

*“Aquellos recursos en los que el alumnado pueda desenvolverse con autonomía, adquiriendo a su ritmo y por interacción con otros compañeros y compañeras en su zona de desarrollo próximo”* (Cuestionario ME4).

*“Tienen que ser los más variados y diversos posibles para que tengan cabida todos los niveles madurativos e intereses del alumnado”* (Cuestionario ME5).

*“Los mismos para los tres niveles con diferentes grados de dificultad, según la edad, maduración y ritmo de los alumnos”* (Cuestionario ME7).

Los comentarios anteriores dejan ver que incluso cuando se considere el uso de los mismos materiales para todo el alumnado, los recursos deben ser adaptados a las necesidades específicas del estudiantado. La siguiente descripción expone que, además de la **adaptabilidad** de los materiales en las fichas de trabajo (libros de textos y fotocopias) que los docentes utilizan, las cuales gradúan los contenidos de las actividades que se proponen al estudiantado; los educadores proveen de recursos didácticos que contemplan el nivel de madurez en el desarrollo cognitivo y físico de los alumnos.

Al concluir, ME3 dividió al grupo en dos equipos. El primer equipo integrado por los niños de primero y segundo grado, y el segundo equipo por los niños de tercero. En el centro de las mesas, ME3 colocó un rompecabezas. Para los niños de segundo y primero, con menos fichas y piezas de mayor tamaño. El rompecabezas del segundo equipo contenía más piezas y eran de menor tamaño. Los niños armaban los rompecabezas; en ocasiones entre ellos comentaban y observaban a sus compañeros de al lado para ver cómo lo hacían. Cuando los niños de tercer grado terminaron, se dirigieron a observar la mesa de trabajo de los niños más jóvenes y los ayudaron en la resolución del problema; específicamente un niño de tercero ayudó a una niña de segundo hasta que lograra armar la parte que le correspondía (Observación ME3/U.1.3).

Los docentes afirman que los materiales deben incluir propuestas que promuevan el **trabajo colaborativo** y la **dinamización escolar**. En este sentido, conviene citar a Vargas (2003), quien considera que los grupos de trabajo aprenden a través de individuos que aprenden, por lo tanto, para que exista trabajo cooperativo, es relevante integrar el aprendizaje individual en las actividades, permitiendo a los estudiantes que, a través de la interacción y manipulación de los recursos, los estudiantes adquieren y desarrollen niveles más formales de destrezas y habilidades.

Para el profesorado español, la construcción del aprendizaje significativo en los educandos responde a la habilidad docente por generar situaciones educativas en las cuales se despierte el interés activo y la atención del estudiantado. En este sentido, los docentes consideran que el aprendizaje a través del juego es el elemento central que regula las actividades por desarrollar con los estudiantes. Consideran que, con esta estrategia, se potencia la relación entre los conocimientos previos con situaciones cotidianas y reales de la propia experiencia, generando así nuevos sistemas de significados.

*“Necesitamos que todo forme parte de una actividad lúdica para ellos. Esto hará que el aprendizaje sea más fácil y a la vez más duradero” (Cuestionario ME3).*

Los docentes consideran que **cualquier material** es funcional, siempre y cuando facilite la conexión de los nuevos conocimientos con los aprendizajes previos del alumnado, y que otorgue diversas posibilidades de acceso al conocimiento de acuerdo con sus necesidades. La evaluación y el análisis de los recursos didácticos incluye, entre otras cosas, la toma de decisiones sobre el **tiempo** de uso de los materiales y de permanencia que estos pueden tener en los espacios que integran el salón de clases.

*“Todos los recursos didácticos son funcionales para conseguir el aprendizaje del alumnado. Probablemente, lo importante sea que no abusemos en exceso de un único recurso didáctico y que estos recursos sean adecuados para nuestro alumnado en grado de interés y dificultad” (Cuestionario ME3).*

En función de lo hasta ahora señalado, los materiales didácticos que los docentes consideran son un soporte efectivo en la enseñanza y aprendizaje en las aulas multigrado y, que formalmente, responden a algunas de las cuestiones y criterios antes mencionados, son: **materiales impresos** (libros, cuentos y elaboración de fichas de trabajo); **TIC** (cd's, pantalla digital y ordenador); **materiales para la construcción y nociones matemáticas, para música y dramatización, materiales audiovisuales, recursos humanos de la comunidad educativa** (padres de familia, docentes especialistas e itinerantes, estudiantes del propio colegio o de otros espacios educativos); **materiales para el fortalecimiento de la motricidad y el entorno.**

Además de los materiales a los que los docentes aluden a través de la narrativa, en las visitas a dichos centros escolares, a excepción de las diferencias existentes entre los



recursos tecnológicos entre cada una de las unidades que integran los Centros Rurales Agrupados; se observó y constató la suficiencia y variedad en los recursos didácticos que los docentes mencionan e, incluso, se observó el uso de estos y otro tipo de recursos, tales como **flashcards** subvencionadas por la Autoridad Educativa y de elaboración propia. Asimismo, se constató la existencia y el uso de los recursos materiales móviles que se comparten entre las unidades que integran un Centro Rural Agrupado.

El aula se encontraba organizada por rincones: del aseo, de construcción, de lectura, de pintura, entre otros. Alrededor del salón se observaron algunos trabajos realizados por los niños, así como el material didáctico con el que cuentan, siendo este de todo tipo como juguetes, muñecos, alfombras, plumones, colores, crayones, plastilina, libros, recursos tecnológicos (pizarra digital, cañón, monitor, bocinas), rompecabezas, fichas con imágenes, entre otros (Observación ME1/U1.1).

El libro que ME5 leyó pertenecía a una caja que funciona como biblioteca móvil, pues se mueve por las distintas unidades que conforman el CRA 2. ME5 comentó que aprovecha la oportunidad de tener este recurso en la unidad para trabajar los cuentos con los niños (Observación ME5/U2.2).

En las aulas observadas, la organización del material responde a la configuración del salón de clases. La integración de estanterías y mobiliario adaptados a las necesidades concretas del grupo fortalece la autonomía del estudiantado y el tratamiento a la diversidad, al permitir que los recursos estén al alcance de estos y al integrar, en las actividades planteadas durante la jornada educativa, distintos materiales que potencian el acceso al aprendizaje desde sus distintos intereses y posibilidades, así como la participación activa bajo su propia dirección o través de la del docente.

Puesto que en los apartados, “6.2.2.1. Gestión de la diversidad en la planeación y desarrollo de las actividades didácticas” y “6.2.2.2. Propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado”, se ha descrito el uso que los docentes hacen de los **libros didácticos** y de las **fichas de trabajo** adaptadas en contenidos, o en el nivel de complejidad para la atención y tratamiento a la diversidad de edades y niveles de desarrollo que integran el grupo/clase. En este apartado, se concede especial interés al uso que los docentes hacen del **entorno**, de los **materiales audiovisuales**, incluyendo dentro de esta clasificación a las **TIC**, como medios que los docentes utilizan para facilitar y dar mayor significancia a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las propias características del entorno en el cual están enclavadas las escuelas visitadas, conducen a su aprovechamiento como medio para el aprendizaje. Se observaron distintas formas en las que los docentes hacen uso de estos espacios, mediante salidas al entorno y el uso de los recursos que este ofrece, tales como animales, miembros de la comunidad educativa, así como el uso de las secciones del entorno como parte de la institución educativa (parques del pueblo).

En relación con las **salidas al entorno** y el **uso de los recursos que este ofrece**, en el aula de ME6 se observó el desarrollo de una actividad durante la jornada educativa en un espacio próximo al centro escolar, en el cual, los estudiantes de infantil se desplazaron en conjunto con el alumnado de primaria, acompañados de sus respectivos tutores y del docente de orientación. En aquella actividad, un integrante de la comunidad, quien labora en la cría de burros, ofreció a los estudiantes de ambos niveles educativos la oportunidad de hacer recorridos con el apoyo de estos animales.

A las 10:50 h, ME6 pidió que recogieran sus cosas y las niñas comenzaron a gritar de emoción. Uno de los niños mayores le dijo a los pequeños:

-N6: ¡Hay que recoger! (Y comienza a levantar las cosas del pequeño).

A las 11:00 hrs., salieron del colegio los niños de Infantil, junto con los de Primaria. Recorrieron parte del pueblo para llegar a un pastizal en donde estaban los burros. Cada niño de primaria tomó de la mano a un niño de Infantil mientras llegaban al destino del recorrido.

Al inicio, muchos de los niños pequeños se sintieron temerosos por los animales y ME6 decidió quedarse con alguno de ellos afuera del corral. Los niños de infantil montaron a los burros acompañados de los niños de primaria. Conforme el tiempo iba pasando, los niños más pequeños, que no quisieron montar al inicio, se animaron. Mientras unos montaban, otros niños corrían por el pasto, jugaban entre ellos, observaban o jugaban con palitos que encontraban en el césped o con piedras.

Para el desarrollo de la actividad antes descrita, se identifican una serie de previsiones por parte de los docentes, tales como la coordinación entre el profesorado que integra la unidad del CRA (docentes de Infantil y Primaria), el apoyo de un docente especialista y de la comunidad escolar. Este recurso y espacio se vuelve un medio que motiva al estudiantado. Durante la jornada educativa, previo al desarrollo de esta actividad, los alumnos hacían notar las ansias por asistir al campo y visitar a estos animales.

Si bien no se encuentra relación entre los contenidos previos abordados con la actividad realizada, las posibilidades de acceso al entorno rural construyen vínculos

entre los estudiantes de Primaria e Infantil y, al ser los mayores quienes acompañan durante el trayecto del centro al espacio en el cual se encuentran los burros, así como en la actividad, se fortalece el sentido de responsabilidad y empatía mutua en estos estudiantes. A través de esta actividad, los alumnos afrontan los propios retos y temores que el hecho de montar a un animal implica.

Esta actividad, además de las que los docentes desarrollan en el aula, permite la atención indirecta-simultánea del alumnado. Mientras algunos de los estudiantes montan en los lomos de los burros, los otros construyen experiencias entre ellos y el propio entorno, que hacen a este acontecimiento significativo y memorable. Ante esto, el tiempo en esta actividad es flexible, los docentes perciben el disfrute de sus estudiantes, e incluso conceden más tiempo al desarrollo de la actividad. Esta actividad vuelve a enfatizar el esfuerzo que los docentes hacen por desarrollar experiencias educativas que estén fuera del concepto tradicional de la educación.

Por otro lado, en algunos centros educativos, los espacios escolares no integran áreas de juegos; ante esto, para el receso, los docentes utilizan los espacios que la comunidad les ofrece.

Los niños tomaron el desayuno dentro del aula, posteriormente salieron al patio de la escuela a jugar, el jardín del pueblo. Durante este tiempo se integran niños de Educación Infantil con niños de Educación Primaria. Los niños juegan en los columpios, otros se mantienen cerca de ME2 (Observación ME2/U2.2.).

En el ejemplo anterior, el uso del entorno no es un eje temático a través del cual el docente organiza contenidos por abordar y desarrollar con el estudiantado; sin embargo, el uso de este espacio establece una conexión entre el contexto inmediato y cotidiano del estudiantado y el espacio escolar.

Por otro lado, si bien algunos centros escolares cuentan con espacios al interior de la institución para el desarrollo de las actividades lúdicas, es durante el receso escolar, en el cual, desde la espontaneidad de las actividades que los niños realizan, surgen temáticas relacionadas con elementos del entorno que los docentes posteriormente integran como propuestas didácticas en las aulas.

Además del uso del entorno, las actividades escolares y la enseñanza de los docentes se sustentan con diversidad de recursos didácticos. En las siguientes descripciones se

aprecia cómo los docentes hacen uso de distintos recursos audiovisuales y manipulativos.

La maestra cantó junto con los niños una canción para darles los buenos días de nuevo y le pidió al niño responsable de la asamblea y de las actividades a dirigir durante la jornada educativa, que pasara al centro de esta. ME1 lo cuestionó:

-ME1: Buenos días N3, ¿cómo te sientes hoy? [...]

Con ayuda de ME1 escribieron la fecha en el pizarrón. ME1 cuestionó:

-ME1: ¿Cuál es el clima hoy? What's the weather?

-N4: It's sunny.

N4 eligió un sol y lo dejó puesto en la pizarra, en un espacio asignado al clima. ME1 ayuda a N4 a escribir su nombre en la pizarra.

ME1 repartió fichas con letras del abecedario a los niños, todas las fichas se encontraban desordenadas. ME1 escogió la ficha A y los niños debían acomodar las fichas consecutivamente. Cada niño iba pasando, de uno en uno, a poner la letra que corresponde. Los niños se ayudaban entre ellos cuando alguno se equivocaba y ponía alguna ficha errónea (Observación ME1/U1.1).

-ME5: Muy bien, vamos a sumar entonces con el ábaco para saber quién se quedó en casa: faltó una niña y no faltó ningún niño. La suma sería  $1+0$ ; es una suma muy fácil.

La niña realizó la suma con ayuda del ábaco. Cuando los niños estaban contando del uno al diez, para saber cuantos niños vinieron, una niña contó del ocho al diez y se equivocó, entonces, un niño mayor que ella la corrigió indicándole que le hacía falta el número nueve.

-ME5: Si somos 12 niños y se quedó uno en casa, ¿cuántos estamos?

ME5 le ayuda a N5 a contar con ayuda del ábaco, todos les siguieron:

-NS: Somos once niños.

-N5: Buenos días, gusano.

-ME5: ¿Qué día será hoy? ¿Qué día toca?

La niña repasó los días de la semana hasta llegar al viernes:

-NS: Hoy es viernes (Observación ME5/U2.2).

En ambos casos, los docentes trabajan con sus estudiantes en la asamblea. Este espacio integra una serie de flashcards sobre las letras, los números, los nombres de los estudiantes, los días de la semana, poemas y otros. Estos elementos promueven la creación y, dependiendo del uso que los docentes hacen de estos, la consolidación de ambientes alfabetizadores en el aula.

En el primer caso, el uso de estos recursos propicia el establecimiento de relaciones entre los conceptos previos de los estudiantes tienen y los textos e imágenes que los docentes proveen. Si bien, en este primer caso, estos materiales posibilitan el uso

individual y grupal, en el segundo, aunque todos los estudiantes están presentes en el espacio y tiempo, participan y aprenden de forma indirecta en la actividad, la atención del docente se centra en uno de los estudiantes.

Integrar estos materiales en el aula contribuye a que el alumnado sea consciente de lo que aprende; potencia la concentración, el razonamiento lógico y el procesamiento de la información de manera sistemática y organizada. A través de estos espacios y materiales, los niños conceden soluciones a los planteamientos que se les proponen, contribuyendo a la construcción e interiorización de nuevos saberes.

Existe una dicotomía de opiniones en relación con la suficiencia de los recursos tecnológicos con los que los docentes cuentan. Mientras algunos docentes se muestran conformes con los materiales, algunos exponen que no cuentan con los últimos avances tecnológicos. Existe inconsistencia en los espacios y recursos tecnológicos que integran las unidades educativas; mientras en algunos espacios se integran **aulas informáticas**, en otros, no hay internet. De forma general, los materiales con los que se cuentan son las **pantallas digitales** y los **ordenadores**. Asimismo, el discurso docente destaca nuevamente el tema de los **recursos rotativos** entre las unidades del CRA2, como uno de los materiales que los docentes esperan para realizar actividades específicas con el estudiantado.

*“De momento solo usamos el ordenador, si que sé que hay una cámara digital que está rotando, también por ahí por las maletas, todavía no nos ha llegado” (Cuestionario ME6).*

Si bien el uso de las TIC está contemplado en el Plan y Programas de la Educación Infantil; debido a las diferencias en la distribución de los recursos materiales y a los conceptos y significados que los docentes tienen en relación con estos materiales, la competencia digital, el tiempo que se asigna al trabajo con estos recursos y las formas en las que los utilizan se desarrolla de distintas maneras en las escuelas multigrado españolas.

Mientras en algunos casos el uso de los dispositivos tecnológicos está presente todos los días, en distintos momentos de la jornada educativa, en otras ocasiones el profesorado considera que los alumnos de Infantil ya están suficientemente expuestos a los dispositivos electrónicos en sus hogares, por lo que no consideran necesario que los utilicen en el aula.

*“Aquí tenemos el rincón del ordenador abierto siempre. Todos los días tenemos una sesión de nuevas tecnologías” (Entrevista ME5).*

*“A lo mejor una vez por semana o así, porque sé que son familias que en casa tienen ordenador y que juegan mucho ordenador y tal; prefiero hacer otras cosas” (Entrevista ME6).*

La narrativa docente expone puntualmente que se enseña el uso de los ordenadores para jugar y manejarlos correctamente (encender, apagar y manejar el mouse). El uso que los docentes hacen de estos materiales está relacionado a la creación y exhibición de contenidos, así como al refuerzo educativo a través de juegos interactivos adaptados a los distintos niveles de complejidad que integra el grupo/clase.

*“Entonces tenemos un ordenador de sobre mesa y hay actividades adaptadas a ellos; entonces en tres años es el movimiento del ratón, que sean capaces de controlar el ratón y muy sencillo” (Entrevista ME3)*

La convergencia digital es uno de los retos para este tipo de centros educativos. Además de la insuficiencia y diferenciación entre los recursos tecnológicos con los que se cuentan, el mal funcionamiento de algunos de estos materiales supone una inversión extra de tiempo y atención que los docentes consideran no se puede dar en una clase de Infantil unitaria. Asimismo, la falta de desarrollo de la competencia digital en algunos de los docentes limita el uso que hacen de estos recursos. Sin embargo, la disposición por aprender más sobre estas áreas por parte de los docentes representa una área de oportunidad para la formación del profesorado.

*“Ahí estoy más coja, porque las TIC me cuestan más [...] Es verdad que aquí todavía no he usado la pizarra digital, porque bueno, está dentro del aula y también ellos, no se me da muy bien lo de las tecnologías. Me he intentado formar, poco a poco iré incorporando, pero sí voy despacito. Hago lo que puedo” (Entrevista ME4).*

Para la distribución del tiempo de la jornada educativa, el profesorado toma en cuenta las necesidades individuales y la evolución del estudiantado en relación con los distintos niveles de maduración de los menores que integran el grupo/clase. Considerar y diferenciar entre aquellos tiempos destinados al desarrollo de actividades educativas y lúdicas, de descanso y para la promoción los hábitos de higiene, a través de las rutinas escolares, es menester para los docentes.

*“La distribución del horario en los grupos multigrados dependerá de las necesidades individuales de cada niño. Se atenderá y respetará el ritmo de aprendizaje de cada niño. Se respetarán las horas de actividad, comida y descanso, creando un clima de seguridad y confianza”* (Cuestionario ME1)

*“En mi opinión, es importante tener una secuencia de rutinas estables, aunque abierta a modificaciones circunstanciales u ocasionales temporales, porque da seguridad a los niños y me ayuda en la organización de mi trabajo”* (Cuestionario ME5).

Los docentes consideran que el establecimiento de rutinas escolares representa una oportunidad para atender a los afectos y necesidades propias de la etapa evolutiva del estudiantado de Infantil. Afirman que, a través de estas estructuras organizativas, se afianza la autoestima, el sentimiento de respeto y se transmite seguridad al alumnado sobre el espacio y tiempo en el que se desarrollan los procesos educativos.

A pesar de que ambos testimonios enfatizan en la relevancia que el respeto por los tiempos diferenciales de los estudiantes tienen en los procesos educativos; el contraste de estos comentarios expone distintas posiciones con respecto a la flexibilidad del tiempo escolar. Mientras que en el primer comentario, la preocupación por el cuidado infantil y el desarrollo de las actividades educativas –en los tiempos que componen el horario escolar o en la concepción **estructurada** del uso efectivo del tiempo que el docente tiene– resulta obvia; en el segundo comentario se aprecia que, a pesar de que el docente considera menester la existencia de una estructura en el horario escolar que dé sentido al tiempo a los actores educativos, este enmarca al uso del tiempo entre los conceptos de **flexibilidad** y **dinamismo**. En los siguientes comentarios es posible constatar que la **flexibilidad** en el uso del tiempo contribuye a su organización y permite la posibilidad de crear propuestas pedagógicas alineadas a las necesidades de sus estudiantes.

*“La estructura de la organización por rutinas mantendrá un orden en el que se alternarán momentos de actividad dirigida con otros momentos de juego o actividad relajada, sin problema de ser variado según las circunstancias de cada grupo de alumnos”* (Cuestionario ME3).

La jornada educativa en los CRA's tiene una duración de cinco horas, de las 09:00 hrs. a 14:00 hrs. De forma general, se observó que los docentes organizan la jornada educativa de la siguiente manera: 1) Introducción y desarrollo de la actividad central en la asamblea; 2) Trabajo por grupos mixtos o grupos por grados; 3) Desayuno y receso

escolar; 4) Clases con los docentes especialistas e itinerantes de inglés, religión y/o música; 5) Lectura de cuentos, juego libre y/o actividades dirigidas en la asamblea o en los rincones temáticos.

La **flexibilidad** es la tónica en el uso de los tiempos en la jornada escolar. En las unidades de los colegios visitados, a pesar de que todos los educadores mantienen una estructura similar que rige y organiza el tiempo escolar y de descanso, se evidenció la flexibilidad en el uso del tiempo.

A las 11:00 hrs., salieron del colegio los niños de Infantil junto con los de primaria y recorrieron parte del pueblo para llegar a un pastizal en donde están los burros.

Dos horas después regresaron al aula, eran las 13:00 hrs., para tomar el almuerzo. Los niños llevaban frutas, galletas, bocadillos de jamón, quesitos, entre otros. Todos tomaron el almuerzo junto ME6 en la mesa de trabajo general (Observación ME6/U.2.3).

En el testimonio anterior, es posible apreciar cómo, incluso, cuando los docentes exponen la importancia de respetar los tiempos que corresponden al almuerzo y descanso de los estudiantes, cuando las actividades educativas no permiten consecución de estas actividades de acuerdo con lo estipulado en el horario escolar; los docentes miran más allá de las estructuras del horario escolar y ajustan los tiempos personales y las acciones pedagógicas.

Además de la descripción antes citada, la cual sustenta el carácter de flexibilidad en el uso del tiempo en la jornada educativa, se apreció la concesión de un margen de flexibilidad de 10 a 15 minutos para el ingreso al centro educativo e iniciar la sesión escolar, así como de la duración del receso escolar, el cual, de acuerdo con el horario, tiene una duración de 30 minutos, y se extiende, de forma extraoficial, de 15 a 20 minutos más.

Con relación al uso efectivo del tiempo en el aula multigrado, 75% de los docentes entrevistados, coincide en el uso del **tiempo policrónico**, a través del cual, la enseñanza es simultánea y los estudiantes realizan actividades de acuerdo con los grados escolares a los que pertenecen; es aquella forma de distribución del tiempo que consideran más eficiente para la atención de un grupo multigrado. Sin embargo, en la opinión de dos docentes de este grupo, el **tiempo monocrónico**, a través del cual la enseñanza se produce al mismo tiempo a todo el grupo y se realizan actividades lineales, también es una posibilidad factible en el aula multigrado. Para estos dos profesores, el uso efectivo



del tiempo escolar en el aula multigrado implica el uso y la alternancia de los enfoques antes mencionados.

A pesar de que el **tiempo monocrónico** tenga lugar en algunas de las actividades que se desarrollan en la asamblea, cuando los docentes enseñan a toda la clase junta y abordan temáticas con contenidos de forma paralela (i. e. los animales, las estaciones del año, los días de la semana, los números, y otros), el **tiempo policrónico** es una de las características de la práctica didáctica de los docentes españoles. El uso de este enfoque evita la existencia de tiempos muertos en las aulas visitadas.

El quehacer docente coincide con el discurso del profesorado. Los procesos educativos en las aulas multigrado-españolas se caracterizan por priorizar la consecución de logros individuales de los estudiantes y no por condicionar los tiempos individuales a la dinámica grupal y de los grados educativos que integran el grupo. Estos hechos conducen a que las actividades asociadas al inicio de la jornada educativa y del desarrollo de las actividades centrales puedan abarcar de una y media a dos horas. En la siguiente descripción se aprecian distintos momentos de trabajo, en los cuales el docente hace uso del **tiempo policrónico**.

ME1 se retiró del aula por un momento para sacar las fotocopias con las que trabajarían los estudiantes, y el niño encargado de llevar la asamblea esa mañana asume el papel de maestro y hace algunos comentarios a sus compañeros cuando alguno se levanta, por ejemplo:

N4: Si no te sientas, te apunto.

N4 apuntó en la pizarra el nombre de los niños que se pusieron de pie, una compañera de su mismo grado le dictó cómo escribir el nombre correctamente de uno de los niños que se ha levantado.

ME1 regresó con las copias en las que trabajarían los niños sentados en tres mesas diferentes, divididos por grados.

Cada niño realizaba su actividad y ME1 le dedicó más tiempo a los niños de primer grado cuando llega el momento en el que deben escribir su nombre en la fotocopia, tomándoles de la mano y guiándolos para escribir.

Los de tercer grado terminan más rápido la actividad, les toma aproximadamente 45 minutos completarla.

Las actividades realizadas hasta el momento concluyeron a las 11:00 de la mañana; conforme terminaban los niños elegían el rincón en el que querían jugar. Durante este tiempo los niños de segundo y tercer grado conviven, juegan, conversan entre ellos y comparten actividades. Para este momento ME1, quien atiende al grupo, mientras los niños de primero y segundo grado están en los rincones, llama a cada niño de tercer grado para que practique algún fragmento de alguna lectura (Observación ME1/U1.1).

Los estudiantes están organizados en mesas de trabajo por grados educativos; conforme van concluyendo con la actividad, los niños se integran a los rincones temáticos, lo que permite que el docente conceda, en distintos momentos, atenciones específicas a las necesidades individuales del alumnado y de los distintos grados educativos que integran el grupo. Si bien, los alumnos de grado inferior, quienes gozan de menor autonomía, demandan mayor atención del docente, la atención simultánea de las propuestas pedagógicas que los docentes integran, consolida mayor igualdad en la concesión del tiempo a los tres grados educativos.

La organización docente demanda la previsión de los recursos didácticos a utilizar; empero, en la descripción anterior no se aprecia que el docente prepare con antelación los recursos; sin embargo, al involucrar a los estudiantes en la organización y dirección de las actividades, así como en el control de grupo, promueve que los estudiantes sean quienes regulen situaciones de desatención y conflicto que se presentan en el aula y contribuyen, inconscientemente, a la construcción del aprendizaje a través de la interacción con sus pares.

Exceptuando dos de las aulas visitadas, se observó que durante la asamblea, cuando los docentes otorgan atención y explicaciones específicas a los estudiantes que dirigen estos espacios y, a la vez, o posteriormente a esto, integran al resto del grupo en la actividad que desarrolla el alumno que dirige la asamblea, se observa respeto, autonomía y empatía mutua que el resto del grupo ha desarrollado por el estudiante que dirige la actividad. La escucha activa entre el docente y los alumnos es una característica de estos grupos. De acuerdo con Pulido (2013), estas formas particulares de actuar del estudiantado están articuladas y son el reflejo de las rutinas que se han preestablecido en las jornadas educativas y que forman parte de la contextualización cultural de la comunidad. En las aulas que se apreció lo contrario, se identifica que, cuando los docentes extienden el tiempo de atención específica al alumnado que dirige la asamblea y no integran al resto del grupo, en algún punto del desarrollo de la actividad se presentan conductas disruptivas que distraen al resto del alumnado y alteran el desarrollo de la actividad.

-ME6: ¿Quieren usar la pizarra de una vez? ¡Venga N!, ¿qué te ponemos primero? ¿Sumas o restas?

-N2: Sumas.

-ME6: Solo van a poder jugar los que se pongan los zapatos N4.

-N4: Es que no puedo, yo quiero esto, no eso.

-ME6: Vale, vamos a hacer una cosa, te lo voy a poner, pero no te lo vas a quitar más veces. Si tengo tres y sumo dos, ¿cuánto es?

-N2: Uno, dos, tres, cuatro y cinco (contó ayudándose de los dedos).

-ME6: Eso, muy bien.

-N6: Yo pensaba que como ella es más grande lo iba a hacer.

Repitió la actividad con distintas sumas.

-ME6: ¿Si tengo cinco y me dan uno?

Cuando la niña se equivocó, ME6 la ayudó a contar con sus manos.

-ME6: Ahora vamos a hacer las restas que son las de quitar.

ME6 se puso de pie, fue por el niño que salió de la asamblea para reincorporarlo al grupo. El niño volvió más tranquilo.

-ME6: ¿Si tenemos cinco y quitamos cuatro?

-N2: Uno.

-N6: Sin contar mejor.

-ME6: ¡Genial! Ahora, ¿quieres escribir en esta parte algo? ¿Alguna palabra? ¿Qué te apetece?

Los tres niños pequeños comenzaron a hacerse caras entre ellos, se mostraban distraídos, se acostaban, se ponían de pie, se pusieron a jugar, entonces ME6 les pidió constantemente que se sentaran bien y pusieran atención (Observación ME6/U2.3).

Cuando los estudiantes se encuentran en espacios estáticos que limitan su participación activa y que los sitúa en tiempos de espera, estos espacios se convierten en momentos caracterizados por desorden y surgimiento de algunos conflictos; por lo tanto, es menester que exista un equilibrio y flexibilidad entre los tiempos de atención individual y grupal, o en su caso, se debe contemplar la previsión de actividades alternativas para el resto de los alumnos.

#### 6.2.2.4. *Clima áulico en la convivencia escolar*

Para garantizar que la interacción en el aula sea positiva, es necesario establecer una serie de rutinas y estrategias a través de las cuales el estudiantado internalice las normas de conducta que constituyen las prácticas, mismas que definen la participación de los diferentes actores educativos. Las **rutinas administrativas y de desarrollo personal** al inicio y durante la jornada educativa, el uso de la **asamblea**, la **lectura de cuentos**, así como la asistencia a la **asignatura de religión o valores**, según sea el caso<sup>15</sup>, son un medio para fomentar el trabajo de las emociones, el diálogo y la reflexión

<sup>15</sup> En España, los niños que no toman la asignatura de religión asisten a la clase de valores.

intencionada sobre los acontecimientos que emergen durante las actividades, contribuyendo a la consolidación de ambientes de aprendizaje efectivos y afectivos en el aula multigrado.

Los docentes consideran que la eficiencia en el funcionamiento del salón de clases, además de integrar las actividades antes mencionadas, demanda que se tengan en cuenta una serie de principios, tales como: **organización y previsión de los elementos didácticos para el desarrollo de las actividades (espacio, recursos y tiempo), establecimiento de reglas y actividades claras y adaptadas** al nivel de comprensión y desarrollo de los estudiantes, y el uso de **refuerzos** que promuevan el desarrollo de actitudes y conductas prosociales. Enfatizan que, en el aula multigrado, la optimización de los ambientes de aprendizaje está relacionada con la medida en la que los docentes otorgan atención **individualizada** al estudiantado.

*“Rutinas como la asamblea, así como de higiene y aseo [...] Como estrategias es funcional dividir la clase por edades y dedicar un tiempo de explicación a cada uno para luego tener trabajo individualizado, de acuerdo con las necesidades de los niños la maestra apoya a los que lo necesitan” (Entrevista ME7).*

En los apartados anteriores, se ha expuesto cómo los docentes configuran los elementos didácticos para la inclusión del estudiantado en las actividades formativas y de desarrollo personal. La propia constitución del grupo, poca cantidad de estudiantes, así como la forma en la que los docentes organizan los elementos didácticos, son factores que facilitan y posibilitan que la interacción entre el docente y el estudiantado sea cercana y familiar y tenga sus bases en el respeto y la empatía hacia los demás.

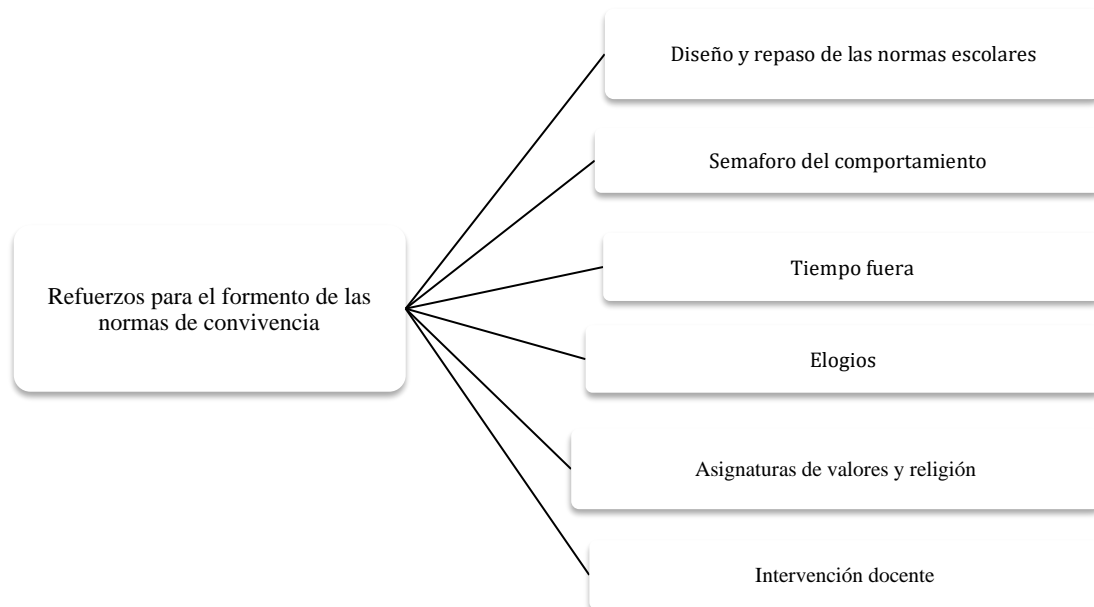
*“En esta escuela, al ser un grupo tan reducido de alumnos, al final es como una familia [...] como hay tanta diversidad no hacen diferencias, entonces pues muy bien, convivencia muy cercana y como de familia, muy familiar” (Entrevista ME1).*

Los docentes reconocen que la etapa evolutiva en la que el estudiantado se encuentra es una etapa de aprendizaje y de desarrollo de habilidades personales y sociales distintas a las que interiorizan en sus hogares; por lo tanto, consideran que las dificultades y conflictos que puedan surgir entre el estudiantado, además de ser propias de esta etapa evolutiva, se deben resolver a través de reforzamientos paulatinos que dependan de los hechos que acontezcan en las aulas.

*“La verdad es que los alumnos que tengo, como has podido comprobar, todos, incluso los mayores, son bastante tranquilos, son buenos, entonces, aunque claro que tenemos normas de convivencia, no tenemos que estar todo el tiempo machacando”* (Entrevista ME2).

*“Dificultades que encuentran, pues que son niños y eso es totalmente normal”* (Entrevista ME3).

A pesar de que el profesorado considera tener buena relación con sus estudiantes, y además de que tengan una percepción positiva sobre el comportamiento de estos; cuando se les pregunta a los docentes sobre aquellas estrategias que utilizan para promover y mantener ambientes de aprendizaje óptimos, democráticos y afectivos en el aula, estos exponen una serie de herramientas que contribuyen al fomento y asimilación de las normas de convivencia dentro y fuera del aula (véase Figura 14).



**Figura 14.** Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre los refuerzos para el fomento de las normas de convivencia.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas aplicadas en el presente estudio.

El profesorado considera que para que el estudiantado interiorice las normas de convivencia, las cuales están orientadas a la cohesión social, es relevante que el diseño de estas se realice de manera conjunta entre el docente y el alumno, y que se redacten en términos positivos. Reconocen que el proceso de asimilación de lo que se espera que el estudiante haga o diga, implica un proceso de construcción de estos conceptos y normas; por lo tanto, consideran relevante que el reforzamiento de las normas se dé

cuando ocurran situaciones incómodas en el grupo. En la siguiente descripción se aprecia cómo el docente interviene ante el estudiantado y usa las normas de convivencia para recordarles a los alumnos lo que deben hacer.

Mientras una de las niñas estaba trabajando, uno de los niños la agredió golpeándola con un borrador, ME4 intervino rápidamente y los separó. Los llevó al sanitario, limpió a la niña y les preguntó:

-ME4: ¿Qué ha pasado?

-N1: Yo quería jugar una partida y él no me quería dejar jugar.

ME4 llevó al niño al área de reglamento.

-ME4: ¿Qué es esto? Si quiero algo y quiero jugar con eso, ¿qué debo hacer?

-N2: Pedir las cosas.

-ME4: No debes jugar así, tú puedes pedirle que cuando se cansa de jugar te dé las cosas. Vamos a preguntarle a la niña cómo se puede encontrar mejor, ¿sale?

-N2: Lo siento, ¿te sientes mejor?

La niña no contesta (Observación ME4/U2.1).

De forma general, en las aulas visitadas, los docentes no presentan dificultades para controlar e integrar al grupo durante las actividades. Dentro de las diferencias entre aquellos docentes que de forma eficaz optimizan los ambientes de trabajo y aquellos que presentan más dificultades se encuentra el tiempo que los docentes asignan a los ciclos de trabajo, así como a la estructuración organizativa de la jornada educativa. Aquellos docentes que presentan menos dificultades mantienen activo al estudiantado, desarrollando actividades similares o distintas que les comprometen e interesan. Asimismo, cuando los docentes realizan actividades que conceden mayor atención a un grupo en concreto, de forma simultánea, explícita o implícitamente, integran a todo el estudiantado en las actividades. Estos profesores promueven el refuerzo positivo en los estudiantes a través de **elogios**, los que además de formar parte de las actividades de rutina que los estudiantes realizan (véase descripción ME5/U2.2), forman parte de los principios que rigen las relaciones entre el estudiantado en el aula (Véase descripción ME3/U1.3).

N5 dirigiendo la asamblea saludó a cada niño, un por uno:

-N5: Buenos días (nombre de la niña) preciosa.

-N6: Buenos días (nombre de la niña) princesa.

Se repitió la actividad entre todos los niños, mientras se daban un abrazo y debían decir algo positivo y bueno entre ellos al saludarse (Observación ME5/U2.2).

Los niños respetaron sus turnos, cuando un niño obtenía un par de fichas, todos se emocionaban y festejaban (Observación ME3/U1.3).

Estas actitudes se relacionan con el comportamiento que los docentes tienen en el aula y las relaciones cercanas que, a través de los distintos espacios áulicos, han establecido con el estudiantado. Los profesores se dirigen al alumnado con respeto y con tonos de voz que transmiten confianza y seguridad. Las rutinas que establecen permiten que, a la par de atender los aspectos pedagógicos de esta etapa educativa, se atiendan a las necesidades personales y afectivas de los menores. En las aulas observadas, los tiempos y las decisiones individuales son respetadas. Si bien los docentes animan a los estudiantes a integrarse y participar en las actividades, en algunos casos esto no sucede por decisión propia del estudiante, empero, los docentes aceptan, sin rechazo, la decisión de los alumnos.

Así pasaron todos en la asamblea, hasta que llegó el turno de N11, quien no quería hablar, ME8 respetó la decisión de los niños, sin obligarlos a participar (Observación ME8/U2.5).

La dificultad añadida en estas aulas con respecto a las escuelas convencionales es el hecho de que, si bien las normas deben ser iguales para todos, los profesores tienen la labor de equilibrar las exigencias en función de la edad, ya que lo que se exige como cumplimiento básico para los niños del grado superior, puede ser una tarea excesiva para los de grado inferior. Este hecho se presenta en aquellas aulas en las cuales las dificultades para controlar y organizar al grupo son evidentes. En estos casos, no se aprecia un seguimiento claro en la jornada educativa, algunos de los estudiantes no han interiorizado la forma en la que deben participar y los educadores centran por mayor tiempo la atención a las necesidades específicas de cierto grupo de estudiantes, ocasionando que, en algunos casos, el resto de estudiantes divague y presente conductas disruptivas.

A pesar de que el sistema de trabajo que los educadores han creado dentro del aula permite que incluso, en muchos momentos de la jornada educativa, sean los estudiantes quienes resuelvan sus propios problemas y contribuyan a la regulación del comportamiento del resto de sus compañeros. En las aulas visitadas se constató el uso de los refuerzos estipulados en la Figura 14 y de algunos otros que emergieron durante el análisis de la práctica del profesorado.

Un niño comenzó a molestar a los demás y ME5 intervino:

-ME5: Si no quieres estar en la asamblea, puedes irte a otro sitio, pero no puedes ir a jugar.

-N3: Pues yo no quiero estar.

-M: Vale, pues puedes salir.

-N7: Yo tampoco.

-N8: Y yo.

Los niños se retiraron de la asamblea y ME5 les pidió que se sentaran en lugares distintos. Uno de los niños mayores le dijo a uno más pequeño:

-N8: Te estás pasando, si te pasas, eso es trampa.

N5 hizo el pase de lista.

-ME5: Si alguno de los que estáis afuera queréis volver, podéis.

-N7: Yo.

-N8: Yo.

-ME5: Vale, pero ya sabéis las reglas (Observación ME5/U2.2).

En la descripción anterior, es posible apreciar cómo el docente hace uso del **tiempo fuera de no exclusión**, permitiendo que sean los estudiantes quienes decidan el momento en que desean incorporarse al espacio de trabajo, siempre y cuando abandonen la actitud y conducta que condujo a asumir esa decisión por parte del docente. En este suceso, es posible apreciar cómo entre el estudiantado existen diálogos que contribuyen a la regulación del comportamiento de los estudiantes. De la misma forma, en otras aulas, en las cuales los docentes también hacen uso del tiempo fuera, se identifica que, al final de la jornada educativa, los educadores establecen un diálogo con los estudiantes y hacen uso de **reprimendas leves y en privado**, al no dejar que el estudiante se incorpore a las actividades de tiempo libre hasta que decida cambiar la actitud que le llevó a esa situación.

ME6 dictó palabras a los niños y ellos tenían que ir escribiendo en el ordenador y algunos niños comenzaron a poner juegos didácticos en estos. N5 estaba en un espacio del aula y ME6 le pidió que se quedara en su sitio reflexionando. N4 se puso a jugar con unas fichas.

-N5: Yo quiero jugar.

-ME6: ¿A qué te gusta jugar? ¿Crees que te lo mereces?

N5 no contestó.

-ME6: Piénsatelo bien y dime cuando sepas (Observación ME6/U2.3).

En las actividades que realizan los docentes de forma simultánea, procurando integrar a todos los estudiantes, y en las cuales el control del tiempo en el desarrollo de



las actividades es más estructurado; en algún momento, cuando los estudiantes pierden interés en la actividad y comienzan a distraerse, los docentes **cambian de actividad**, realizan **cantos y juegos** y se involucran en estos; asimismo, **enseñan a los estudiantes a responder a un estímulo** (campana) como señal para llamar la atención.

Por otro lado, cuando se presentan conflictos en el aula, los docentes procuran que sean los estudiantes quienes a través del **autocontrol y el diálogo** resuelvan solos los conflictos; sin embargo, cuando esto no sucede, los profesores intervienen facilitando herramientas para la resolución de los conflictos. En este sentido, a través de la **intervención docente, recuerdan a los estudiantes la manera de hacer las cosas, cuestionan al estudiante sobre lo que puede hacer (diálogo y reflexión sobre los hechos) y refuerzan las normas conforme surgen los conflictos.**

Por otro lado, el discurso docente expone que la heterogeneidad cultural del alumnado es una **oportunidad** para poner en práctica aprendizajes activos, apoyándose en la **procedencia y cultura** de los estudiantes. Asimismo, desde el Proyecto Educativo de los Colegios Rurales Agrupados se integran estrategias para el fortalecimiento de la inclusión y atención a la diversidad; sin embargo, en dos de las aulas visitadas se evidenciaron las dificultades que el profesorado enfrenta para atender a la diversidad cultural, lingüística y religiosa que prevalece en estas aulas. Estos hechos se constatan en las siguientes descripciones:

Durante el receso un grupo de niños de tercer grado se puso a jugar con niños de segundo a hacer imitaciones de procesos religiosos relacionados a la religión musulmana, situación que causó que ME1, entre risas y preocupaciones, llamara a los niños para pedirles que dejaran de jugar y que realizaran otra actividad.

-ME1: ¿A qué estabais jugando?

-N5: Estábamos jugando a hacer oración porque así hacen en mi familia.

-ME1: Vale, muy bien, pero eso lo hacemos en casa, no aquí (Observación ME1/U1.1).

Mientras se desarrolló la jornada escolar, el niño nuevo, procedente de Marruecos, y que llevaba tres semanas en el colegio, se quedó en el baño observando lo que sucedía en el aula. Callado, mostró cara de asombro y angustia.

-ME7: ¿Quién es ella?

-N1: Es N2. ¡Buenos días, N2!

-N2: Buenos días N1.

-N1: Buenos días N3.

-N3: Buenos días N1.

Así se llevó a cabo el pase de lista. El niño nuevo seguía observando desde el baño lo que había a su alrededor. ME7 permaneció en el centro de la asamblea.

-ME7: A ver, ¿dónde está N4?

-N3: N4, ven.

-ME7: A ver, voy a ver si quiere venir.

ME7 trató de traer a N4 del baño, N4 se jaló y se puso a llorar, no deja que ME7 lo coja. N4 se quedó dentro del baño escondido. [...] ME7 fue a por N4.

-ME7: Ya ven, en el baño no puedes estar, tienes que venir acá con nosotros.

Lo tomó de la mano y lo acercó a la asamblea, N4 se quedó parado, no se integró, se le veía consternado mientras observaba a sus compañeros.

Se perciben dificultades para que el niño comprenda lo que el maestro le indica. Ambos no entienden lo que quieren decirse (Observación ME7/U2.4).

En el primer caso, el proceder de los docentes crea y delimita las estructuras culturales que pueden emerger entre los estudiantes en las aulas, como consecuencia de la multiculturalidad. Si bien entre los menores no se identifican prejuicios en su accionar, la reacción del profesor no contribuye a que el alumnado comprenda la manera en la que los supuestos implícitos dentro de una acción exponen y forman parte de la identidad cultural y social de una parte de los estudiantes, y si bien entre ambos alumnos esta ideología no es compartida, ambas forman parte del contexto geográfico, cultural y social en el que residen.

En el segundo caso, si bien, el proceso de adaptación al Jardín de Infantes condiciona la interacción entre el docente y el estudiante de nuevo ingreso, el docente presenta dificultades para integrar al alumno de procedencia marroquí a las actividades escolares. En este sentido, se encuentra que la multiculturalidad está integrada en la dimensión de los marcos normativos y procedimentales institucionales; sin embargo, estos hechos exponen la necesidad de consolidar estructuras sociales que apoyen el aprendizaje del estudiantado, así como de métodos educativos que alcance a todos.

Al inicio de este apartado se expuso cómo los docentes consideran a las asignaturas de **religión** y **valores** como medios para reforzar el fomento de las normas de convivencia en las aulas de Educación Infantil multigrado. Las enseñanzas católica y moral están declaradas en el Artículo 27 de la Constitución Española y se determinan como un derecho para los estudiantes, siendo los padres responsables de determinar la

enseñanza que recibirán sus hijos de acuerdo con sus convicciones. En dos de las aulas se constató el uso de estos espacios formativos; sin embargo, en el siguiente fragmento textual, es posible apreciar la segregación de uno de los educandos, al ser el único que no asiste a la clase de religión.

Conforme los niños volvían al aula, algunos se fueron instalando en la asamblea. La maestra de religión ingresó y ME3 se retiró del grupo con uno de los estudiantes que no asiste a la clase de religión. Al ser el único niño que no recibe esta asignatura, no se le impartió la clase de valores. El estudiante acompañó a ME3 en sus actividades de planificación docente, mientras esperaba a que terminara la clase de religión (Observación ME3/U1.3).

Estos hechos, además de fragilizar el cumplimiento del derecho del estudiante al acceso a una educación en valores, podrían poner en juego la socialización y la conciencia de comprensión y aceptación del estudiante que es retirado del aula, y que además, no recibe la formación estipulada por ley.

### *6.2.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudios de la formación del profesorado de Educación Infantil*

El análisis de los módulos formativos estipulados en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión del Grado de Magisterio Infantil expone que no existen referencias explícitas sobre la escuela rural multigrado, sin embargo, se aprecian indicadores que de forma implícita, denotan que puede existir consideración sobre el abordaje de las peculiaridades de la escuela rural siempre y cuando los centros universitarios así lo consideren.

Los módulos *Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)*; *La Escuela de Educación Infantil*, y *Sociedad, familia y escuela*, promueven la adquisición de conocimientos sobre la interacción entre los actores educativos para la promoción del trabajo individual y cooperativo en el aula de Educación Infantil, así como de los lineamientos legales bajo los cuales funcionan las escuelas de este nivel educativo, así como de sus distintas formas y modalidades de organización. En este sentido, los módulos antes señalados son aquellos a través de los cuales los estudiantes podrían tener acceso a información sobre los cambios de la educación en el contexto rural y el modelo educativo que prevalece en estas zonas (Centros Rurales Agrupados).

El módulo *Practicum* posibilita el acercamiento de los futuros docentes a conocer y comprender la realidad del dinamismo de los centros escolares, así como los factores culturales, sociales y políticos que confluyen en estos espacios; por lo tanto, siempre y cuando la formación universitaria contemple la realización de visitas de observación y práctica a aulas mixtas, existiría un vínculo directo con las áreas formativas *Didáctica de la escuela rural multigrado* y *Observación y práctica docente en aula multigrado*.

El módulo *Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes* contribuye tácitamente a la línea formativa *Didáctica de la escuela rural multigrado*, al aportar referentes sobre el dinamismo del ejercicio de la labor docente en la organización de las situaciones didácticas en función de las peculiaridades individuales y grupales. De esta forma, este módulo atiende implícitamente el área formativa *Pedagogía y didáctica de la escuela rural multigrado*.

La Tabla 32 expone aquellos módulos que abordan implícita y explícitamente los elementos que se consideran clave en la formación del profesorado para la obtención de un cambio de fondo en el desempeño docente con un grupo mixto.

**Tabla 32**

*Módulos que contribuyen a la formación del profesorado multigrado en España*

Elementos para la formación docente multigrado	Áreas Formativas	Módulos de la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre	
		Contribuyen implícitamente	Contribuyen explícitamente
Elementos específicos para el desempeño docente multigrado	Pedagogía y didáctica de la escuela rural multigrado	Sociedad, familia y escuela	
		Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años) La escuela de Educación Infantil	
		Prácticum-Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado.	
		Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	
	Observación y práctica docente en aula multigrado	Prácticum-Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado.	

Fuente: Elaboración propia.

En España existen 50 Universidades públicas; en el análisis curricular de dichas instituciones se encontró que 39 Universidades ofrecen el Grado de Magisterio Infantil. La revisión se centró en 66 Planes de Estudios, de 57 campus y/o sedes y de ocho Centros Adscritos que conforman las 39 Universidades que ofrecen este Grado.

Teniendo como referente la clasificación preestablecida en el apartado “5.7.2. La escuela multigrado en los Planes de Estudios del Grado de Magisterio Infantil”, para el análisis de la información obtenida en los Planes de Estudios universitarios, la Tabla 33 presenta los resultados de la pesquisa realizada en los currículos de ambos cursos escolares. Por su parte, el Anexo 5 presenta información detallada sobre los centros universitarios estudiados y la clasificación en la que cada uno de estos fue integrado.

**Tabla 33**

*La escuela multigrado en los Planes de Estudio de los centros universitarios españoles*

<b>Indicadores</b>		<b>Curso escolar 2018/2019</b>	<b>Curso escolar 2019/2020</b>
1.	Planes de Estudios en los que no se pudo recuperar información.	2	7
2.	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	30	26
<b>3.</b>	<b>Planes de Estudio en los que se encuentran vestigios evidentes del tema.</b>		
3.1	Planes de Estudios que abordan el constructo de la educación multigrado de forma explícita y generalmente.	25	23
3.2	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado y aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos, en una asignatura específica.	4	4
3.3	Planes de Estudios que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado y su organización de forma general, las cuales consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas en escuelas rurales multigrado.	4	4
3.4	Planes de Estudios que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado, aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos desde una asignatura específica, y consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas docentes en escuelas rurales multigrado.	1	2
<b>Total</b>		<b>66</b>	<b>66</b>

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias que se encuentran entre un ciclo escolar y otro, con respecto al análisis de los Planes de Estudio, radican, en su mayoría, en el número de currículos en los que no se pudo encontrar información para el Curso escolar 2019/2020. Este hecho

repercute directamente en el número de Planes de Estudios en los que se pudo haber encontrado referencias explícitas e implícitas sobre la escuela multigrado.

Teniendo en cuenta la información que se pudo recabar para ambos ciclos escolares, se identifica que, para el curso escolar 2018/2019, un mayor número de centros atendió de forma general y específica el constructo de la escuela multigrado en comparación con el curso escolar 2019/2020; sin embargo, una de las diferencias que se considera relevante resaltar, es el incremento del número de centros educativos que describen explícitamente la posibilidad de realizar observaciones y prácticas docentes durante la formación académica.

En aquellos Planes de Estudios en los que no se encuentran referencias explícitas de la escuela multigrado, pero se encuentran referencias implícitas sobre esta y sus elementos didácticos, se identifica que existen descripciones en sus contenidos que podrían sugerir que los estudiantes tendrán un acercamiento al conocimiento de los distintos centros de Educación Infantil que prevalecen en el contexto español, por ejemplo:

*Competencias Generales del Grado: Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento* (Epígrafe recuperado de la descripción del Grado de las Universidades: U. de Santiago de Compostela, U. de Vigo, U. de Sevilla, U. de Salamanca, U. de Oviedo, U. de Alcalá y otras).

Las asignaturas en las que se encuentran elementos implícitos que hacen referencia a la escuela multigrado y su didáctica, coinciden con los elementos identificados por Abós (2011) en el análisis que realiza de la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión del Grado de Magisterio Infantil (véase Tabla 34). Los módulos que se identifican que atienden a la escuela multigrado de forma implícita, son aquellos en los que los Centros Universitarios integran asignaturas en las que se analiza la organización del SEE, así como de la Educación Infantil en España; la planeación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; las agrupaciones en el aula de Infantil; la programación de unidades didácticas para su adaptación al contexto sociocultural; los rincones de aprendizaje para la atención a la diversidad; el tiempo, espacio y recursos didácticos, así como el desarrollo de observaciones y prácticas docentes en escuelas de este nivel educativo.

**Tabla 34**

*Ejemplos de asignaturas que contribuyen implícitamente a la formación para el desempeño multigrado*

<b>Centro Universitario</b>	<b>Facultad y/o sede</b>	<b>Asignaturas y módulos</b>
U. de Alicante	Facultad de Educación	Sociología de la Educación (Módulo: Sociedad, familia y escuela)
		Organización del aula de educación infantil 0-3 y 3-6 años (Módulo: Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes)
		Diseño de los procesos educativos en la Educación Infantil (Módulo: Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad [0-6 años])
		Teoría e historia de la Educación Infantil (Módulo: La escuela de educación infantil)
		Innovación en los proyectos educativos de la Educación Infantil (Módulo: La escuela de educación infantil)
		Practicum I, II, III (Módulo: Prácticum y trabajo Fin de Grado)
U. Autónoma de Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Bellaterra)	Educación y contextos educativos (Módulo: Contextos educativos)
		Los centros educativos de Educación Infantil (Módulo: La escuela de educación infantil)
		Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes (Módulo: Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes)
		Teorías y prácticas contemporáneas en educación (Módulo: La escuela de educación infantil)
		Sociedad, familia y escuela (Módulo: Sociedad, familia y escuela)
		Prácticum I, II, III y VI (Módulo: Prácticum y trabajo Fin de Grado)
U. de Cantabria	Facultad de Educación	Prácticum I, II, III y VI (Módulo: Prácticum y trabajo Fin de Grado)
		Corrientes Pedagógicas en Educación Infantil (Módulo: Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes)
		Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil (Módulo: Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad [0-6 años])
		Corrientes Pedagógicas en Educación Infantil (Módulo: La escuela de educación infantil)
		Currículo, Sociedad y Equipos Docentes (Módulo: Organización del espacio escolar, materiales y

---

habilidades docentes)

---

Prácticum I, II y III (Módulo: Prácticum y trabajo Fin de Grado)

---

Fuente: Elaboración propia a partir de los contenidos recuperados en los Planes de Estudios de las Universidades estudiadas.

En aquellos Programas de Estudio en los que se aborda el constructo de la educación multigrado de forma general, se encuentran descripciones explícitas en las asignaturas básicas, obligatorias y optativas, que contribuyen, en su mayoría, al área formativa *Especificidad de la escuela rural multigrado*, del módulo *Pedagogía y didáctica de la escuela rural multigrado*. Con estos elementos, se espera que el estudiante conozca la existencia de esta modalidad educativa, así como su forma organizativa y administrativa como parte del SEE. El Anexo en formato CD 5 presenta información detallada sobre cómo abordan el constructo de la escuela multigrado las universidades en las que se encuentran vestigios evidentes del tema

En los centros universitarios en los que, además de abordar el constructo de la escuela multigrado, aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos desde una asignatura específica, se atiende a una formación alineada a los aspectos del área formativa *Didáctica de la escuela rural multigrado*, permitiendo que el estudiantado adquiriera estrategias y metodologías didácticas para el desempeño docente multigrado desde un marco conceptual. En este sentido, conviene mencionar que únicamente en cinco centros, durante el curso escolar 2018/2019, y seis, durante el ciclo escolar 2019/2021, se contempló explícitamente la posibilidad de realizar prácticas educativas en colegios rurales. Por lo tanto, siempre y cuando los estudiantes accedan a estos espacios formativos, se contribuiría explícitamente al área formativa *Observación y práctica docente en el aula multigrado*.



**Capítulo VII.**  
**Yuxtaposición y comparación de los resultados**

---



## Capítulo VII.

# Yuxtaposición y comparación de los resultados

---

En el presente apartado se presenta la yuxtaposición y comparación de los resultados expuestos en el “Capítulo VI. Fase descriptiva e interpretativa de los resultados”, por cada una de las dimensiones estudiadas. En esta sección, la información se presenta a través de tablas comparativas, en las que se procuró integrar, de forma global y armónica, los datos analizados y obtenidos en las etapas anteriores a esta. En este sentido, con el fin de dar voz a todos los participantes, así como a las acciones que desarrollan en las aulas multigrado, cuando una opinión o estrategia es utilizada por más de dos de docentes de cada país, en las tablas comparativas esto se informa como algo común. Caso contrario a esto, cuando uno o dos docentes difieren del discurso y de las prácticas docentes de la muestra seleccionada en cada país, en las tablas comparativas se especifica el código del docente o de los docentes que integran conceptos distintos al resto de profesores.

### 7.1. Formación docente para el desempeño multigrado

La Tabla 35 presenta el contraste y análisis de los resultados sobre la percepción de los docentes de ambos países con respecto a la formación inicial y continua recibida para el desempeño multigrado.

**Tabla 35**

*Dimensión: Formación docente y su relación con la educación multigrado en México*

Indicador	México	España
Características de la formación inicial recibida	Carencia de información sobre la existencia de la escuela multigrado y los elementos metodológicos y prácticos sobre su didáctica	
	Formación alineada a las escuelas convencionales	
	Ausencia de información sobre la doble función (administrativa y pedagógica) que demanda desarrollar algunas escuelas multigrado	
Valoración y características de la formación continua recibida	Carencia de formación continua específica para el contexto rural	
	Formación permanente orientada a la teoría y poco realista a la práctica	
	Canal de formación poco adecuado: la formación se otorga en las ciudades lejanas	

	Valoración negativa de la formación recibida: la formación no cubre las necesidades formativas del profesorado	Dicotomía de opiniones sobre la valoración de la formación recibida: la formación no cubre las necesidades formativas del profesorado vs. la formación responde a las necesidades del profesorado
Formación continua desarrollada	Formación voluntaria: postgrado (Maestrías en Educación Básica, Educación Especial, Psicología y Docencia)	Formación voluntaria: cursos sobre: herramientas metodológicas y buenas prácticas docentes; TIC; inglés; musicoterapia; psicomotricidad; lectoescritura; valores cívicos; prevención de riesgos (violencia, acoso, etc.); matemáticas (método ABN); Metodologías activas e innovadoras y desarrollo personal
	Formación institucional: reuniones de formación entre docentes de la misma zona educativa	Formación institucional: reuniones de formación entre los docentes que integran el centro educativo
	Ausencia de formación continua en algunos docentes	
Conocimientos y habilidades por integrar en la formación del docente multigrado	Formación teórico-práctica	
	Formación que integre contenidos sobre:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologías, estrategias y recursos didácticos que facilitan el trabajo en el aula multigrado</li> <li>- Desarrollo de las habilidades interpersonales</li> <li>- Fortalecer el conocimiento sobre el desarrollo infantil</li> </ul>	
		Formación que integre contenidos sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades comunicativas</li> <li>- Estrategias para el control de grupo</li> </ul>
		El desempeño docente multigrado no requiere de formación específica (Docente ME8)

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes de ambos países manifiestan que, durante su formación docente inicial, no recibieron información sobre la existencia de la escuela multigrado ni tuvieron un acercamiento teórico-práctico a la escuela multigrado y su didáctica (recursos, jerarquización de los contenidos de aprendizaje, estrategias y metodologías didácticas que contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje en este contexto). Para el profesorado, la formación recibida fue **genérica** y estuvo focalizada a las **escuelas convencionales**. Una divergencia en el discurso de los profesores mexicanos y españoles es la carencia de información que el docente mexicano recibe durante su formación inicial sobre la **doble función** que los docentes asumen en su desempeño docente en esta modalidad educativa (pedagógica y administrativa).

Se encuentran **diferencias** en la valoración que el profesorado atribuye a **la formación continua**. Mientras que para los profesores mexicanos la formación continua que la Autoridad Educativa les ha brindado no atiende a las necesidades específicas de los docentes y de los centros educativos, en España existe dicotomía de opiniones entre quienes consideran que la formación continua es buena, al configurarse desde las necesidades de los docentes y de las escuelas, y entre quienes creen que es posible mejorarla a través de una ampliación de la oferta de los contenidos y de las modalidades de acción y participación, bajo las cuales se imparte la formación.

La valoración que los docentes mexicanos y españoles otorgan a la formación permanente recibida está relacionada con la percepción que los docentes tienen con respecto a la formación profesional. Mientras en España los docentes asumen a la formación continua como necesaria e imprescindible la cual, además de formar parte de los requerimientos de su profesión, contribuyen al desarrollo personal y profesional; en México se sitúa escasamente a la formación como algo que va más allá del aprendizaje formal y profesional.

El profesorado de ambos países conviene en que se requiere integrar procesos formativos con enfoque práctico en la formación continua, de tal forma que la construcción de los saberes se dé a través de un marco de acción-reflexión. Los educadores consideran también que el diseño de la formación permanente recibida **carece de aspectos relacionados con la didáctica multigrado**; por consiguiente, tanto para la formación inicial como continua se demanda el desarrollo de esquemas operativos de formación docente que desplieguen pedagogías para la ruralidad (modelo de formación continua que contemple las necesidades y posibilidades de modalidades y enfoques formativos, para su forma de entrega).

Mientras que en México y España se tiene presente la oferta formativa institucional, en ambos países, los profesores contemplan e implementan iniciativas de **formación voluntaria**, las cuales, en el caso del Estado español, complementan a la oferta de **formación permanente institucional**; en el caso mexicano, se usan como un recurso que permite cubrir las carencias de la formación formal. Lo anterior se relaciona con la cantidad y modalidad de cursos a la que los docentes han accedido durante los últimos años.

Mientras que, en México, en el cuerpo de docentes entrevistados prevalece la dicotomía en cuanto a la continuidad formativa que han tenido (formación de posgrado

y ausencia de formación continua); en España, los docentes hacen amplio uso de la formación post-académica. No obstante, en ambos países, en la diversidad de programas formativos que los educadores han tomado en los últimos años (distintos niveles y modalidades), **no se identifican temáticas explícitas que integren a la escuela multigrado y su didáctica.**

Los docentes mexicanos y españoles coinciden en que los contenidos necesarios por abordar en la formación universitaria para el desempeño multigrado son las **estrategias, metodologías y recursos didácticos que posibilitan la planificación y adaptación curricular a los distintos grados que integran el grupo multigrado, las metodologías y estrategias para la atención simultánea del grupo/clase multigrado,** así como profundizar en conocimientos relacionados al desarrollo infantil.

El profesorado considera que, además de los conocimientos teóricos y prácticos que adquieren en la formación universitaria, es imprescindible que el docente tenga un **desarrollo personal equilibrado,** en el cual, prime la responsabilidad profesional, pero, sobre todo, el respeto, la flexibilidad y paciencia como virtudes que favorecen la escucha y atención a las necesidades individuales de los estudiantes (ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros).

Dentro de las diferencias destacan las propuestas de los docentes españoles, quienes consideran relevante profundizar en los saberes **psicopedagógicos,** en las **habilidades comunicativas** y en las **estrategias para la mejora del control del grupo.** Por otro lado, destaca el comentario de ME8, quien afirma que con la formación docente inicial recibida es posible desempeñarse efectivamente en el aula multigrado.

## **7.2. Práctica docente multigrado**

En la siguiente tabla y posteriores se expone el análisis de la dimensión *Práctica docente multigrado,* con sus variables e indicadores configurados y presentados de acuerdo con los temas en los que la información se organizó. La estructura de estas responde a la confrontación del discurso y de las prácticas del profesorado mexicano y español.

La Tabla 36 expone los criterios que los docentes toman en cuenta para la organización de los contenidos de los Planes de Estudios de Educación Infantil, de los elementos que influyen en la planeación didáctica para la atención a la diversidad y de los enfoques de organización de la enseñanza y de agrupación para el aula multigrado.

**Tabla 36***Gestión de la diversidad en la planeación y en el desarrollo de las actividades didácticas*

Indicador	Análisis	México	España
Organización de los contenidos curriculares	Discurso: organización de los contenidos didácticos para la atención a la diversidad	Evaluación diagnóstica a través de la observación para identificar las necesidades e intereses de los educandos y proceder a la realización de la planeación didáctica	
		El diseño de las actividades didácticas toma como principal criterio, los objetivos que se espera alcance el grado superior de Educación Infantil (tercer grado)	
	Los contenidos generales del currículo nacional de Educación Infantil se organizan a través de un listado de competencias por abordar (Docente MM2)	Los contenidos generales del currículo nacional de Educación Infantil se organizan al inicio del curso, a través de unidades didácticas y áreas temáticas, las cuales se abordan en tres trimestres	
	Práctica: organización de los contenidos didácticos en las planeaciones docentes	Los contenidos generales del currículo nacional de Educación Infantil se organiza a través de un listado de competencias	Los contenidos generales del currículo nacional de Educación Infantil se gradúan y organizan al inicio del curso, a través de unidades didácticas y áreas temáticas, las cuales se abordan en tres trimestres
Adaptación curricular	Discurso: criterios y elementos que influyen en la adecuación curricular	Las actividades se gradúan al momento de implementarlas y no en la planeación didáctica	
		La adecuación de los contenidos toma en cuenta: la edad, el nivel de desarrollo, las necesidades específicas del alumnado	
		La adecuación de los contenidos toma en cuenta el contexto de procedencia del alumnado	
	El elevado número de estudiantes, la diversidad de habilidades, así como los niveles que integran el grupo/clase, dificultan la adecuación curricular	El bajo número de estudiantes en las aulas facilita la adecuación curricular	
	Práctica: adecuación curricular en las planeaciones y actividades didácticas	Planeaciones docentes generalistas	
		Implementación de actividades homogéneas: mismo grado de complejidad para todos los estudiantes	Implementación de actividades homogéneas y heterogéneas: mismos/diferentes contenidos y actividades adaptadas a los distintos grados educativos
	Implementación de actividades diferentes para los distintos grados educativos (Docente MM4)		

Organización efectiva de la enseñanza multigrado	Discurso: enfoques que contribuyen a la organización efectiva de la enseñanza multigrado.	Enseñanza a toda la clase junta o enseñanza completa	
		Tutoría entre pares, de grado cruzado o de edad cruzada	
		Enseñar un contenido a todos los grados con distintos niveles de dificultad	
		Aprendizaje y experiencia diaria	
		Desarrollar actividades para grupos no enseñados (aprendizaje autoridigido) (Docente MM4)	Enseñar a un grado mientras otros trabajan independientemente
Práctica: enfoques de enseñanza que el profesorado implementa	Enseñanza a toda la clase junta		
	Enseñanza a cada grupo por separado (Docente MM4 en México)		
	Tutoría entre pares, de grado cruzado o de edad cruzada (Docente MM2)	Enseñar a un grado mientras otros trabajan independientemente	
		Enseñar un contenido a todos los grados con distintos niveles de dificultad	
		Aprendizaje y experiencia diaria	
	Enseñanza a un grupo mixto mientras otros trabajan independientemente		
Enfoques de agrupación para el aula multigrado	Discurso: enfoques de agrupación que los docentes consideran son efectivos en el aula multigrado	Gran grupo	
		Grupos por grados (Docente MM4 en México)	
		Grupos por grados mixtos	
		Pareja	
		Individual	
			Grupos por niveles de desarrollo (Agrupamientos flexibles)
			Grupos por intereses y motivaciones
Práctica: enfoques de agrupación implementados por el profesorado	Gran grupo		
	Grupos por grados (Docente MM4 en México)		
	Individual		
	Pareja (Docente MM2)	Grupos por grados mixtos	
		Agrupamientos flexibles	
	Grupos por intereses y motivaciones (a través de los		



Fuente: Elaboración propia.

El profesorado español y mexicano afirman que la organización y delimitación de los contenidos didácticos por abordar se realiza después de identificar el nivel general de la clase y las necesidades de los estudiantes a través de la **observación**. Los docentes organizan los contenidos desde un **enfoque global**, apuntando al nivel más alto de comprensión (5 años de edad/tercer grado), para que los niveles inferiores vayan asimilando las propuestas educativas. En España, además de lo antes mencionado, y de manera particular, los docentes organizan los contenidos del currículum nacional a través de **áreas de formación y unidades didácticas** organizadas para ser abordadas de forma **trimestral**. En México, un docente hace mención de la organización previa de los contenidos a través de un **listado de competencias** (aprendizajes esperados) por abordar con el estudiantado, del cual hacen uso cuatro de los profesores observados.

Los docentes españoles afirman que una de las condiciones que facilita la organización curricular para la atención de las necesidades individuales de los educandos y específicas de los grados educativos que integran el grupo/clase es la **poca cantidad de estudiantes** que integran el grupo (6 a 15 estudiantes por clase). Caso contrario a esto, en México surgen una serie de factores, tales como la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, de edades y la cantidad de niños (15 a 39 estudiantes por clase), que, de acuerdo con los docentes, dificulta la organización curricular y, por consiguiente, la adaptación de los contenidos didácticos por abordar.

Con referencia al indicador *Adaptación curricular en la planeación y en las actividades didácticas*, se identifica que, a pesar de que los docentes afirman que la adecuación de los contenidos por abordar toma en cuenta la **edad**, el **nivel de desarrollo**, las **necesidades específicas del alumnado** y, en el caso de México, el **contexto de procedencia del alumnado**, los docentes de ambos países manifiestan que la planeación didáctica **no considera la adaptación curricular de los contenidos didácticos** a trabajar con el alumnado, prevaleciendo así, en ambos casos, las **planeaciones generalizadas**. No obstante, los educadores mexicanos y españoles aseveran que la adaptación curricular la realizan durante el desarrollo de las actividades. En este sentido, se identifica congruencia entre el discurso y el accionar de los docentes españoles, e incongruencias entre las narrativas y las prácticas de los

docentes mexicanos. En España, los profesores promueven **actividades heterogéneas y homogéneas**, mientras que, en México, de los ocho docentes mexicanos, únicamente uno implementa actividades distintas para los diferentes grados educativos (MM2), y el resto de los educadores desarrolla **actividades que no distinguen entre edades o niveles de desarrollo**.

El análisis de la comparación de los indicadores *Organización efectiva de la enseñanza multigrado* y *Enfoques de agrupación para el aula multigrado*, expone que si bien existen puntos de encuentro entre aquellos enfoques organizativos de la enseñanza y del alumnado para el trabajo multigrado, un diferenciador entre el grupo de los profesores analizados, es la conexión conceptual y procedimental que el profesorado tiene sobre estos criterios. Además de los enfoques organizativos de instrucción que los docentes de ambos países consideran son relevantes para la enseñanza multigrado, en México, un docente considera que el desarrollar **actividades para grupos no enseñados** también facilita la instrucción en las aulas mixtas y en España dos docentes afirman que **enseñar a un grado mientras otros trabajan independientemente** también es óptimo para el trabajo docente en un grupo mixto. Sin embargo, mientras el contraste del discurso y de la práctica de los docentes en relación con los enfoques de instrucción que contribuyen a la organización efectiva de la enseñanza multigrado expone la congruencia entre la narrativa docente y los enfoques implementados por el profesorado español, en México, el discurso es incongruente con la práctica del profesorado.

Mientras que, en España, la organización de la instrucción es **flexible** y permite la diversificación en la atención a las necesidades generales y específicas de los grados que integran en grupo/clase a través de los enfoques de enseñanza que mencionan e incluso, integran el **enfoque de la enseñanza a cada grado por separado y la enseñanza a un grupo mixto** (alumnos de grados distintos) **mientras otros trabajan independientemente**; en México, a excepción de dos docentes, los educadores no cambiaron su enfoque de enseñanza. A pesar de que el profesorado mexicano considere relevante diversificar los procesos educativos a partir de la organización distinta de la enseñanza, en las aulas mexicanas prepondera la **enseñanza a toda la clase junta** y únicamente dos docentes hacen uso de dos enfoques distintos de instrucción: **tutoría entre pares, de grado cruzada o de edad cruzada** (MM2) y **enseñanza a cada grupo por separado** (MM5).

Con respecto al indicador *enfoques de agrupación para el aula multigrado*, los docentes de ambos países coinciden en que la agrupación en **gran grupo, en pareja, en grupos por grados, por grados mixtos** y el **trabajo individual**, son enfoques efectivos para el aula multigrado. Si bien el profesorado concuerda que cinco formas de organización de los estudiantes son óptimas para el trabajo en aulas heterogéneas, en el discurso de los educadores españoles emergen dos variaciones que consideran que son funcionales: **grupos por niveles de desarrollo (agrupamientos flexibles)** y los **grupos por intereses y motivaciones**.

El patrón de la uniformidad en el profesorado mexicano y de la diversificación en la organización de la didáctica de los docentes españoles se reitera cuando se analizan las similitudes y diferencias en el accionar del profesorado de ambos países.

A pesar de que los docentes mexicanos y españoles coinciden en que la organización del alumnado, a través de la agrupación de **gran grupo, el trabajo individual** y de **grupos por grado**, son enfoques pertinentes para el trabajo en un grupo multigrado, en México, mientras un docente hace uso de la agrupación en **pareja**, en España este enfoque no fue observado. Sin embargo, en el Estado español, a excepción de la agrupación de **grupos por niveles de desarrollo**, se apreció la implementación del resto de las posibilidades de agrupación a las que el profesorado alude.

La Tabla 37 expone el contraste entre el discurso y la práctica educativa de los docentes en relación con aquellas estrategias didácticas que el profesorado de ambos países considera son elementos facilitadores de la enseñanza y aprendizaje en el aula de varios grados, así como para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje autónomo en el alumnado.

**Tabla 37**  
*Posibilidades didácticas para la enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado*

Indicador	Análisis	México	España
Propuestas didácticas	Discurso: propuestas didácticas que facilitan el trabajo en el aula multigrado	Metodologías centradas en la actividad del alumno: trabajo por proyectos y aprendizaje a través del juego	Metodologías centradas en la actividad del alumno: Asamblea, método Abierto Basado en Números, Centros de interés, Trabajo por rincones, Aprendizaje a través del entorno
		Teorías del aprendizaje: cognitivismo y constructivismo (Docente MM1)	

		Metodologías tradicionales: método de orden y control	
	Práctica: propuestas didácticas implementadas por el profesorado	Metodologías centradas en la actividad del alumno: Aprendizaje a través del juego (Docentes MM2 y MM6 en México)	
		Metodologías tradicionales centradas en la transmisión de la información: Lección magistral y actividades centradas a partir del uso del libro de texto/fotocopias y método de orden y control	Metodologías centradas en la actividad del alumno: Asamblea, Centros de interés, Trabajo por proyectos por rincones, Aprendizaje a través del entorno
			Metodologías tradicionales centradas en la transmisión de la información: Lección magistral y actividades centradas en el uso del libro de texto/fotocopias
Aprender a aprender	Discurso: propuestas didácticas que contribuyen al desarrollo del aprendizaje autónomo	Observación e imitación	
		Diálogo y comunicación	Interacción con elementos del entorno
		Reconocimiento de los logros de los estudiantes	Práctica reflexiva
			Ensayo y error
			Andamiaje del aprendizaje
	Práctica: propuestas didácticas implementadas por el profesorado para contribuir al desarrollo del aprendizaje autónomo	Observación e imitación	
		Diálogo y comunicación	Interacción con elementos del entorno
			Práctica reflexiva
			Ensayo y error
			Andamiaje del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Ambos grupos de profesores exponen elementos que corresponden al constructivismo. El **trabajo por proyectos** y el **aprendizaje a través del juego** son retomadas como posibilidades didácticas que facilitan el desarrollo de los procesos educativos en el aula multigrado. El resto de los conceptos que emergen, con respecto a las posibilidades didácticas para la enseñanza son distintos entre ambos países.

Mientras que los conceptos que mencionan los profesores españoles exponen mayor conexión a los principios teóricos de las metodologías educativas activas de la

enseñanza y el aprendizaje (asamblea, método Abierto Basado en Números, centros de interés, trabajo por rincones); el profesorado mexicano, además de hacer mención de las teorías del aprendizaje como sustento teórico de cualquier metodología educativa (aprendizaje por proyectos y el aprendizaje a través del juego), plantea conceptos generales que no dan precisión a lo mismo (uso del Plan de Estudios, talleres con los padres de familia, y otros). La discusión sobre estos elementos se describe exhaustivamente en la sección de descripción e interpretación de los resultados.

Los elementos que los docentes mencionan son llevados a la práctica de manera distinta. La práctica docente del profesorado español tiene su base en la aplicación de una **metodología mixta** que diversifica espacios y situaciones de actividades, mismas que promueven la atención simultánea a los distintos grados e invita a la participación activa del alumnado. De esta forma, se integran estrategias de enseñanza relacionadas con las metodologías tradicionales, la presentación de un tema, el trabajo individual y el uso del libro de texto como complemento de su práctica educativa.

En México, a pesar de que los docentes mencionen dos elementos de las teorías del aprendizaje, así como la relevancia que tienen en el desarrollo de los procesos educativos el trabajo por proyectos y el trabajo a través del juego; el quehacer del profesorado, a excepción de dos docentes que implementan el juego, tiene su base en el desarrollo **metodologías tradicionales** centradas en la transmisión de la información y en el modelamiento de las actividades por realizar.

Si bien hay un punto de confluencia cuando los docentes hacen referencia a los elementos que contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de la competencia aprender a aprender, tales como la **observación e imitación**, el discurso y accionar del profesorado español evidencia **mayor capital de elementos teóricos-metodológicos** para el desarrollo de esta habilidad.

El discurso y el accionar de ambos colectivos docentes es congruente cuando hacen uso de la observación e imitación del modelamiento del profesorado y de sus pares, como estrategia que fortalece el aprender a aprender. Empero, mientras la diversidad de planteamientos didácticos que desarrolla el profesorado español invita a la puesta en práctica de los elementos que mencionan, tales como la **interacción del estudiantado con los elementos del entorno**; la promoción de la **práctica reflexiva**; el uso del **método heurístico** para la obtención de conocimiento y asumir el **rol de apoyo** en la construcción de los nuevos saberes de los estudiantes; en México, de los elementos que

los docentes consideran que contribuyen al desarrollo de esta habilidad, únicamente se aprecia que los docentes hacen uso del **diálogo** para establecer conversaciones intencionales, a través de las cuales indagan y establecen un marco de referencia sobre los conocimientos del estudiantado y sus necesidades.

La carencia de elementos en el discurso docente mexicano, así como la prevalencia de prácticas sustentadas en el modelamiento, la observación e imitación, denotan la **falta de especificidad teórica y operativa** que los docentes tienen sobre elementos que contribuyen a la toma de conciencia sobre el aprendizaje propio.

Al igual que los indicadores anteriores, se identifican una serie de divergencias en las opiniones de los docentes con respecto a la organización y uso de los espacios, los recursos didácticos, así como del tiempo escolar (véase Tabla 38).

**Tabla 38**

*Espacio, recursos didácticos y tiempo escolar*

Indicador	Análisis	México	España
Organización de los espacios	Discurso: Organización del alumnado que contribuye al trabajo óptimo en el aula multigrado	El alumnado se ubica en el centro del aula, organizado de las siguientes formas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización lineal (filas horizontales y sin separar a los estudiantes)</li> <li>- Organización en círculo o en forma de U</li> <li>- En grupos de cuatro niños o seis niños</li> </ul>	El alumnado no tiene ubicación específica. Durante la jornada educativa, de acuerdo con la actividad estipulada, el alumnado se moviliza constantemente a través de distintas zonas de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rincones de aprendizaje</li> <li>- Zonas de trabajo en gran grupo, mediano grupo e individual</li> </ul>
	Práctica: formas de organización del alumnado en las aulas multigrado		
Recursos didácticos	Discurso: recursos didácticos que potencian el proceso educativo en el aula multigrado	Entorno escolar	
		Tecnologías de la Información y Comunicación	
		Cualquier recurso	
		Instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar	Materiales audiovisuales: cd's con juegos interactivos
		Materiales para la experimentación y observación	Comunidad educativa: padres de familia, docentes especialistas e itinerante, estudiantes del propio colegio o de otros espacios educativos
Materiales artísticos	Materiales impresos: fichas de trabajo, libros y cuentos		
Materiales de reúso			

	Materiales elaborados por los padres de familia	Materiales para música y dramatización
		Materiales para la construcción y nociones matemáticas
		Materiales para juego simbólico
Práctica: uso de los recursos didácticos que potencian el proceso educativo en el aula multigrado	Instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar	
	Cuentos infantiles	
	Materiales para el juego simbólico	
	Diferentes fichas de trabajo para los distintos grados educativos (Docente MM4 en México)	
	Pizarrón	Entorno escolar
	Fichas de trabajo (fotocopias): - Mismo grado de complejidad y temática para todos los estudiantes	Fichas de trabajo (fotocopias y libro escolar): - Actividades homogéneas y heterogéneas: mismos y diferentes contenidos y actividades adaptadas a los distintos grados educativos
	Materiales para moldear	Materiales para música y dramatización
Recursos auditivos: radio-CD portátil	Materiales para construcción y nociones matemáticas: ábaco, rompecabezas	
Cualquier recurso (piso del aula)	Comunidad educativa: padres de familia, docentes especialistas e itinerante, estudiantes del propio colegio o de otros espacios educativos	
		Materiales impresos: fichas de trabajo, libros y cuentos
		Materiales audiovisuales: cd's con juegos interactivos, <i>flashcards</i> elaboradas por propios docentes
		TIC: proyección de videos en la pantalla táctil, desarrollo de proyectos educativos en el ordenador y otros.
Tiempo escolar	Discurso: organización del tiempo que contribuye al desarrollo de	Uso mixto del tiempo: tiempo policrónico y monocrónico

procesos óptimos en el aula multigrado		
Práctica: uso del tiempo en el aula multigrado	Uso mixto del tiempo: tiempo policrónico (Dos docentes en México: MM3 y MM4) y tiempo monocrónico	
	Mayor uso del tiempo monocrónico	Uso del tiempo mixto (tiempo policrónico y monocrónico). El uso del tiempo policrónico es el que predomina
	Tiempo sociopolítico	

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al indicador *Organización de los espacios*, el discurso y las prácticas de los docentes mexicanos y españoles son congruentes. Sin embargo, se identifican diferencias en relación con los conceptos y prácticas para la organización del alumnado en el aula multigrado. Mientras que la organización de los espacios áulicos por parte del profesorado español plantea una **ruptura del paradigma de la enseñanza tradicional** e invita a la movilización constante del alumnado a través de distintos espacios preestablecidos y temáticos en el aula (**rincones de aprendizaje, zonas de trabajo para gran y mediano grupo e individual**); en México, los docentes consideran que ubicar al alumnado en el centro del aula, a través de **filas horizontales**, en **forma de círculo** y en **bloques de cuatro a seis niños**, son aquellas formas organizativas que potencian el trabajo con grupos multigrado. Las formas de organización de las que hace uso el profesorado mexicano responden a una serie de variables, como la **insuficiencia en las dimensiones áulicas**, la **cantidad de estudiantes** que los docentes atienden, así como el **tradicionalismo y conservadurismo de las concepciones y de prácticas** de los docentes.

Con relación a los recursos didácticos que potencian y facilitan el proceso educativo en el aula multigrado, los docentes de ambos países coinciden en que las **TIC**, el **entorno escolar** y **cualquier material**, son medios que fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela multigrado. Mientras el discurso de los docentes mexicanos expone que, además de los **instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar**, los **materiales para el arte, experimentación y observación** y los **materiales elaborados por los padres de familia y reciclables**, son aquellos medios que posibilitan el desarrollo de los procesos educativos; el discurso de los docentes



españoles expone mayor variedad y suficiencia en los recursos que pueden ser un soporte útil en los procesos educativos de las aulas multigrado.

Si bien en ambos países los docentes hacen uso de los **instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar**, así como de **cuentos infantiles**, de **materiales para el juego simbólico** y de **fichas de trabajo**; en México la enseñanza de los docentes tiene como soporte la inclusión de **fichas de trabajo homogéneas** (únicamente un docente plantea contenidos distintos en distintos trabajos); de **materiales para moldear**, de **radios CD portátiles**, y de los espacios con los que cuentan (piso del aula).

En España, los docentes integran todos aquellos recursos, y más de los que la narrativa docente expone, adaptando, en la medida que los recursos lo permiten, los materiales a las necesidades específicas del alumnado de los grados educativos que integran el grupo/clase. Asimismo, en el contexto español, la integración de distintos materiales audiovisuales (cuentos infantiles, TIC, proyección de videos con contenidos educativos, flashcards elaboradas por los docentes), como soporte de enseñanza en los procesos educativos, concede mayores oportunidades de acceso al conocimiento desde las distintas posibilidades de aprendizaje del estudiantado.

Se encuentran discrepancias entre el discurso y la práctica de los docentes mexicanos y congruencias en la narrativa y el quehacer docente del profesorado español con relación al **entorno** como recurso de y para el aprendizaje. Si bien en ambos países los docentes hacen uso de espacios que ofrece el entorno para desarrollar actividades que forman parte de la jornada educativa; el uso de este, como recurso para el aprendizaje, se observó únicamente en el contexto español.

Con respecto al indicador *tiempo escolar*, los docentes mexicanos y españoles consideran que el uso del **tiempo policrónico** y **monocrónico** en el aula multigrado potencia el desarrollo óptimo de los procesos educativos en este contexto. En las aulas multigrado mexicanas, a excepción de dos docentes, quienes hacen uso del tiempo policrónico, los procesos educativos tienen su base en el uso del tiempo monocrónico; mientras que, en España, los docentes hacen uso del tiempo mixto. En el contexto español, el uso del tiempo policrónico es aquel que predomina y regula la mayor parte los procesos educativos. Cabe destacar que, en algún momento de la jornada educativa, cuando los docentes atienden a todo el grupo en conjunto con contenidos que son paralelos y no requieren ningún tipo de adaptación en su esencia y grado de complejidad, recurren al empleo del tiempo monocrónico.

Por las condiciones de organización y constitución de las escuelas multigrado mexicanas, el **tiempo sociopolítico** aparece como elemento determinante de la organización de la jornada educativa, al exigir a los profesores el desempeño de una doble función: la administración del centro educativo y la organización y desarrollo de las actividades educativas.

La siguiente tabla expone información relacionada con el indicador *Clima áulico en la convivencia escolar*, en el cual, si bien se identifican ciertas similitudes en el discurso y proceder del profesorado, se identifica la prevalencia de conceptos distintos de lo que el establecimiento de ambientes de aprendizaje óptimos en el aula multigrado supone para los docentes de ambos países.

**Tabla 39**  
*Clima áulico en la convivencia escolar*

Indicador	Análisis	México	España
Clima áulico en la convivencia escolar	Discurso: Estrategias para fomentar la convivencia positiva en el aula	Diseño, establecimiento y repaso de las normas escolares	
		Intervención docente: diálogo y reflexión	
		Comunicación con los padres de familia para solicitar su apoyo	Uso de refuerzos conductuales: elogios, semáforo del comportamiento, tiempo fuera
		Modelamiento del comportamiento del alumnado del grado superior	Intervención docente: recordar al estudiante lo que hay que hacer, cuestionar al estudiantado sobre lo que puede hacer para solucionar los conflictos
		Cambio de actividad cuando el grupo está alterado	Asignaturas: religión y valores
	Práctica: Estrategias que los docentes utilizan para fomentar la convivencia positiva en el aula	Diseño, establecimiento y repaso de las normas escolares	
		Estrategias de manejo conductual: semáforo del comportamiento, tiempo fuera, campana (Un docente en España y un docente en México), cambio de actividad cuando el grupo está alterado (cantos y juegos)	
		Estrategias de manejo conductual: música de fondo	Estrategias de manejo conductual: reprimendas leves y en privado
		Sistemas de refuerzo positivo/negativo: premio al esfuerzo (semáforo del comportamiento), usos de sellos	Sistemas de refuerzo positivos: Refuerzo verbal (elogios)
			Trabajo de las emociones a través de la lectura de cuentos
	Manejo para el autocontrol		

	con frases despectivas y positivas (Docente MM6), amenazas a los estudiantes (Docente MM3), usar tono de voz alto para solicitar la atención del alumnado y omisión de la situación	
	Intervención docente: retirar los materiales que fomentan la distracción en el alumnado, pedir al estudiantado que dejen de hacer lo que están realizando, diálogo, cuestionar al estudiantado sobre lo que hizo	Intervención docente: diálogo y reflexión, recordar al estudiante lo que hay que hacer, cuestionar al estudiantado sobre lo que puede hacer para solucionar los conflictos
	Integración de los padres de familia en las jornadas educativas para solicitar su apoyo	Asignaturas: religión y valores
	Actividades didácticas: Fichas sobre los valores y palabras de cortesía	Manejo para el autocontrol
Discurso: estrategias que contribuyen a la creación de ambientes óptimo de trabajo	Atención individualizada a las necesidades específicas del estudiantado	
	Incluir a todo el estudiantado en las actividades educativas	
	Establecimiento del orden del día	Uso de la asamblea
	Realizar actividades al inicio de la jornada en las que se desarrolle la confianza y seguridad del estudiantado	Establecimiento de rutinas: rutinas administrativas, personales, de lectura y pensamiento matemático
	Juegos, rondas y canciones	Atención simultánea a las necesidades específicas del grupo clase
	Respetar los tiempos y ritmos individuales	Organización de los elementos didácticos para el desarrollo de las actividades didáctica
	Implementación de actividades homogéneas	
Práctica: estrategias que contribuyen a la creación de ambientes óptimos para el aprendizaje	Incluir a todo el estudiantado en las actividades educativas	
	Establecimiento del orden del día	Uso de la asamblea
	Juegos, rondas y canciones	Establecimiento de rutinas: rutinas administrativas, personales, de lectura y pensamiento matemático
	Implementación de actividades homogéneas	Organización de los elementos didácticos para el desarrollo de las actividades didáctica
	Enseñanza a toda la clase junta	Atención individualizada a las necesidades específicas del estudiantado

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes de ambos países consideran que el **diseño, establecimiento y repaso de las normas escolares**, así como el **diálogo** y la **reflexión** sobre los acontecimientos que surgen en el aula, son estrategias que contribuyen al fomento de la convivencia positiva en el aula. Sin embargo, existen diferencias entre el resto de estrategias que los docentes mencionan. Mientras en México los docentes consideran que la **comunicación** y el **apoyo de los padre de familia**, el **modelamiento** del comportamiento del alumnado del grado superior y el **cambio de actividad** cuando el grupo está alterado, son técnicas para el manejo del grupo en el aula multigrado; en España, además de que el discurso docente sea congruente con el accionar del profesorado, los docentes hacen referencia a una serie de reforzadores conductuales que contribuyen al fomento e interiorización de las normas de convivencia, tales como los **elogios**, el **uso del semáforo del comportamiento** y el **tiempo fuera**.

Los profesores españoles, además de considerar relevante que los estudiantes sean quienes deban autorregular sus propios procesos y conflictos, consideran a la **intervención docente** como un elemento que media y acompaña estos procesos. Así, cuando se presenta un conflicto, los docentes **recuerdan al estudiante lo que hay que hacer, cuestionan al estudiantado sobre lo que pueden hacer para solucionar los conflictos**, y otros. Consideran también que la asignatura de **religión y valores** y el trabajo de las emociones a través de la **lectura de cuentos**, son aquellos espacios de la jornada educativa desde los cuales se fomentan valores para la cohesión social; sin embargo, se percibe la tendencia en la dificultad que los educadores presentan por atender a la diversidad cultural, lingüística y religiosa que coexiste en estas aulas, contradiciendo así su narrativa.

En el caso de los docentes mexicanos, se identifica el desarrollo de prácticas tradicionales, sobre todo, cuando buscan resolver un conflicto de forma inmediata, tales como **nombrar en voz alta a los estudiantes** involucrados en alguna situación; usar **tonos de voz altos** para solicitar la atención del alumnado; usar **sellos con frases despectivas** y, en algunos casos, **hacer caso omiso de las situaciones** que acontecen. Ante las dificultades que presentan para atender al estudiantado, en algunos casos los

docentes integran a los padres de familia a las actividades escolares, quienes, a través de sus acciones, repercuten tanto en las actividades que se realizan, como en el desarrollo del propio estudiantado.

Dentro de los reforzadores que los docentes mexicanos utilizan, se identifican algunos que resultan ser prácticas positivas, tales como el uso de **música de fondo**, mientras los estudiantes realizan la actividad; el **uso de sellos con frases positivas**; el **diálogo**, a través del cual el docente muestra empatía ante el proceso de adaptación del estudiantado; el uso del **semáforo del comportamiento**; la **campana** como señal de alerta; y el **cambio de actividad** cuando el grupo está alterado, para reconocer los comportamientos positivos del estudiantado. Cabe destacar que los docentes españoles suelen utilizar también estas herramientas.

De forma general, el discurso y las prácticas de ambos colectivos docentes exponen las diferencias culturales en la concepción que tienen sobre el desarrollo del razonamiento de la moral en las aulas de Infantil. Mientras que la mayoría de las prácticas que los docentes españoles implementan tienen sus bases en la inclusión y en los principios del respeto al individuo, en México, se implementan soluciones que implican, en algunos casos, poner en riesgo la confianza entre los actores educativos.

Conviene revisar el análisis de los indicadores anteriores, en el cual se exponen las divergencias entre las prácticas de enseñanza del profesorado mexicano y el profesorado español, exponiendo cómo las prácticas homogéneas del profesorado mexicano tienen relación con la dinámica del grupo, conduciendo así, a que sean estos docentes quienes implementan más estrategias para la regulación de la conducta del estudiantado.

Con relación a las estrategias que contribuyen a la creación de ambientes óptimos para el aprendizaje, los docentes de ambos países coinciden en que la **atención individualizada a las necesidades específicas** del estudiantado, así como su **inclusión** a las actividades educativas permiten consolidar un clima óptimo para el trabajo en el aula multigrado.

Los docentes mexicanos consideran relevante que la jornada educativa tenga un **orden del día establecido**, que integre rondas, cantos y juegos, y dentro del cual se realicen propuestas didácticas al inicio de la jornada, mismas que permitirán que los alumnos desarrollen confianza y seguridad; sin embargo, el concepto de actividades que integran los docentes en el discurso no es específico, por lo cual, desde la concepción del

docente no es posible delimitar qué tipo de actividades estarían relacionadas con este concepto. Mencionan también que la **implementación de actividades con el mismo nivel de complejidad** en el aula multigrado, potencia y facilita el trabajo pedagógico. De los elementos que los docentes integran dentro del discurso, se identifica que la jornada educativa tienen una estructura establecida, la cual rige las actividades por desarrollar. Se encuentra también que algunos profesores hacen uso de **juegos, rondas y cantos** para crear ambientes escolares más agradables y dinámicos.

Por otro lado, los docentes españoles afirman que el uso de la **asamblea**, así como el **establecimiento de rutinas**, tales como las administrativas (pase de lista, repaso de los días de la semana y otros), personales y de lectura y pensamiento matemático; así como la **organización de los elementos didácticos** para el desarrollo de las actividades, tales como del tiempo y espacio y; específicamente, en el aula multigrado, la **atención simultánea** a las necesidades específicas del grupo/clase, fortalecen la creación de ambientes óptimos para el aprendizaje. En este indicador, nuevamente los docentes hacen uso de todos aquellos recursos que desde la narración docente exponen.

Si bien en la práctica de los docentes se incluye a todo el estudiantado en las actividades educativas, las formas en las que lo hacen son distintas. Mientras en México los docentes implementan las mismas actividades escolares y consideran que, para dar inicio a otra actividad y respetar el tiempo y los ritmos individuales de trabajo, se debe esperar a que todo el grupo culmine la actividad propuesta; en España, los docentes incluyen a todo el estudiantado en las actividades y, para atender a sus necesidades individuales y específicas, implementan la atención simultánea al resto de los alumnos, a través de otras propuestas didácticas y de los espacios de aprendizaje establecidos en el aula, tales como la asamblea, así como el uso del tiempo policrónico.

### **7.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudios de la formación del profesorado de Infantil**

Las diferencias en el marco legal y operativo del SEM y SEE conducen a que la escuela multigrado y su didáctica se aborde de maneras distintas en cada país. Mientras en México, las características de centralización de los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Preescolar Bilingüe, conducen a la aplicación sistemática de los contenidos curriculares en todas las Escuelas Normales

que atienden a la formación de docentes que laboran en la Educación Preescolar, en sus distintas modalidades en todo el país; en España, las características de descentralización para el diseño y oferta de los Programas de estudio de las distintas Universidades, a partir de los lineamientos generales (ORDEN ECI/3854/2007) desembocan en una oferta formativa heterogénea en los contenidos pedagógicos y didácticos, así como del abordaje de la escuela multigrado.

Teniendo en cuenta las diferencias de centralización y descentralización de los países estudiados, se establecieron similitudes y diferencias, procurando atender a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad de la Educación Comparada, con relación al análisis de los contenidos curriculares asociados a los contextos educativos multigrado.

Las Tabla 40 expone la comparación de la formación del profesorado, con relación al desempeño docente multigrado. Es relevante mencionar que, con el fin de yuxtaponer y comparar los planes y programas de ambos sistemas educativos, se integran dos variables más a la clasificación expuesta en el apartado “5.7.2. La escuela multigrado en los Planes y Programas de Estudio del profesorado”.

**Tabla 40**

*La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Preescolar Bilingüe en México y del Grado en Educación Infantil en España*

Indicadores analizados en los Planes de Estudios	México		España		
	Escuelas Normales		Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre	PE universitarios	
				Curso escolar 2018/2019	Curso escolar 2019/2020
	PE <sup>16</sup> 2012	PE 2018			
No se pudo recuperar información				2	7
Abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica			✓	30	26
Abordan el constructo de la educación multigrado de forma explícita y general				25	23
Abordan el constructo de la escuela multigrado y aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en				4	4

<sup>16</sup> La abreviación *PE* hace referencia al término Planes de Estudio.

estos escenarios educativos en una asignatura específica					
Abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado y su organización de forma general y consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas en escuelas rurales multigrado		✓		4	4
Abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado, aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos desde una asignatura específica y consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas docentes en escuelas rurales multigrado	✓			1	2
Abordan el constructo de la escuela multigrado desde una asignatura optativa	✓			✓	✓
Abordan el constructo de la escuela multigrado desde las asignaturas básicas y obligatorias		✓		✓	✓

Nota: En España, los resultados de los Planes de Estudio, responden al análisis de 66 currículos revisados.  
Fuente: Elaboración propia.

A partir del contraste de los Planes de Estudio del Grado de Magisterio Infantil en España y de la Licenciatura en Educación Preescolar en México, se identifican realidades distintas en el abordaje de la escuela multigrado y su didáctica.

En México, los Planes de Estudio 2012 plantearon un Trayecto formativo optativo que abordó a la escuela multigrado y su didáctica, así como la realización de prácticas educativas, a través de tres asignaturas; en los Programas de Estudio 2018, la atención que se otorga a este constructo presentó una reestructuración, la cual integró a la escuela multigrado de forma explícita y general desde las asignaturas básicas y obligatorias. Si bien en México existen cambios relevantes en las formas en las que se atiende a la escuela multigrado; en España, las diferencias entre la integración de este constructo mantienen una estructura similar entre un ciclo escolar y otro.

En España, la principal diferencia encontrada es el número de Facultades y/o Centros Adscritos en los que no se pudo recuperar información. Este hecho influyó en la información recuperada con relación al número de Planes de Estudio que se encontró



abordan explícita o implícitamente el tema de la escuela multigrado. Destaca el interés por uno de los centros universitarios por integrar dentro de su currículo el constructo de la escuela multigrado, a través de una asignatura específica que aborda contenidos didácticos y metodológicos de esta modalidad educativa, así como la realización de prácticas docentes en estos espacios.

En México, el abordaje de la escuela multigrado para todas las Escuelas Normales se da de forma general. En España, la diversidad en las formas en las que las Universidades atienden a este constructo condiciona el acceso al conocimiento que los estudiantes pueden o no tener. Por lo tanto, mientras que, en México, la posibilidad de acceso al conocimiento, desde un punto de vista general, está planteado para todos los estudiantes que realizan sus estudios en los centros formadores de docentes; en España, únicamente los estudiantes que accedan a aquellos centros que aborden desde el currículo formal y explícitamente este constructo, tendrían acercamiento profundo al tema en materia, así como a la realización de prácticas y observaciones.

Con relación a las prácticas docentes, se encuentra que, mientras en México, de acuerdo con lo declarado en los Planes de Estudio, todos los estudiantes deberían tener un acercamiento práctico a escuelas multigrado; en España, se encontró que, únicamente en cinco Planes de Estudio del curso del ciclo escolar 2018/2019 y en seis del curso escolar 2019/2020, el alumnado tendría la posibilidad de desarrollar observaciones prácticas en escuelas de aulas mixtas. Asimismo, mientras los últimos Planes de Estudio en México abordan el tema de la escuela multigrado desde las asignaturas básicas y obligatorias, en España, este tema se asume desde las asignaturas básicas, obligatorias y optativas.

Desde el análisis de los elementos implícitos que los Planes de Estudio de ambos países integran, se aprecia que, en España, a pesar de que algunas Universidades no aborden explícitamente el constructo de la escuela multigrado; a diferencia de México, los Planes de Estudio integran asignaturas que analizan concretamente las dimensiones del tiempo escolar, el espacio educativo, los ambientes de aprendizaje, la gestión de los recursos didácticos y otros (véase Tabla 34). Caso contrario a esto, en México, estos contenidos son tratados de forma general a través de las asignaturas de los Trayectos formativos *Bases teóricas y metodológicas para la enseñanza y Práctica profesional*, así como del análisis que los docentes mexicanos realizan, a partir del contraste de las observaciones que realizan a profesores con mayor experiencia durante su formación.

De la misma manera, se aprecia que, mientras que en España aquellos elementos que son considerados componentes base de la enseñanza y de la organización del aula general de Educación Infantil, son aquellos que benefician directamente la organización didáctica del aula multigrado (como es el caso del trabajo por rincones, la asamblea y la agrupación flexible), en México, a diferencia del Plan de Estudios 2012, el Plan de Estudio 2018 plantea estas metodologías como alternativas u opciones al modelo de enseñanza que se plantea al estudiantado.

## **Capítulo VIII. Discusiones**

---



En este apartado se discute el estudio, exponiendo la relación de los resultados con la teoría, el estado de la cuestión y los resultados de la investigación. La estructuración de esta sección responde a cada una de las dimensiones que integran la investigación.

### 8.1. Formación docente para el desempeño multigrado

De acuerdo con el profesorado entrevistado de ambos países, la capacitación formal obligatoria que han recibido para el desempeño de la enseñanza multigrado ha sido inexistente. Estos resultados confirman las declaraciones de investigaciones internacionales que han expuesto cómo la escuela multigrado y su didáctica ha sido arrinconada, postergada y negada dentro de los planes curriculares universitarios (Abós, 2011; Bustos, 2007; Demirkasimoğlu, 2019; Kivunja y Sims, 2019; Kucita *et al.*, 2013).

Concretamente, en España, estos resultados son comparables con las investigaciones de Bustos (2006), quien ha explorado la opinión de docentes que laboran en zonas rurales de la Comunidad Autónoma de Andalucía, dando a conocer que 95,8% de 290 docentes no tuvieron acercamientos prácticos en centros multigrado durante su formación docente. Por su parte, Hinojo, Raso e Hinojo (2010) especifican que, de 255 docentes encuestados, el 95.6% no tuvo acceso a información relacionada con la escuela multigrado.

Estudios más recientes avalan lo antes expuesto. Ruiz y Ruiz-Gallardo (2017) analizaron dos provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, afirmando que de 40 docentes encuestados que se desempeñan en aulas multigrado, el 66.7%, declaró no haber recibido información sobre el tema durante sus estudios universitarios; también el 52.1% de estudiantes del Grado de Educación Infantil y el 43% de alumnos del Grado de Educación Primaria de 71 alumnos universitarios de ambos Grados, aseguraron no haber tenido contacto con la preparación para la docencia multigrado. En este mismo sentido, Boix y Buscà (2020) afirman que, en las escuelas rurales catalanas, de 276 profesores encuestados, el 53% también manifestó no haber recibido formación relacionada con la educación rural.

Por su parte, las investigaciones de Juárez Bolaños y Vera (2015), quienes, a partir del análisis del discurso de 11 docentes de Educación Primaria en los Estados mexicanos de Chiapas y San Luis Potosí; así como los resultados de Juárez Bolaños (2017), quien examina la narrativa de dos docentes del nivel educativo antes mencionado, en las regiones de Veracruz e Hidalgo, coinciden en que los docentes participantes mexicanos no recibieron información sobre la educación rural ni las implicaciones del trabajo en un aula multigrado.

La falta de formación específica sobre la didáctica multigrado ha generado que los docentes mexicanos y españoles sorteen las dificultades a las que el trabajo en un grupo mixto conduce. En ambos colectivos, los docentes reflexionan sobre el desarrollo de prácticas iniciales basadas en el ensayo y error, en las que las decisiones asumidas para la organización de los elementos didácticos de la enseñanza multigrado no siempre son funcionales, aptas y efectivas. Desde la interpretación de estas reflexiones, es posible vincular estas prácticas con la falta de confianza docente que, de acuerdo con Bustos (2007), presentan los profesores al inicio de su carrera profesional en estos espacios, así como con las pocas destrezas y habilidades con que cuentan los docentes recién egresados para aprovechar las posibilidades pedagógicas que el aula multigrado ofrece (Juárez Bolaños, 2017a).

Los resultados de esta investigación muestran diferencias en la formación continua que los docentes han recibido, así como en la valoración que conceden a este proceso formativo. En México existe un descontento por la formación que la Autoridad Educativa ofrece. En el caso de los docentes mexicanos, estos suelen acceder a la formación de nivel superior (maestría) en temas que tienen que ver con la educación y que es solventada por sus propios recursos económicos. Lo anterior, se explica mejor desde las observaciones de Acuña y Pons (2019), quienes consideran que la continuidad de la formación de los docentes mexicanos, a través de grados superiores, responde a la posibilidad que estos tienen por mejorar sus condiciones laborales (movilidad docente), criticando la tendencia mercantilista de la educación superior mexicana durante los últimos años, que conduce a que este tipo de formación no promueva, precisamente, la rigurosidad científica y el desarrollo del pensamiento crítico en los docentes.

Mientras algunos docentes continúan formándose a través de los grados superiores, en otros destaca la ausencia de formación. Estos datos tienen relación con el estudio de Pérez Martínez *et al.* (2010), el cual ha analizado la diferencia entre la escolaridad del

personal docente de las escuelas rurales unitarias y no unitarias en México, y en el que se identifica que mientras el 0.8% de 23,982 docentes de escuelas rurales unitarias continúan su formación a través de estudios de Maestría, el 13.1% no accede a ningún tipo de formación. El resto de docentes, el 86.1%, complementa su preparación con los cursos y proyectos extracurriculares que la autoridad educativa les ofrece, así como a través de las reuniones académicas institucionales colaborativas entre los diversos actores educativos que conforman las zonas escolares (Consejos Técnicos de Zona Escolar y otros).

A diferencia de México, en España los docentes dan seguimiento a su formación a través de talleres institucionales públicos y privados que integran aspectos prácticos de la educación, alineados con las necesidades individuales y grupales del propio centro. En este colectivo docente existe dicotomía de opiniones sobre la valoración que conceden a la formación continua suministrada por la Autoridad Educativa. Mientras algunos docentes consideran que la formación continua es suficiente, pero no pertinente, otros profesores consideran que es positiva al cubrir sus necesidades formativas.

Las primeras opiniones del profesorado español sobre la formación continua recibida contradicen los resultados de Pedraza-González y López-Pastor (2015) y Boix y Buscà (2020) quienes concluyen que la percepción positiva del profesorado, con relación a la formación continua, está relacionada a la posibilidad de los docentes por acceder a talleres institucionales que son diseñados en conjunto con los profesores que integran los CRA's y validados por la Autoridad Educativa; por su parte, las opiniones de aquellos docentes que están satisfechos con la formación recibida coinciden con los hallazgos de los autores antes mencionados. Los docentes que están en desacuerdo con la formación recibida mencionan que la situación económica prevaleciente del país ha obligado a la reducción de los recursos materiales y humanos en dichas instituciones, lo que, además de repercutir en la disminución de cursos formativos a los que pueden acceder, profundizan las desigualdades en espacios institucionales.

El descontento que se aprecia desde el discurso de los profesores de ambos países con relación a la formación continua que ofrecen las Autoridades Educativas, está relacionado también con la poca adecuación de los cursos a la necesidad del contexto rural. Los profesores se niegan a desplazarse desde sus comunidades hacia las ciudades

para dar continuidad a su proceso formativo. Boix y Buscà (2020) apreciaron resultados similares en España y Juárez Bolaños (2017a) en México.

Específicamente en México, el rechazo hacia la formación continua que los docentes mexicanos mantienen se comprende mejor desde lo que Tenti (2007) y Treviño y Mendoza (2018) señalan como la protesta y resistencia del magisterio ante la falta de vinculación hegemónica entre el ámbito político y educativo en México, así como a la concepción de formación que el Estado mexicano ha construido, en la cual, ha asumido al docente como un profesional tecnócrata, que basa su actividad en un conjunto de conocimientos que son producidos y concretados en espacios aislados de los centros educativos

En este sentido, las diferencias encontradas en la continuidad de la profesionalización de los docentes de ambos países, parece responder a las concepciones que los educadores tienen sobre el significado de la formación continua, así como a los beneficios que reciben a través de esta para la participación en los concursos de movilidad y ascenso docente. El discurso de los profesores expone que mientras en España los docentes conciben a la formación continua como un elemento imprescindible, que además de formar parte del requerimiento de su función, contribuye al desarrollo personal, en México la concepción de la profesionalización se sitúa escasamente como un elemento que afecta o determina la actuación de los profesores en su práctica.

El significado que los educadores españoles otorgan a su desarrollo profesional se vincula con los resultados de Raso, Aznar y Cáceres (2014), quienes analizan la formación de los docentes rurales con relación al uso de las TIC e identifican que 88.7% de 217 profesores de escuelas rurales encuestados, no conciben ser docente en una institución del medio rural que no contemple una preparación continua basada en las posibilidades educativas de las TIC, así como en aspectos prácticos de la educación.

A pesar de las diferencias encontradas en la formación que los docentes han recibido, en ambos países los profesores concuerdan en que los cursos a los que han asistido, promovidos por la Autoridad Educativa, no se relacionan con la escuela multigrado. A partir de estos resultados, enfatizan en una serie de áreas específicas de la didáctica multigrado, así como con campos formativos que no tienen que ver propiamente con los elementos de la didáctica multigrado, en los que consideran deben fortalecerse durante la capacitación inicial y continua del profesorado. Algunas de las áreas de oportunidad



señaladas por los docentes, son las siguientes: metodologías, estrategias y recursos didácticos que facilitan la enseñanza, el aprendizaje y el control del grupo en el aula multigrado (Marland, 2004; Mulryan-Kyne, 2007); así como en los conocimientos relacionados con las teorías de la educación y el aprendizaje (Abós, 2011); pero, sobre todo, enfatizan en la necesidad de contar con oportunidades formativas que integren modelos teórico-prácticos y presenciales para la formación destinada a las zonas rurales (Abós, 2011; Ocampo y Cid, 2012; Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2017). A diferencia de las investigaciones consultadas previamente, los docentes entrevistados para esta investigación enfatizan en la necesidad de consolidar procesos formativos que contribuyan al fortalecimiento de los conocimientos relacionados con el desarrollo infantil, así como de las habilidades interpersonales y comunicativas docentes.

Las investigaciones internacionales relacionadas con el análisis de la formación docente multigrado han expuesto que la formación de estos docentes requiere una formación específica y diferenciada a la que recibe un docente generalista (Kucita, *et al.*, 2013; Marland, 2004; Miller, 1991; Mulryan-Kyne, 2007; Tahull y Montero, 2018); sin embargo, en este estudio destaca el comentario de un docente español, quien menciona que la formación para el desempeño multigrado no requiere de una especialización específica durante la formación docente inicial, contradiciendo de esta manera lo establecido por las investigaciones antes citadas.

## **8.2. Práctica docente multigrado**

Este estudio aborda el análisis de los elementos didácticos que conforman la práctica docente del aula multigrado de Educación Infantil. Específicamente, se profundiza en el estudio de los siguientes elementos: organización y adaptación curricular; uso de los enfoques de enseñanza y agrupación para el aula multigrado; metodologías docentes que optimizan la enseñanza en el salón de clases mixto y que fortalecen el aprendizaje autodirigido en los estudiantes; organización del espacio, tiempo y recursos didácticos; así como las estrategias que contribuyen al fomento de las normas de convivencia y a la creación de ambientes óptimos de aprendizaje.

Desde la pesquisa teórica de la presente investigación, no se encuentran estudios realizados en la Educación Preescolar en México y en el nivel de Educación Infantil, Ciclo II, en España, que analicen y profundicen en el conjunto de los aspectos antes señalados.

Sin embargo, se encuentran investigaciones que abordan de forma segmentada algunos de estos elementos.

En el caso de España, el estudio de Balongo y Mérida (2016) realizado en un aula rural de Educación Infantil presenta un acercamiento inicial al análisis de los ambientes de aprendizaje de estos espacios, afirmando que el uso de metodologías activas en las aulas multigrado de Infantil promueve la consolidación de espacios de aprendizaje democráticos y afectivos para el desarrollo de las actividades. Estos hallazgos son comparables a los que se obtienen en esta investigación; el presente estudio profundiza en el tema, exponiendo que el manejo y control del grupo, así como la creación y desarrollo de ambientes óptimos para el aprendizaje, está relacionado con la medida en la que los docentes atienden de forma simultánea las necesidades específicas del grupo/clase multigrado.

En México destaca la investigación de Pérez Martínez *et al.* (2010), que reflexiona desde un plano cuantitativo sobre aspectos relacionados con la suficiencia de la duración de la jornada escolar y el tiempo que los docentes dedican a las actividades de rutina, las estrategias para el control del grupo y los enfoques de agrupación del alumnado del que hacen uso los educadores. Con relación al tiempo escolar, a diferencia de la investigación antes citada, este estudio profundiza en las concepciones que los docentes tienen sobre la pertinencia del uso del tiempo monocrónico y policrónico en el aula multigrado y el uso que hacen de este.

Sobre los resultados de las estrategias que los profesores implementan para el control del grupo, en esta investigación se aprecian los mismos resultados en el análisis de la narrativa y práctica de los educadores, constatando que la concepción cultural que los docentes tienen sobre lo que implica el razonamiento e interiorización de la moral en las aulas de infantil, y el desconocimiento de metodologías y estrategias que contribuyen al manejo efectivo del aula multigrado, conducen a que los educadores implementen estrategias convencionales, de autoconocimiento y punitivas para el manejo del control del grupo.

En relación con los enfoques de agrupación que los docentes utilizan, esta investigación constata la preferencia que estos tienen por hacer uso de la enseñanza a toda la clase como enfoque preferencial. Desde el análisis que el presente manuscrito hace de estos elementos desde el discurso y el acercamiento práctico al contexto en el que se desarrollan los procesos educativos, es posible comprender que, para los

docentes mexicanos, la enseñanza a toda la clase junta es el enfoque que atiende directamente a la inclusión. Los docentes mexicanos no conciben una organización del grupo que contemple la segmentación de este para la atención de las necesidades específicas de cada grado educativo que integra el aula multigrado.

Estudios como los de Canedo *et al.* (2019) colocan la integración de los padres de familia a las actividades de gestión y mantenimiento para la mejora del funcionamiento del centro escolar, así como a la gestión administrativa de los docentes como prácticas innovadoras en las escuelas multigrado. En el presente estudio se observó que la participación de los padres de familia en actividades de gestión, mantenimiento y alimentación de los estudiantes afecta, en algunos casos, de manera negativa el proceso educativo, permitiendo la intervención de los padres durante los períodos de clase. De esta forma, conviene reflexionar sobre la pertinencia de señalar la gestión administrativa como una “práctica innovadora” de la escuela multigrado mexicana, si desde la narrativa de los docentes participantes en esta investigación se aprecia que la doble función que desempeñan es una de las principales limitaciones a las que se enfrentan para el ejercicio de su profesión.

En ambos países prevalecen las investigaciones que han analizado las prácticas de docentes multigrado, sobre todo, en la Educación Primaria. Probablemente el interés por analizar al objeto de estudio desde este el nivel educativo encuentre su justificación en que, mientras la Educación Primaria es obligatoria y forma parte del inicio de la educación formal de la mayoría de los sistemas educativos, en España, la Educación Infantil no es obligatoria y en México, el carácter de obligatoriedad se estableció recientemente<sup>17</sup>. Por lo tanto, si bien se reconoce a la Educación Infantil como una modalidad relevante para el desarrollo del individuo, en ambos casos la atención que se ha dado a los procesos educativos que acontecen en estas aulas es escasa.

En los próximos párrafos se contrastan los resultados de la investigación con aquellos estudios que han explorado el tema en la Educación Primaria, al encontrar investigaciones que profundizan con mayor ahínco en los distintos elementos que este estudio segmenta para el análisis del discurso y la práctica docente.

Los estudios internacionales y españoles que han analizado las prácticas de los docentes multigrado en el marco de los países europeos, incluyendo a España como

---

<sup>17</sup>La Educación Preescolar adquirió el carácter de obligatoriedad a través del Decreto de reforma a los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. publicar en noviembre de 2002 (Ruiz Cuéllar, 2012).

objeto de estudio, resaltan las habilidades con las que los docentes cuentan para el manejo óptimo del currículo nacional desde distintos enfoques curriculares, así como para la atención a la diversidad del grupo/clase multigrado. En los hallazgos de esta investigación se aprecian estos mismos resultados.

En España, el contraste de los hallazgos del estudio de Bustos (2006), con los resultados de la presente investigación sobre aquellos agrupamientos que los docentes de Educación Primaria mencionan hacer mayor uso, expone las diferencias existentes entre la organización del grupo de ambos niveles educativos; por lo tanto, se encuentra que, mientras los docentes de Educación Infantil hacen mayor uso de la organización grupal por grados en forma de U, este es uno de los enfoques que los docentes de Educación Primaria mencionan utilizar con menor frecuencia.

Los hallazgos de esta investigación coinciden con los resultados obtenidos por Bustos (2006) y por Domingo y Boix (2015), quienes coinciden en que la flexibilidad en el uso del tiempo y de los espacios áulicos que los docentes destinan a la enseñanza y al aprendizaje, son elementos que caracterizan las prácticas de estos profesores. Destacan también las habilidades con las que los educadores cuentan para fomentar el acceso y la inclusión del estudiantado al aprendizaje, a través de la implementación de metodologías mixtas de la educación que consideran la graduación de contenidos didácticos y el grado de complejidad de las actividades.

Desde un marco internacional, la investigación de Hyry-Beihammer y Hascher (2015), analiza el discurso y las prácticas de docentes austríacos y finlandeses. Por su parte, Smit, Hyry-Beihammer y Raggl (2015), estudian las prácticas de docentes austríacos, finlandeses, españoles y suizos. En ambos estudios, se concluye que los docentes capitalizan la heterogeneidad cronológica del alumnado a través de la adopción de distintos enfoques de enseñanza, permitiendo atender en distintos momentos al alumnado. Lo anterior coincide con el discurso y la práctica del profesorado de este estudio, quienes demuestran el conocimiento conceptual y metodológico sobre las distintas posibilidades de adaptación para la diferenciación curricular y la atención individualizada.

Por otro lado, en los resultados de la presente investigación, en México, al igual que en los hallazgos en estudios internacionales como los de Hargreaves *et al.* (2001), que analizaron el contexto en el que se desenvuelven las prácticas de la educación

multigrado en Perú, Sri Lanka y Vietnam, se expone la concepción tradicionalista y conservadora que los profesores tienen de la educación.

En esta investigación, los planteamientos didácticos de los profesores mexicanos son homogéneos y usan el modelamiento como principal recurso para el desarrollo de las actividades, las cuales se caracterizan por pedir a los estudiantes que pinten fichas de trabajo o que peguen bolitas de papel en estas. Estos hallazgos se pueden relacionar con los de Juárez Bolaños y Vera (2015), quienes, a pesar de realizar el estudio en otro nivel educativo, señalan la dificultad que expresan los docentes por realizar planeaciones que atiendan a la diversidad, así como la monotonía en las sesiones escolares y en la realización de tareas que se limitan a la realización de planas de sílabas o palabras y a copiar enunciados o textos de libros completos.

A pesar de que en ambos países se presenció la atención de los docentes a la diversidad cultural en las aulas multigrado, se encuentran diferencias en el manejo de este elemento. En México, una de las aulas pertenece a la modalidad de educación indígena; en España, estos espacios están conformados por estudiantes de nacionalidades española y marroquí. Mientras en México, el docente que atiende a esta aula logra establecer procesos de comunicación efectivos en la lengua materna de los estudiantes y muestra empatía por las tradiciones y costumbres de la comunidad escolar; en España, a pesar de las líneas de actuación que los centros escolares y las Autoridades Educativas han implementado para atender con pertinencia a la multiculturalidad del aula multigrado, persisten las dificultades para facilitar la adaptación de los estudiantes de procedencia distinta al país, así como para integrar responsablemente las diferencias culturales que prevalecen en el contexto rural español. Estas mismas dificultades fueron apreciadas por Abenoza (2004) y Bustos (2006) en el contexto español. Hechos como los antes expuestos, conducen a que Carsserly, Tiernan y Maguire (2019) y Taole (2018) enfatizan en la necesidad de fortalecer la atención a la diversidad desde los principios democráticos de igualdad y justicia social en el desarrollo profesional de los docentes.

Desde la comparación de los resultados se exponen las diferencias en las prácticas de los docentes que prevalecen en las aulas multigrado. Mientras en España los docentes españoles articulan los elementos de la didáctica multigrado para atender simultáneamente a la diversidad de grados que integra el grupo/clase, en México se aprecian las dificultades que los educadores enfrentan para establecer procesos de

enseñanza y aprendizaje simultáneos eficientes, eficaces y efectivos. Con estos datos, conviene reflexionar sobre la declaración de Boix (2011), Hargreaves *et al.* (2001), el INEE (2019), Montero (2002) y Veenman (1995), quienes afirman que el desconocimiento de la configuración de los elementos de la didáctica multigrado repercute en el desarrollo de prácticas descontextualizadas.

En este sentido, las respuestas que los docentes mexicanos conceden a los ítems del cuestionario que integran o no alternativas de respuesta, exponen el desconocimiento que los docentes tienen sobre la escuela multigrado y su didáctica. Los docentes mexicanos coinciden con los elementos teóricos de la didáctica multigrado cuando responden a preguntas cerradas del cuestionario que integran ítems preestablecidos. Cuando los docentes dan respuesta a las preguntas abiertas, el profesorado contesta a orientaciones distintas de lo que el planteamiento metodológico supone. El profesorado español responde a las preguntas abiertas con enfoque inclusivo de atención para el aula multigrado; en las preguntas cerradas, además de señalar las opciones de respuesta que consideran son pertinentes, ofrecen más alternativas que las que se les otorgan.

A diferencia de los profesores españoles, el discurso del profesorado mexicano es constantemente contradictorio entre sus dichos y sus prácticas. Mientras el discurso y las prácticas del profesorado español valoran la inclusión y el dinamismo, las narrativas del profesorado mexicano enfatizan la concepción de un modelo de educación individualista en el que las carencias del contexto surgen como el elemento central que rige las posibilidades de propuestas didácticas que pueden desarrollar. De acuerdo con Kepowicz (2007), esta concepción de la educación es una de las causas que permite comprender la persistencia en la tendencia tradicionalista del profesorado mexicano por desarrollar prácticas centradas en la disciplina y el control del alumnado, así como en la transmisión de información, más que en la creación de espacios para la promoción del aprendizaje significativo.

Comprender las diferencias entre las concepciones y prácticas que los docentes mexicanos y españoles tienen con relación a la enseñanza multigrado, conduce a revisar aspectos como la formación docente recibida, los años de experiencia como docente multigrado, el contexto educativo en el que se desarrollan los procesos escolares y otros elementos que podrían incidir en los resultados.

Cabe destacar que los profesores españoles, al igual que los mexicanos, no han recibido formación inicial y continua específica sobre la didáctica multigrado. A diferencia del profesorado de México, quienes cuentan con una formación de Maestría; en España, los docentes —al menos tres de ellos— cuentan con formación de Diplomatura, conocen y dominan aquellas metodologías educativas y didácticas que promueven la participación y atención diferenciada del alumnado en estas aulas. En este sentido, se identifica que mientras el grado académico de los docentes no determina el éxito de las prácticas educativas en el aula multigrado, el desarrollo de talleres dentro y fuera de la institución sobre temáticas que responden a las necesidades inmediatas del contexto inciden en mayor medida en la práctica de los docentes multigrado.

Los docentes mexicanos aducen no tener participación alguna en el diseño de los procesos formativos. Esta es una de las críticas que McEwan (2008) hace a las reformas que han atendido a las escuelas multigrado en Latinoamérica. Los resultados de esta investigación confirman lo expuesto por Woolner *et al.* (2012), quien considera que, si los cambios se imponen y no necesariamente se llevan a cabo en la práctica, se contribuye al desarrollo de comunidades de docentes en las que la práctica conservadora se arraiga y es difícil de reconocer y desafiar. Si bien las distintas reformas educativas que se han implantado en México han intentado incluir al profesorado en decisiones relativas al ejercicio de su función (INNE, 2019); las diferencias inmanejables hasta el momento, entre los actores políticos y el profesorado, parecen limitar la consecución de dichos objetivos.

Si bien no fue objeto de estudio en esta investigación estudiar la medida en la que la experiencia docente influye en el desarrollo y adquisición de las competencias para la docencia multigrado, se pueden apreciar las diferencias entre los años de experiencia con la que los docentes cuentan. A partir de la revisión de las variables vinculadas con los datos de años de servicio en la docencia pública y los años de experiencia como docentes multigrado, se encuentra que en la muestra mexicana predominan aquellos con menos años de servicio y experiencia como docentes en estos grupos; que los profesores españoles estudiados cuentan con más años de experiencia desempeñándose en el contexto multigrado. En España, Boix y Buscà (2020), exponen que el 87.3% de 276 profesores encuestados promedia nueve años de experiencia en el contexto rural, contradiciendo así la investigación de Bustos (2006), quien afirma que generalmente estos centros se caracterizan por contar con profesores que no consideran la escuela

rural como un espacio de permanencia, al contar con una muestra en la que predominan docentes con cuatro o menos años de servicio en el área rural multigrado.

En este sentido, conviene reflexionar sobre la opinión que los 276 docentes antes mencionados tienen con relación al desempeño docente en una escuela rural en España. Boix y Buscà (2020) afirman que 82,2% de docentes expresan estar satisfechos ante la estabilidad que el ser funcionarios les otorga, y el 94,6% de estos profesores, expresan su deseo por ejercer como docentes de escuelas rurales. Estos datos coinciden con los resultados de esta investigación, en la cual los docentes manifiestan los beneficios que la escuela rural ofrece, e incluso mencionan ser ellos mismos quienes optan por laborar en estos espacios.

A partir de las diferencias en los años de servicio como docentes multigrado, en la muestra mexicana se puede inferir que aquellos docentes con mayor experiencia podrían ser quienes apliquen mejores estrategias para la enseñanza multigrado; también se puede deducir que aquellos docentes que han egresado recientemente de los estudios normales son quienes cuentan con mayores referentes teóricos y procedimentales para la enseñanza en estos grupos; sin embargo, en ambos casos, estos elementos no determinan el desarrollo de prácticas docentes efectivas. Del grupo de docentes que tienen más o menos años de experiencia, se encontró que uno de cada grupo cambia los enfoques de enseñanza y movilizan al estudiantado en el aula.

De forma general, en México, independientemente de los años de experiencia con los que los docentes cuentan, las prácticas pedagógicas y didácticas que prevalecen en el profesorado no diferencian entre los distintos grados educativos que integra el grupo/clase, y no incorporan recursos didácticos que atiendan a la diversidad. Estos hallazgos contradicen los resultados de la investigación de Mercado (2006), la cual expone que los maestros multigrado de Educación Primaria en México que cuentan con mayor experiencia docente son aquellos que desarrollan clases más dinámicas, e integran diversos materiales didácticos como soporte de su enseñanza.

En España, los docentes con menores años de experiencia (cuatro años de experiencia como docentes multigrado) son aquellos quienes presentan dificultades para el manejo y control del grupo; sin embargo, las prácticas de estos docentes son similares al resto del colectivo español. En ambos casos, los profesores integran espacios de aprendizaje para alternar la atención al estudiantado, hacen uso de los distintos enfoques de enseñanza y agrupación, y realizan adaptaciones al nivel de



complejidad de las actividades a través de libros escolares o fichas didácticas. De esta forma, en España, la experiencia docente parece ser determinante en el manejo y el control del grupo; a mayor experiencia, mejor uso de prácticas inclusivas (uso del tiempo policrónico; la atención simultánea del estudiantado a través de espacios temáticos de aprendizaje; el uso de diversos recursos didácticos que atienden a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje).

El tiempo y beneficio de compartir espacios laborales y de formación permanente con otros docentes multigrado parece ser un diferencial en ambos países para el desarrollo de conocimientos y habilidades, así como del desempeño docente multigrado. En España, la legislación en materia educativa establece que desde las unidades de los centros que integran a un colegio se deben planificar actividades que potencien la convivencia y cooperación entre las distintas unidades. Procura también que, desde la colaboración e implicación de los docentes, se establezcan sesiones de formación internas, en las cuales los docentes compartan experiencias pedagógicas innovadoras y creativas que potencian los procesos educativos (Ponce de León, Bravo y Torroba, 2000). En México, el espacio formativo homólogo al antes mencionado, en donde los docentes intercambian experiencias profesionales con otros profesores multigrado, que laboran en las mismas zonas educativas, se conocen como Consejos Técnicos Escolares de Zona, los cuales son coordinados por los Supervisores y los Asesores Técnicos Pedagógicos de la Supervisión.

Si bien en ambos países los docentes pueden tener contacto con otros profesionales de la educación que laboren bajo las mismas condiciones, en España, las investigaciones que han estudiado la evolución de los Colegios Rurales Agrupados coinciden en que la organización y administración de estas instituciones permite que los docentes que laboran en estos espacios superen con mayor facilidad el aislamiento que el trabajo en la escuela rural supone (De León Elizondo, Bravo y Torroba, 2000; Pedraza-González y López-Pastor, 2015). En México, el aislamiento y el casi inexistente acompañamiento de las Autoridades Educativas acentúan las precarias condiciones laborales en las que se desempeñan estos profesores.

En este sentido, los docentes de nuevo ingreso en España a una comunidad escolar formalmente establecida, la cual es dirigida por un directivo, y en la cual interactúan constantemente distintos profesionales de la educación, permite que los docentes con escasa o nula experiencia puedan tener mayor facilidad en la adaptación de los saberes

al contexto y, por consiguiente, que consoliden mayor confianza y satisfacción en el ejercicio de su función. Estos hechos coinciden con aquellos señalados por Alpe (2012), quien afirma que el éxito multigrado tiene relación con la medida en la que los docentes tienen mayores o menos oportunidades para intercambiar ideas de enseñanza y profundizar en temas específicos de su profesión.

En esta discusión, es imprescindible pasar por alto las diferencias en las condiciones de la organización y administración de los centros en los que se desarrollan los procesos educativos. En España, a comparación de México, los docentes trabajan con grupos reducidos de estudiantes, con aulas espaciosas, con disponibilidad y accesibilidad a distintos recursos materiales y cuentan con el soporte pedagógico y didáctico del director del claustro, así como de los docentes especialistas e itinerantes. Asimismo, la jornada educativa, la cual integra dos horas más de tiempo escolar, posibilita el desarrollo de actividades concretas de rutina.

Desde el ámbito internacional, la investigación de Juárez Bolaños (2017a) y el informe anual del INEE (2019) en México, destacan las carencias de recursos materiales y de infraestructura que padecen los docentes mexicanos en los contextos rurales. Estos elementos fueron constatados en dos de las escuelas multigrado visitadas, así como por las descripciones de los docentes sobre la escuela multigrado mexicana, y parecen ser condicionantes en el desempeño laboral de ellos.

Dentro de las características organizativas y administrativas de cada país, en ambos casos se aprecian diferencias en el acceso y la disponibilidad de los recursos con las que los centros educativos cuentan. En España, las diferencias en el acceso y disponibilidad de los recursos tecnológicos encontrados en los CRA's coinciden con lo señalado por el informe del MECD (2019). Estas diferencias repercuten en la medida en la que los centros educativos rurales españoles logran o no consolidar modelos híbridos de enseñanza. A pesar de que los docentes españoles externan las dificultades que presentan por integrar las TIC desde modelos innovadores y creativos (Morales, 2017; Ruiz Ruiz, 2020), estos elementos no condicionan el uso de distintos enfoques para la enseñanza multigrado, de agrupamiento del alumnado, de la organización de los espacios por áreas temáticas, así como del uso del tiempo policrónico y otros. En México, a pesar de que algunas de las escuelas se encuentran mejor equipadas que otras, los docentes no cambian sus prácticas de enseñanza. Estos resultados podrían encontrar su justificación en el planteamiento de Kepowicz (2007), quien considera que

aunque los profesores mexicanos conozcan y contemplen los valores éticos de la docencia, el hecho de que construyan su profesión a partir de la falta de la pertenencia, del reconocimiento social deseable, así como de las muchas frustraciones y problemáticas que sortean en sus centros, repercute en la falta de implicación y compromiso que los docentes puedan tener para ejercer su profesión.

Por otro lado, a diferencia de los docentes españoles, los docentes mexicanos se enfrentan a la necesidad de atender a grupos numerosos. Estos datos coinciden con los datos de los informes de la OECD (2015) y OCDE (2018), que exponen que en México la ratio de estudiantes por personal docente en Educación Preescolar es el más alto de los países de la OCDE, al integrar 25 o más estudiantes por profesor, cifra relevantemente superior en comparación al promedio de la OCDE, de 14 alumnos. Estos hechos parecen determinar las posibilidades que los docentes tienen para desarrollar procesos educativos simultáneos que atiendan a las especificidades didácticas de cada grado que integra el grupo/clase, así como la atención que los docentes pueden conceder al desarrollo personal, social y emocional de cada uno de los estudiantes. Abundando en el tema, una de las críticas que el informe de Perez *et al.* (2010) presenta a las Autoridades Educativas mexicanas, es la necesidad de respetar los criterios y estándares para la constitución de las aulas de Educación Preescolar en México.

### **8.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la formación del profesorado de Infantil**

Estudios como los de Mendieta *et al.* (2019), así como el informe anual del INEE (2019) destacan la relevancia que tuvo la integración del Trayecto Formativo Optativo *Trabajo Docente en Preescolares Multigrado* en los Planes de Estudio 2012 en México. Por su parte, Miranda (2018) reconoce el valor de los contenidos pedagógicos y didácticos de este espacio curricular para el futuro desempeño multigrado. Además de las investigaciones antes citadas, no se encuentran estudios que analicen la pertinencia de este espacio curricular, así como de los cambios planteados en los Planes de Estudio 2018, los cuales denotan una reestructuración en el abordaje de la escuela multigrado. Mientras que el Plan de Estudios 2012 profundizó en los conceptos teóricos y prácticos específicos para la docencia multigrado, en la última propuesta curricular la escuela multigrado se aborda de forma básica y obligatoria, desde un plano generalista (Véase apartado “6.1.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la formación del

profesorado”). En este sentido, esta investigación cubre esa brecha académica al contrastar ambos currículos y exponer la medida en que el Estado mexicano atiende la formación del profesorado multigrado desde el currículo de las Escuelas Normales que forman docentes de Educación Preescolar.

En España, los resultados de esta investigación coinciden en algunos puntos con el análisis de Abós (2011), el cual plantea un primer acercamiento al análisis de los Planes de Estudio de las Universidades españolas con respecto al abordaje de la escuela multigrado. A partir de los hallazgos de esta dimensión, se identifica que la escuela multigrado ha sido y continúa siendo atendida desde distintas posibilidades: de forma implícita y explícita, de forma general y específica, y de forma básica, obligatoria u optativa. Estos hallazgos coinciden con las declaraciones de Abós (2011), Boix y Buscà (2020), Ruiz y Ruiz-Gallardo (2017), quienes afirman que las facultades responsables de la formación del profesorado no suelen contemplar una formación específica para la escuela rural. Por lo tanto, mientras algunos estudiantes del Grado de Magisterio pueden tener acceso a contenidos generales de esta modalidad educativa, otros podrían profundizar en los elementos didácticos de esta desde un acceso optativo u obligatorio, y otros podrían no tener ningún contacto, desde el currículo formal, de lo que la escuela multigrado significa. De esta forma, el acceso que los estudiantes pueden tener al conocimiento sobre la escuela multigrado depende del centro universitario en el que realicen sus estudios.

Las diferencias del contraste de la investigación realizada por Abós (2011), con los resultados de este estudio destacan que, mientras algunos centros de Educación Superior, como la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad de Córdoba, continúan abordando el tema de la escuela multigrado, en la Universidad del País Vasco, la escuela multigrado deja de aparecer en las descripciones del Grado y de sus asignaturas, y en la Universidad de Burgos existen cambios en las descripciones que integraban este tema.

Los cambios identificados en las Universidades españolas antes mencionadas, al igual que los cambios del Plan de Estudios 2012 al Plan de Estudios 2018 en México, podrían denotar simplificación o reduccionismo de los tópicos asociados a escuelas rurales mixtas. Sin embargo, los cambios que realiza la Universidad Jaume I de Castellón, la cual abordó la escuela multigrado de forma general durante el ciclo escolar 2018/2019, y para el siguiente curso escolar 2019/2020 integró contenidos específicos sobre la didáctica multigrado, podrían denotar el interés de los responsables de la organización

del Grado por profundizar en los aspectos pedagógicos de la diversidad de contextos educativos.

En España, a pesar de que algunos centros universitarios no integren descripciones explícitas sobre este constructo, y no consoliden una dimensión que atienda a los elementos que constituyen a la didáctica multigrado de forma específica, coincidiendo con Abós (2011), desde los contenidos que se abordan en los Planes de Estudio de las distintas universidades, se facilita el acercamiento implícito de los estudiantes a la temática multigrado.

Partiendo del contraste del marco teórico de la presente investigación, el cual presenta una contribución teórica sistematizada de cada uno de los elementos que constituyen las prácticas analizadas de los docentes, mismas que son aportaciones de estudios basados en los principios científicos, pedagógicos y didácticos de la escuela multigrado para establecerlos como tal; con el análisis de los Planes de Estudio de ambos países, es posible hallar que los elementos considerados como los componentes base de la enseñanza y de la organización en el aula general en España, son aquellos elementos que la literatura demuestra son los mismos que considera la organización del aula multigrado. Contrario a lo antes mencionado, en México, aquellas metodologías que son funcionales para la optimización del trabajo multigrado, como el trabajo por rincones, son planteadas como alternativas u opciones al modelo de enseñanza que se ha construido, o que están ausentes (agrupaciones flexibles, asamblea y otros).

Si bien, como se mencionó en el apartado anterior, la integración de los docentes a una comunidad establecida y el acompañamiento de otros profesionales de la educación, como es el caso del colectivo español, son factores que parecen contribuir al alcance de lo que Corno (2008) denomina *adaptabilidad* o *transferibilidad* de los conocimientos adquiridos durante la formación docente al contexto específico de la escuela rural multigrado; la *adaptabilidad* o *transferencia* de los conocimientos de la formación del docente generalista sería alcanzable en la medida en que la concepción de la Educación Infantil y el modelo de formación docente inicial integren referentes metodológicos y didácticos que retroalimenten el modelo de la Educación Infantil multigrado. En este sentido, se podría comprender mejor por qué uno de los docentes españoles, quien al reflexionar sobre los elementos que tendría que tomar en cuenta la formación de los docentes para el desempeño multigrado, considera que, a pesar de que en su formación inicial no recibió información sobre la escuela multigrado, los

referentes teóricos y prácticos que le fueron concedidos son aquellos que ha adaptado e implementado en el aula multigrado, concluyendo que todos los docentes son capaces de adaptar los conocimientos teóricos y prácticos del docente generalista a las prácticas específicas del aula multigrado.

A pesar de que los docentes españoles logren consolidar con mayor facilidad la *adaptabilidad o transferibilidad* de los conocimientos para el desempeño multigrado, la falta de información que tienen sobre esta modalidad educativa durante su formación inicial, conlleva a que los nuevos docentes rurales se formen con la premura de adaptarse a una estructura organizativa para la que no fueron formados. Esto contradice lo que Le Cornu (2009) y Tang, Wong y Cheng (2016) han estipulado como necesario para desarrollar la comprensión de los centros educativos en sus distintas dimensiones e implicaciones, así como para el fortalecimiento de la motivación en el ejercicio de la profesión docente. De acuerdo con los autores antes mencionados, el desarrollo y dominio de la docencia responsable, la cual sorteas las dificultades que la propia profesión pueda presentar a través de soluciones creativas e innovadoras, se consolida a partir de las experiencias formales e informales que los educadores tienen en los entornos que ejercerán su función.

Intentar comprender de qué depende que algunos centros universitarios españoles integren explícitamente y de forma específica al constructo de la escuela multigrado, invita a inferir que probablemente se trate de aquellas Universidades que se localizan en las Comunidades Autónomas que cuentan con más números de CRA's (véase Tabla 15 y Anexo en formato 5). Sin embargo, de la yuxtaposición de las tablas antes mencionadas, se identifica que mientras algunas universidades de las provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, la cual tiene los mayores números de CRA's (Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Valladolid) abordan explícitamente este tema, otros centros universitarios, pertenecientes a esta misma región, no retoman este constructo (Universidad de Salamanca). Lo antes señalado se repite con la Comunidad Autónoma de Andalucía, la cual es la segunda región con más número de escuelas rurales. En este caso, a excepción de la Universidad de Córdoba, la cual integra explícitamente el abordaje del tema en materia, no se encuentran más Universidades en esta provincia que integren implícitamente este constructo en sus Planes de Estudio. De esta forma, no se encuentra relación entre los centros universitarios que abordan el tema de la escuela multigrado en sus Planes de Estudio

con el número de escuelas rurales multigrado que hay en cada una de las provincias españolas.

En esta investigación, se ha sido consciente de que, desde el año de titulación de los docentes participantes, las políticas educativas y, por consiguiente, los Planes de Estudio, han cambiado. Por lo tanto, teniendo en cuenta que, en México los profesores participantes en esta investigación se titularon antes de la integración formal del constructo de la escuela multigrado al currículo de las Escuelas Normales (Plan de Estudios 2012), el discurso de los docentes es congruente cuando asevera que durante su formación no recibieron referentes teóricos y procedimentales para su formación como docentes multigrado. Por otro lado, en España, si se analizan los resultados del contraste de los centros universitarios en los cuales los docentes participantes realizaron sus estudios, con los centros universitarios que integran el constructo de la escuela multigrado, es posible identificar que cuatro de los docentes españoles se formaron en centros universitarios que integran a la escuela rural desde la descripción general del Grado (ME1, ME2, ME3 y ME5). Desde estos datos, se esperaría que los docentes que estudiaron en estos centros hubieran podido tener un acercamiento a información y conocimientos de la escuela rural multigrado; sin embargo, desde las declaraciones de estos docentes, este hecho no ocurrió. Estos hechos podrían denotar que, aunque las Universidades integren descripciones explícitas sobre la escuela multigrado, el desarrollo del currículo real no garantiza precisamente que esta temática sea abordada.





## **Capítulo IX. Conclusiones**

---



Siguiendo las indicaciones del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, en su última actualización el 03 de junio de 2016, en su Artículo 15 “Mención Internacional en el título de Doctor y tesis en régimen de cotutela internacional”, inciso b, el presente apartado integra las conclusiones específicas y generales, mismas que han emanado del proceso de investigación y ponen de manifiesto los hallazgos encontrados, tanto en español como en inglés.

### 9.1. Conclusiones generales y específicas de la investigación

Con el objetivo final de *realizar un estudio comparado sobre la formación y práctica docente de profesores de Educación Infantil multigrado de México y España*, el presente estudio partió del análisis de los lineamientos de gestión y administración que dos países, México y España, han constituido para atender el constructo de la escuela multigrado. Con el fin de comprender los resultados que han tenido las políticas educativas implementadas en materia de la educación multigrado, se analizó también el contexto actual de esta modalidad educativa.

Para comprender con mayor profundidad cómo se han materializado las políticas educativas con respecto de la educación multigrado, en este trabajo se analizó el fenómeno de estudio a través del método de Educación Comparada, de corte cualitativo, que permitió comprender el objeto de investigación desde el punto de vista de diversos actores educativos y desde el contexto en el que se desarrollan los hechos.

Se delimitaron ocho objetivos específicos que responden a las tres dimensiones establecidas para el alcance del objetivo general de la investigación. La primera dimensión, *Formación docente multigrado*, analizó el discurso docente en relación con la formación inicial y continua recibida para el desempeño en contextos multigrado. La segunda dimensión, *Práctica docente multigrado*, descompone la práctica educativa de los docentes de Educación Infantil de escuelas multigrado en México y en España en los elementos que la constituyen y presenta un análisis estructurado de cada uno de estos, en un ámbito que si bien ha sido explorado en otros niveles educativos (Educación

Primaria), y observado desde otros enfoques científicos, no se encontró evidencia de que haya sido analizado a profundidad el sentido y quehacer didáctico de cada una de estas áreas en la Educación Infantil. Por último, para comprender desde cuáles conceptos los profesores sustentan y construyen sus prácticas docentes, la tercera dimensión, *La escuela multigrado en los Planes de Estudio de Magisterio Infantil*, analizó cómo los centros formadores de docentes y las Universidades han atendido el tema de la escuela multigrado.

A partir de la fundamentación teórica, del análisis del discurso y de la práctica de los docentes, así como del análisis curricular los Planes de Estudios de ambos países, este trabajo beneficia en aspectos prácticos y metodológicos a aquellos sistemas que persiguen la mejora de la modalidad multigrado en la Educación Infantil, al delimitar un modelo de formación que considera las peculiaridades del nivel educativo en el que se desarrollan los procesos escolares.

Las conclusiones que a continuación se presentan están organizadas en torno a las tres dimensiones que dicha investigación planteó para el cumplimiento del objetivo general. Por lo tanto, este capítulo se inicia con las reflexiones sobre el alcance de cada uno de los objetivos establecidos en el estudio, a través de las preguntas específicas de investigación, que permitieron sistematizar las ideas finales de este trabajo, con la finalidad de responder a la pregunta general de investigación y aceptar o rechazar el presupuesto de partida. Por último, en el presente apartado se expone una reflexión en torno a aquellas fortalezas y limitaciones que se presentaron durante el desarrollo del presente estudio, así como aquellas líneas de investigación en las que se considera necesario profundizar en estudios posteriores.

#### *9.1.1. Formación para el desempeño multigrado*

Los objetivos específicos para el estudio de la dimensión *Formación docente para el desempeño multigrado*, fueron los siguientes:

- *Conocer la percepción que el profesorado multigrado de Educación Infantil tiene sobre la formación académica recibida durante su instrucción inicial para su desempeño como docente multigrado en México y en España.*
- *Conocer la percepción que el profesorado multigrado de Educación Infantil tiene sobre la formación académica continúa recibida durante su ejercicio profesional como docente multigrado en México y en España.*

Para dar cumplimiento a los objetivos específicos antes mencionados, se plantearon las siguientes interrogantes, las cuales se responden en los siguientes párrafos.

- *¿Consideran los docentes que la formación inicial recibida les aporta los conocimientos teóricos-metodológicos para su desempeño como docente multigrado en México y en España?*
- *¿Consideran los docentes que los modelos de formación continua establecidos por las autoridades educativas de cada país responden a las necesidades específicas de la escuela multigrado?*

Derivado del estudio empírico, el cual implicó el análisis de las opiniones de los docentes participantes a partir de la entrevista estructurada, es posible responder a la pregunta de investigación que versa en torno a la percepción de los profesores multigrado sobre la formación docente recibida para el desempeño docente en dicha modalidad educativa. Es inevitable evidenciar que, a partir del análisis del discurso de dos muestras, en las que los profesores se formaron en distintas instituciones educativas, titulándose en diferentes generaciones y quienes cuentan con distintos grados académicos, que la formación inicial recibida no les otorgó referentes teóricos y procedimentales específicos para el desempeño multigrado.

Este estudio muestra diferencias entre las percepciones que los docentes de ambos países tienen sobre la formación continua que la Autoridad Educativa les otorga, así como sobre el tipo de formación a la que acceden para dar continuidad a sus procesos formativos. Mientras que en México algunos docentes no han recibido formación continua, otros dan continuidad a esta a través del grado de Maestría. Por su parte, los docentes españoles acceden mayormente a una formación institucional que atiende aspectos prácticos de la educación que consideran responde adecuadamente a las necesidades del contexto en el que ejercen su función.

A partir de la fundamentación teórica y de lo expuesto en el discurso de los docentes, se encuentra relación entre el tipo de formación continua a la que los docentes acceden con las políticas educativas que los países delimitan para el acceso y participación en los concursos de movilización docente. Además de lo antes mencionado, se encuentra que existen otros elementos que influyen en las decisiones que los profesores toman con respecto al proceso de profesionalización docente, dentro de las cuales destaca el significado que los profesores han construido sobre el concepto de profesionalización, así como de las experiencias educativas en los distintos contextos en los que los

profesores están inmersos, y la medida en la que los educadores se sienten partícipes de la toma de decisiones relacionadas con aspectos de su profesionalización.

Al igual que las diferencias encontradas en el acceso y continuidad a la profesionalización de la que los docentes hacen uso, se encuentran diferencias en las opiniones de estos con relación a la medida en la que los modelos de formación continua, establecidos por las autoridades educativas de cada país, responden a las necesidades específicas de la escuela multigrado. En este sentido, con relación a la segunda pregunta específica de esta dimensión, se encuentra que si bien en España algunos de los docentes consideran que la formación continua recibida es funcional a sus necesidades, otros profesores, al igual que los docentes mexicanos, consideran que la oferta formativa y los modelos establecidos para su acceso y participación, son poco específicos para los fines del contexto multigrado. En ambos casos, no se encuentra que los docentes hayan abordado contenidos específicos de la educación multigrado en la formación continua que han recibido.

De forma general, es posible concluir que, en ambos países, no se ha logrado establecer modelos de formación inicial y continua en los que el profesorado de las escuelas rurales multigrado coincida en que, a partir de los temas atendidos, los conocimientos recibidos y los modelos en los que esta formación es otorgada sean pertinentes con el fin de fortalecer los conceptos y habilidades para el desempeño multigrado.

### *9.1.2. Práctica docente multigrado*

Para el análisis de la dimensión *Práctica docente para el desempeño multigrado*, se establecieron tres objetivos:

- *Analizar los elementos didácticos de la planificación para el desarrollo de la docencia y el aprendizaje en las aulas multigrado de Educación Infantil: adaptación curricular, enfoques de enseñanza y agrupación; organización del tiempo, espacio y los recursos didácticos, y estrategias para la promoción de ambientes de aprendizaje óptimos.*
- *Contrastar el discurso y las prácticas docentes con los sustentos teóricos de la Educación Infantil multigrado en México y en España.*
- *Comparar el discurso y las prácticas docentes del profesorado de Educación Infantil de aulas multigrado en México y España.*

Para dar cumplimiento a los tres objetivos específicos antes mencionados, se establecieron tres preguntas a las que se responden a lo largo este apartado.

- *¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que los docentes presentan en el dominio y el uso de los elementos didácticos de la planificación para el desarrollo de la docencia y el aprendizaje en las aulas multigrado de Educación Infantil (adaptación curricular, enfoques de enseñanza y agrupación, organización del tiempo, del espacio y de los recursos didácticos y estrategias para la promoción de ambientes de aprendizaje óptimos)?*
- *¿Conocen los docentes Educación Infantil en México y España los sustentos teóricos y metodológicos de la didáctica multigrado?*
- *¿Qué elementos influyen en los resultados de las prácticas de los docentes de Educación Infantil multigrado de ambos países?*

Al igual que en la dimensión anterior, para dar respuesta a las preguntas de investigación antes expuestas y atender al cumplimiento de los objetivos específicos de este parámetro, se optó por la realización de entrevistas estructuradas y visitas escolares a centros educativos en los que observó la práctica docente de los profesores de Educación infantil multigrado de cada país participante en este estudio. Las características de esta dimensión permitieron centrar el análisis del discurso y el actuar de los profesores desde la interacción con los participantes y su contexto, posibilitando una comprensión más profunda del fenómeno de estudio desde las relaciones de significado que se producen en estos escenarios educativos.

Para delimitar las posibilidades y limitaciones que los docentes presentan en el dominio y uso de los elementos didácticos de la planificación para el desarrollo de la docencia y el aprendizaje en las aulas multigrado de Educación Infantil (adaptación curricular, enfoques de enseñanza y agrupación, organización del tiempo, del espacio y de los recursos didácticos), se toman como referentes los parámetros establecidos por Vincent (1999) y Taole y Cornish (2017) en el apartado “2.4. Áreas formativas para el desempeño multigrado”, los cuales forman parte de los elementos analizados en el discurso y en las prácticas de los docentes. Cabe hacer hincapié en que, de acuerdo con los autores antes mencionados, el dominio de estos elementos constituye la base de una enseñanza exitosa en el aula multigrado.

Del análisis de estos elementos, se encuentra que, en España, los docentes consiguen organizar los recursos didácticos, el tiempo escolar y los espacios de aprendizaje para la

atención a la diversidad; gestionan y controlan la disciplina del aula a través de la implementación de rutinas de aprendizaje; organizan el currículo a corto y mediano plazo; diferencian la complejidad de actividades didácticas a los distintos grados educativos; integran distintos enfoques de instrucción y agrupación, y atienden a las distintas posibilidades de aprendizaje del estudiantado a través del uso de diversos materiales educativos. Por otro lado, en México, si bien existen acercamientos por parte algunos docentes para implementar distintos enfoques de instrucción y agrupación; de forma general, los maestros tienen dificultades para atender a los parámetros establecidos por Vincent (1999) y Taole y Cornish (2017). Los profesores mexicanos usan prácticas pedagógicas como la enseñanza a toda la clase junta, el modelamiento como estrategia principal para la enseñanza y el aprendizaje, y no diferencian en las temáticas de los contenidos y en el grado de complejidad de las actividades didácticas. El tiempo monocrónico y sociopolítico, así como el uso de materiales didácticos que atienden a estilos y necesidades de aprendizaje concretos, son la tónica de la enseñanza en el grupo de estos docentes.

Teniendo como referente los indicadores ya mencionados, se encuentra que mientras en España los docentes cumplen con los siete criterios que los autores antes señalados estipulan; en México, todos estos indicadores son áreas de oportunidad. Por lo tanto, mientras en España el profesorado implementa prácticas inclusivas propias de lo que la didáctica multigrado demanda, en México, la homogeneidad y el tradicionalismo son elementos definitorios de las prácticas de estos profesores.

Las fortalezas y limitaciones que los docentes presentan en el desarrollo de sus prácticas tienen relación con la pregunta específica de investigación que versa sobre los conocimientos con que los docentes cuentan para el desempeño multigrado. Este planteamiento conduce a reflexionar sobre las discrepancias entre el discurso y las prácticas del profesorado mexicano, las cuales denotan la desconexión entre la dimensión conceptual y práctica que los docentes tienen con relación al desempeño docente multigrado, así como la concepción homogénea de la enseñanza que los docentes han construido; estos hechos exponen que los saberes teóricos con los que los docentes cuentan están alejados de lo que la didáctica multigrado supone. Caso contrario a esto, la concepción que los docentes españoles tienen sobre la Educación Infantil multigrado responde a un modelo inclusivo de educación que retroalimenta el modelo de la escuela mixta. La narrativa y práctica de los profesores españoles expone



el conocimiento y dominio que tienen sobre los elementos organizativos de la práctica docente que facilitan la enseñanza en estas aulas. En este sentido, es posible concluir que mientras los docentes españoles conocen y dominan aquellos elementos que se han determinado son eficientes para la enseñanza en el aula multigrado, los docentes mexicanos desconocen las posibilidades pedagógicas y didácticas que maximizan los procesos educativos en estos espacios.

Los hallazgos de esta investigación evidencian los distintos paradigmas pedagógicos que las autoridades educativas y, por consiguiente, los docentes de los países estudiados han consolidado y arraigado a través de la propia cultura escolar; de forma más específica, desde la formación docente y la experiencia personal de cada profesor en el ejercicio profesional. Estos resultados permiten comprender por qué si dos colectivos de docentes no han tenido acceso a una formación que les haya concedido las herramientas conceptuales y metodológicas de la escuela multigrado, expresan conceptos diferentes y alcanzan resultados distintos en sus prácticas.

Para responder a la pregunta específica de investigación que se refiere a los elementos que influyen en los resultados de las prácticas de los docentes de Educación Infantil multigrado de ambos países, conviene repasar, de forma concreta, algunas ideas que se plasmaron en el apartado de discusiones y que responden al grado de consolidación que cada sistema educativo ha desarrollado. En este sentido, en los próximos párrafos se describen cada uno de los elementos que se consideran influyen en las posibilidades y limitaciones que los docentes presentan para el desarrollo óptimo de los procesos educativos. Es relevante mencionar que el desarrollo de estos elementos, además de responder al nivel de consolidación de los sistemas educativos estudiados, sostienen un vínculo con el paradigma educativo que cada país ha construido sobre lo que significa enseñanza y aprendizaje en un grupo de educación infantil multigrado.

Con relación a la *formación docente inicial*, se encuentra que los contenidos generales que se abordan desde las instituciones responsables formadoras de docentes pueden retroalimentar implícitamente los conocimientos que demanda el modelo de la educación multigrado, facilitando así la transferibilidad de los conocimientos de la enseñanza general a la enseñanza multigrado, o generar una brecha entre los saberes que se otorgan a los estudiantes y aquellos que son necesarios para el trabajo con un grupo multigrado. Así, aunque los Planes de Estudios de algunas Universidades o

centros formadores de docentes aborden temáticas relacionadas con la escuela multigrado, si estos contenidos no se plantean desde un modelo inclusivo de educación y no integran propuestas innovadoras de atención a esta modalidad educativa, las competencias que los futuros profesores desarrollarán estarán alejadas de los planteamientos pedagógicos y didácticos de la escuela multigrado. Con relación a estos hallazgos, es posible afirmar que mientras en España, la formación docente aborda aspectos teóricos que atienden y retroalimentan los planteamientos pedagógicos y didácticos propios del modelo de educación multigrado, en México, estos elementos son presentados como alternativas para el trabajo docente, o están ausentes en los planteamientos del currículo formal, generando así una brecha entre los conocimientos que los docentes adquieren y aquellos saberes que la escuela multigrado demanda.

A partir del análisis sobre la *formación continua* que los docentes han recibido, se encuentra que no existe relación entre el éxito de la enseñanza multigrado con el grado educativo de los docentes. En este estudio, la mayoría de los docentes españoles, quienes cuentan con una titulación de Diplomatura y Licenciatura, obtienen mejores resultados en el manejo de los elementos que conforman la didáctica multigrado, en comparación con los profesores mexicanos, quienes han dado continuidad a su formación a través del nivel de Maestría.

Los docentes españoles hacen mayor uso de la formación institucional, atendiendo a temas prácticos de la educación que parten desde las propias necesidades de los docentes en espacios de aprendizaje colaborativos con profesores homólogos, con mayor o menor experiencia a su función; en México, el rechazo que los docentes sostienen por dar continuidad a su formación docente conduce a la ausencia de formación en algunos profesores, así como al acceso a una formación de Grado Superior en temas que los docentes consideran relevantes para su desarrollo profesional, pero que no atiende precisamente a los problemas prácticos e inmediatos del contexto. De esta forma, es posible afirmar que dar *seguimiento a la profesionalización* del profesorado multigrado, a través de *cursos de formación* que atiendan *aspectos prácticos de la enseñanza generalista o multigrado*, concede mayores referentes teóricos y prácticos a los docentes para el ejercicio de su función en el contexto de la enseñanza mixta, en comparación a la profesionalización docente a través del grado de Maestría.

Con relación a las *políticas educativas que los países han desarrollado*, se encuentra que existen modelos de administración y organización de la escuela rural multigrado

que conducen a que estos espacios sean atractivos para el ejercicio de la profesión docente, y que facilitan y contribuyen a la adaptación y transferibilidad de los saberes que los docentes adquieren y consolidan desde la formación docente inicial al contexto multigrado. En este estudio, el modelo de administración y organización de la escuela rural multigrado española fortalece la relación entre profesionales de la educación, disminuye el aislamiento docente y permite que los docentes desarrollen una única función: la atención pedagógica del grupo correspondiente y de las actividades que esta función conduce (atención los padres de familia, formación continua, participación en actividades comunes del centro escolar y de la comunidad, entre otros). El acompañamiento de docentes itinerantes y especialistas permite que los estudiantes reciban una educación diversa en áreas y contenidos formativos (inglés, música, religión, especialistas de la salud, y otros) y que los docentes compartan experiencias pedagógicas con distintos profesionales de la educación, afianzando espacios de profesionalización desde el propio centro escolar y posibilitando el desarrollo de prácticas educativas innovadoras e inclusivas. En México, el modelo de la escuela multigrado se caracteriza por la doble función que los docentes ejercen (administrativa y pedagógica). La falta de interacción con otros profesionales de la educación en la cotidianidad del trabajo docente acentúa el aislamiento del profesorado. Las condiciones en las que los docentes ejercen su profesión (carencia en infraestructura y recursos didácticos, así como la falta de acompañamiento pedagógico docente) promueven la falta de motivación y satisfacción en el desempeño de su función.

Otro aspecto que muestra el grado de consolidación de la escuela rural multigrado en los sistemas educativos está relacionado con la *sistematización de los conocimientos y prácticas que benefician y facilitan el trabajo docente multigrado*, lo que repercute en el tipo de prácticas que los docentes desarrollan en sus aulas. Con base en este aspecto, se encuentra que mientras en España las escuelas rurales multigrado han logrado sistematizar los saberes y las estructuras que benefician el trabajo pedagógico y didáctico en estas aulas, en México, no existe forma concreta establecida para atender la organización de estos espacios; por lo tanto, los docentes responden a orientaciones distintas entre sí y desconocen las formas organizativas que benefician y facilitan el trabajo docente en el aula multigrado.

Al igual que los aspectos destacados en el indicador sobre *formación inicial docente*, se encuentra que los *principios básicos* bajo los cuales se sustenta la Educación

Preescolar en México y la Educación Infantil Ciclo II en España, pueden retroalimentar o generar una brecha entre el paradigma de la Educación Infantil generalista y la modalidad multigrado:

- Las *condiciones en las que los docentes ejercen su profesión* limitan o fortalecen las posibilidades pedagógicas que los docentes desarrollan en sus aulas. En esta investigación se encontró que, a pesar de que en ambos países es necesario equiparar los centros escolares en los espacios y recursos educativos con los que se cuentan; en México, las condiciones de infraestructura y la ausencia de recursos didácticos, además de ser elementos que determinan las actividades que los educadores realizan, vulneran los indicadores básicos que constituyen los derechos de todo individuo (educación, salud y otros), e impactan en las posibilidades de desarrollar una docencia responsable y comprometida. En España, la suficiencia y variedad de los materiales didácticos y de los espacios en los que docentes españoles se desenvuelven, permiten desarrollar actividades educativas que fomentan el acceso al aprendizaje del estudiantado desde sus distintas posibilidades.
- El *número de estudiantes* que en la práctica constituyen las aulas de infantil multigrado determina la estructura organizativa del alumnado en el aula, los enfoques de enseñanza y agrupación que los docentes utilizan, así como las actividades que realizan. Mientras que en México los docentes atienden a aulas integradas por 15 hasta 39 estudiantes, en España, los salones de clase están integrados por menor cantidad de alumnos (seis a 15 estudiantes). De esta manera, por las condiciones constitutivas de los grupos escolares, se encuentra que, mientras el modelo de educación español enfatiza en el dinamismo y flexibilidad de los elementos didácticos de la planificación docente, así como en la construcción del conocimiento a partir del trabajo colaborativo y del aprendizaje a través de la experiencia, en México, el modelo de educación obliga al desarrollo del trabajo individualista como enfoque para la construcción del aprendizaje.
- La *duración de la jornada educativa* determina las actividades que los docentes proponen a sus estudiantes. En España, al contar con dos horas más para el desarrollo de las actividades, los docentes desarrollan proyectos educativos con mayor amplitud, que atienden las necesidades específicas de los estudiantes desde los ámbitos pedagógicos y personales. Contrario a lo anterior, en México, la

duración de la jornada educativa limita la consecución de actividades y proyectos educativos formales, así como la atención a aspectos del desarrollo socioemocional de los estudiantes.

- La *concepción sobre la organización del espacio áulico* delimita las posibilidades de organización del alumnado, las cuales no siempre benefician al modelo de educación multigrado. En España, la organización del espacio áulico viene determinada por los referentes teóricos clásicos centrados en la actividad del estudiante y en la construcción del aprendizaje (rincones de aprendizaje). En México, la ausencia de recursos justifica, desde el discurso docente, el accionar homogéneo y limitado en la diversificación de actividades y de los recursos que utilizan. La percepción del profesorado sobre la organización de los espacios responde a las necesidades del contexto y no integra precisamente los referentes pedagógicos para el uso óptimo de estos.
- La *integración de los padres de familia a las actividades escolares* facilita o limita el desarrollo de los procesos educativos en las aulas multigrado. Mientras que en España la colaboración de los padres de familia está relacionada con el acompañamiento y reforzamiento de la educación de los infantes, en México, los padres de familia son el eje central del funcionamiento administrativo y organizativo del centro escolar; sin embargo, la presencia e intervención de estos interfiere en el desarrollo de las actividades escolares.

Otro aspecto que beneficia o limita la consecución de los procesos educativos en las aulas multigrado de infantil es el *desarrollo de habilidades de comunicación para el manejo óptimo de la diversidad*. En ambos espacios, la diversidad cultural está presente. Mientras en México el docente que atiende aulas multigrado integradas por indígenas domina la lengua de los estudiantes, lo que facilita el desarrollo de los procesos educativos y la comunicación dentro del aula; en España, los docentes presentan dificultades para integrar a los estudiantes de las distintas culturas en los procesos instructivos. El desconocimiento del idioma de los estudiantes limita la comunicación entre los actores escolares

Por último, con relación a la *experiencia docente*, se encuentra que mientras en algunos países este elemento contribuye al desarrollo de prácticas innovadoras, dinámicas e inclusivas, en otros, arraiga las prácticas conservadoras y tradicionales de los profesores. De esta forma, en esta investigación, el tipo de práctica que los docentes

de ambos países desarrollan responde a las distintas concepciones de la Educación Infantil multigrado o general que cada profesor ha construido, que se transmiten desde la propia cultura escolar y que se enraízan en las comunidades educativas, culturales y sociales en las que desempeñan su función. Si bien se considera que este es un aspecto en el cual es posible profundizar en estudios posteriores que analicen con mayor ahínco este elemento, se identifica que mientras en España la experiencia docente afianza las prácticas inclusivas propias de la didáctica multigrado y contribuye al manejo efectivo del control del grupo, en México la experiencia docente no determina el desarrollo de prácticas dinámicas, inclusivas e innovadoras.

Si bien, el objetivo de este estudio no fue determinar qué modelo educativo es mejor que otro, con el estudio teórico y empírico realizado es posible concluir que el modelo de Educación Infantil multigrado español contribuye en mayor medida al cumplimiento del derecho a la educación, el cual no está únicamente relacionado con el acceso a este servicio, sino también al derecho a recibir educación de calidad basada en el respeto y cumplimiento de los derechos humanos como enfoque global. En México, los principios básicos bajo los cuales se sustenta la Educación Preescolar plantean la promoción de una educación basada en la equidad y la calidad; sin embargo, existen elementos tales como la carencia de infraestructura, recursos humanos y materiales; el aislamiento docente; la cantidad de estudiantes que los docentes atienden; la falta de reconocimiento social de la labor docente y otros, que vulneran los derechos y los principios legales de la legislación mexicana, así como los elementos básicos de satisfacción e igualdad social de la educación plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

### *9.1.3. La escuela multigrado en los Planes de Estudio de Magisterio Infantil*

Para el análisis de esta última dimensión, se establecieron dos objetivos específicos:

- *Analizar el currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar en México y del Grado del Magisterio Infantil en España, identificando cómo los Planes Académicos atienden al constructo de la escuela multigrado y su didáctica.*
- *Comparar la formación inicial del profesorado de Educación Infantil de aulas multigrado en México y España. Para dar cumplimiento a los objetivos*

establecidos, se establecieron dos preguntas específicas de investigación, a las cuales se da respuesta en los siguientes apartados.

Para dar cumplimiento a los objetivos antes mencionados, se establecieron dos preguntas específicas, que se responden a lo largo este apartado:

- *¿Cómo abordan las instituciones formadoras de docentes en México y las Universidades en España el constructo de la escuela multigrado?*
- *¿Son idóneos los Planes y Programas de Estudio para la formación inicial de los profesores multigrado en México y España?*

Para dar cumplimiento a los objetivos específicos señalados y responder a las preguntas antes expuestas, el análisis de esta dimensión implicó el establecimiento de áreas formativas, que fueron los segmentos seleccionados por el investigador como relevantes a identificar a través del análisis de contenido de los Programas de Estudio 2012 y 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural en México, así como la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión del Grado de Magisterio Infantil y los Planes Académicos de las Universidades públicos de España.

La manera en la que las instituciones Escuelas Normales en México y las Universidades en España abordan el constructo de la escuela multigrado es distinta. Las diferencias en su abordaje en los Planes de Estudios de ambos países responden a la gestión y administración asumida en la formación de los profesores en cada país. Mientras que en España los futuros docentes se forman a través de las universidades, en México persiste el modelo inicial de la formación del profesorado a través de las Escuelas Normales. Estas diferencias repercuten en la calidad de preparación de los profesores; en España, la formación docente a través de las Universidades contribuye a la constante resignificación de la profesionalización de los profesores a partir de los lineamientos delimitados por el Espacio Europeo de Educación Superior. Si bien en México las Reformas Educativas de cada gobierno han perseguido la transformación y la modernización de las Escuelas Normales, la constante reestructuración de acuerdo con la ideología política que cada gobierno representa, repercute en la falta de consecución de los programas curriculares, limitan la evaluación de los resultados obtenidos por cada Reforma y segmentan el paradigma educativo del propio país.

La centralización y descentralización del currículo nacional que existe en cada una de las naciones estudiadas exponen las relaciones de poder y los niveles de confianza que existen entre los niveles gubernamentales de ambos países. Mientras que, en España, el sistema educativo se constituye desde el ámbito local al general, posibilitando visualizar las necesidades y retos de diversos actores educativos en relación al contexto específico en el que se forman o desempeñan; en México, el centralismo educativo, además de obviar la relación de poder y control persistente de la administración pública federal sobre la educación del país, abona al desarrollo de prácticas educativas estandarizadas, descontextualizadas e inamovibles. Por lo tanto, mientras que en México los Planes de Estudio son los mismos para todas las Escuelas Normales de Educación Preescolar; en España, los centros universitarios diseñan la oferta educativa a partir de lo establecido en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión del Grado de Magisterio Infantil.

Teniendo en cuenta las diferencias antes mencionadas y el análisis realizado en los Planes de Estudio, es posible delimitar cómo abordan las instituciones formadoras de docentes en México y en España el constructo de la escuela multigrado. En esta investigación se encuentra que, en México, los Planes de Estudio analizados han integrado de distintas maneras el constructo de la escuela multigrado y su didáctica. Mientras el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Educación Preescolar Bilingüe asumen el constructo de la escuela multigrado a través de una asignatura optativa que integró referentes teóricos y que consideró la realización de prácticas profesionales en estos espacios; el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Educación Preescolar Bilingüe asumen, de forma general, la escuela multigrado desde las asignaturas básicas y obligatorias. Por otro lado, se identifica que, en España, los Planes Formativos de las Universidades estudiadas atienden a la escuela multigrado desde distintos enfoques: de forma implícita y explícita y desde las asignaturas básicas, obligatorias u optativas. En el Estado español, la diversidad con la que en los últimos años se ha atendido a este tema desde el currículo formal, conduce a que los estudiantes puedan tener o no acceso a información sobre esta modalidad educativa, así como a referentes teóricos y prácticos específicos para el desempeño docente en este tipo de centros.



Si bien en México existe un acercamiento explícito al constructo de la escuela multigrado, y en España algunos centros universitarios consideran asignaturas específicas para la atención de la escuela rural multigrado, en ambos países el tema se aborda de manera conceptual, sin que exista la intención de desarrollar habilidades para resolver problemas específicos de este contexto.

Los cambios en la manera en que ha sido atendida la escuela multigrado en México y la falta de consistencia en la oferta que los centros universitarios españoles ofrecen a los estudiantes de Magisterio Infantil, denota que, en ambos países, existe falta de especificidad en el abordaje teórico y práctico de los elementos que constituyen la didáctica multigrado. Esto no representa la omisión de su abordaje en el trayecto formativo del docente, sino la falta de articulación de conceptos y métodos en el currículum formal para el desarrollo de las competencias docentes para el desempeño multigrado.

Teniendo en cuenta que la educación multigrado requiere de una didáctica específica, que exige el dominio de un cúmulo de conocimientos y habilidades que son propias de este contexto, es posible reflexionar sobre la idoneidad de los Planes de Estudio para la formación inicial de los profesores multigrado en México y España y concluir, que si la escuela multigrado es integrada transversalmente entre las asignaturas del currículum, la falta de correlación de contenidos, así como la falta de oportunidades para que los estudiantes tengan un acercamiento real al contexto de la escuela multigrado, impide el fortalecimiento de una visión didáctica amplia que promueva la consecución de las competencias profesionales específicas para el desempeño en estos escenarios. En este sentido, se encuentra que aún y cuando los Planes de Estudios del Estado español integren implícitamente el constructo de la escuela multigrado y retroalimenten tácitamente este modelo educativo, al igual que el Plan de Estudios 2018 en México, aquellos planes formativos de los centros universitarios españoles que tratan tangencialmente este tema, sin que exista sistematización de sus contenidos, así como la falta de aplicación práctica de los mismos, no es la forma idónea de abordar el tema.

Por otro lado, aquellos centros universitarios españoles que sistematizan los contenidos de la escuela rural multigrado, a través de una asignatura específica que incluye el análisis de referentes sobre la didáctica para la enseñanza en este constructo, así como la posibilidad de que los estudiantes realicen prácticas profesionales en estos

colegios, y concreten los elementos antes mencionados en el currículo real, están abordando con mayor pertinencia el tema de la escuela multigrado.

#### *9.1.4 Conclusiones generales de la investigación*

Para dar cumplimiento al objetivo general de la investigación, se plantearon una serie de interrogantes a las cuales se dio respuesta en los apartados anteriores. Una vez contestadas las preguntas específicas de investigación, en este apartado se da respuesta a la pregunta general del estudio: *¿Cómo potenciar desde la formación del profesorado las prácticas didácticas de los docentes de Educación Infantil multigrado en México y en España?*

La presente investigación deja de manifiesto que la ausencia de formación inicial específica para el desempeño docente multigrado conduce a que las prácticas iniciales de los docentes de escuelas rurales multigrado sean prácticas experimentales, que no precisamente han sido reflexionadas y analizadas desde su formación inicial (Boix y Buscà, 2020). El desconocimiento y la falta de comprensión de los aspectos institucionales, contextuales y organizativos de las políticas educativas, de la gestión de las relaciones profesionales y de los elementos de la pedagogía y didáctica multigrado, se manifiestan en la confianza, satisfacción y motivación que los futuros docentes tienen para el desempeño multigrado, así como en las competencias que desarrollan, las cuales, en el mejor de los casos, se construyen y consolidan paulatinamente mientras los docentes se van internando en el contexto rural multigrado.

El desconocimiento de los contenidos que benefician y retroalimentan el modelo de la Educación Infantil multigrado conduce a que los contenidos abordados desde los programas curriculares no siempre contribuyan, implícitamente o explícitamente, a la adaptación y transferibilidad de los saberes de la docencia generalista a las peculiaridades de la escuela multigrado. Desde los resultados del análisis realizado en los Planes de Estudios de la formación del magisterio de Educación Preescolar en México y de Educación Infantil España, es posible apreciar que los cambios curriculares en México y la diversidad en las formas en las que los centros universitarios españoles abordan el constructo de la escuela multigrado denotan que, en ambos países, no se ha logrado establecer un modelo de formación que delimite y sistematice los contenidos necesarios en la formación inicial de los docentes multigrado.

De la misma manera, la falta de acuerdo entre los docentes de los dos colectivos de profesores participantes de ambos países expone que el enfoque asumido para el desarrollo de la formación continua en México y España, hasta el momento, no ha logrado establecer modelos formativos en los cuales el profesorado considere que se atienden las necesidades formativas específicas de la escuela rural multigrado.

Tomando como marco de referencia los hallazgos de la pesquisa literaria y del marco empírico de este estudio, el cual expone que las experiencias de aprendizaje que los docentes en formación tienen durante sus procesos formativos, determina positiva o negativamente, según sea el caso, las expectativas motivacionales en el futuro desempeño de su profesión. Se percibe también que los estudiantes logran comprender la representación social del contexto en el que se desempeñarán en la medida en la que la formación docente integre espacios de construcción prácticos que contribuyan al desarrollo y al fortalecimiento de la autoconfianza y del pensamiento crítico, creativo y reflexivo. En este sentido, es posible aceptar el presupuesto de partida y determinar que *se requiere un método específico que sistematice los contenidos necesarios por abordar desde la formación del profesorado para el desempeño docente multigrado en escuelas de Educación Infantil.*

Con estos datos, se está en condiciones de afirmar que fortalecer las prácticas didácticas de los docentes de Educación Infantil multigrado en México y España, desde la formación del profesorado, demanda que ambos países integren un cambio de enfoque en la capacitación docente, que además de contemplar los elementos globales y específicos de las distintas áreas de conocimiento de la docencia, sistematice los saberes pedagógicos y didácticos de la escuela multigrado, pero, sobre todo, que establezca acercamientos prácticos a centros educativos de esta modalidad educativa.

A partir de estas reflexiones, como término de esta investigación, surge el planteamiento central de la propuesta formativa de este estudio, el cual además de dar respuesta a la última pregunta específica de investigación, recoge, de manera concreta y sistematizada, los contenidos curriculares que se sugiere se sumen a los programas formadores de docentes, así como las recomendaciones metodológicas que se considera deben ser contempladas para la aplicación efectiva de dichos contenidos, y, por consiguiente, para la contribución al desarrollo de las competencias docentes para el desempeño multigrado.

En el marco teórico se ha expuesto cómo las investigaciones alineadas a la escuela rural multigrado posicionan al educador como el principal actor para impulsar los procesos educativos, así como de responsabilizarlo de la mejora constante en las experiencias escolares de sus alumnos. En coincidencia con Vezud (2007), quien considera también que el desafío del cambio en el sector educativo no depende exclusivamente de los docentes; es posible afirmar que la escuela multigrado, además de demandar formación específica para los profesores, requiere acompañamiento a través de políticas educativas que consideren la peculiaridad de los escenarios culturales y sociales en los que se desarrollan los procesos educativos contemporáneos. Esto delimita, claramente, que la responsabilidad de la transformación educativa compete al conjunto de actores que se involucran en el análisis, diseño, implementación y evaluación de todo lo que atañe a la educación. En este sentido, en los próximos párrafos se concretan áreas de oportunidad que se considera deben ser atendidas a la par de la formación docente en México y España:

- La incorporación de las TIC a la escuela rural y el acceso al servicio de Internet son herramientas que, además de impulsar la educación digital, suponen una oportunidad para integrar los contenidos globales con los locales, así como para romper las barreras del aislamiento. En este sentido, se encuentra que en España es necesario garantizar la igualdad y suficiencia en los recursos tecnológicos, así como el acceso al servicio de Internet en todas las unidades que integran el centro educativo. Por su parte, en México, es menester equipar los centros escolares con estos recursos y asegurar la disponibilidad y acceso de estos servicios en las escuelas rurales multigrado.
- La inclusión de las TIC a la educación rural trae consigo la necesidad de replantear modelos de formación y actualización docente que contribuyan la consolidación de prácticas conscientes, innovadores y creativas en el uso de estas herramientas. Si el modelo de formación continua que atiende a la escuela rural está relacionado con la oferta de cursos, talleres y seminarios en la modalidad virtual, es necesario que se garantice que el profesorado cuente con los recursos suficientes y el conocimiento sobre el uso de estos para dar continuidad a sus procesos formativos.
- En México y España es necesario establecer modelos formativos iniciales y continuos prácticos que contemplen programas de seguimiento y apoyo

posteriores a los aprendizajes adquiridos o desarrollados durante este trayecto formativo, y que fomenten la autoevaluación reflexiva como medio para mejorar la propia práctica docente.

- En ambos países persisten las desigualdades en los espacios educativos y servicios con los que los profesores cuentan para el desarrollo de los procesos escolares. En España, es necesario elevar los esfuerzos para garantizar que los centros educativos rurales cuenten con las mismas condiciones y servicios, y en México es apremiante disminuir la brecha de pobreza y educación. Atender a las desigualdades antes mencionadas, implica establecer con mayor ahínco políticas educativas que atiendan la deficiencia de capital humano, proveer recursos didácticos y espacios de aprendizaje dignos y adecuados, así como medios suficientes para el aprendizaje que garanticen la cobertura de las áreas de bienestar en los estudiantes desde la propia escuela, así como de los elementos necesarios para la concreción de procesos educativos óptimos.
- El entorno como espacio de aprendizaje concede la posibilidad de desarrollar actividades educativas auténticas, en las cuales los estudiantes consoliden su aprendizaje a través de la observación y experimentación, como principios básicos para el fortalecimiento del aprendizaje memorable. Si bien en España los docentes tienen mayor acercamiento al desarrollo de actividades relacionadas con el entorno educativo como recurso de aprendizaje, en ambos países es necesario fortalecer los conocimientos y habilidades del profesorado en relación con el aprendizaje al aire libre como modelo educativo, que además de ser un espacio de innovación pedagógica que no demanda el uso de recursos didácticos de alto costo, desarrolla y fortalece la empatía por el medio natural y facilita la adquisición de habilidades, conceptos y saberes significativos en los estudiantes.

De forma más específica, en España la inclusión a la diversidad en la escuela rural continúa siendo área de oportunidad para lograr la inclusión del estudiantado. La escuela rural demanda que se afiancen lineamientos que reconozcan el valor de las experiencias culturales que están inmersas en estos espacios para recuperar las dinámicas sociales favorables de la vida comunitaria. Es necesario desarrollar y fomentar competencias interculturales en los docentes, así como espacios de inclusión en las aulas rurales, en las cuales los actores educativos tengan la posibilidad de

encontrarse con la otredad, sin división y diferencia de culturas e ideologías, desde el entendimiento y el respeto, así como desde la comprensión de lo propio y lo ajeno.

Las Autoridades Educativas españolas parecen ser conscientes de las áreas de oportunidad que en párrafos anteriores han sido citadas. Ante estos hechos, algunas de estas áreas han sido retomados como compromisos para promover y fortalecer el avance de la educación de la educación rural en la nueva ley de educación, recientemente publicada, la LOMLOE. Para ello, se promoverá el desarrollo específico de la formación docente, el acercamiento de los estudiantes universitarios y de Formación Profesional a la escuela rural, así como de la vinculación del entorno escolar y de recursos educativos innovadores como medios de aprendizaje, entre otros. Si bien, es relevante reconocer este avance discursivo en materia de legislación, es necesario vigilar que el cumplimiento de estos compromisos sostengan proyectos que permitan continuar retroalimentando el enfoque organizativo y didáctico de la escuela rural española. En este sentido, se considera que la propuesta para la formación de docentes de escuelas de Educación Infantil multigrado que se presenta en el apartado posterior, puede ser referente para el diseño de los futuros programas formadores de docentes.

En México, las limitaciones que se encuentran para el desarrollo y seguimiento de la formación continua del profesorado demandan la necesidad de reestructurar las políticas que atienden la profesionalización de los profesores en el sector rural, las cuales, además de contribuir a la atención de la realidad pedagógica y didáctica del contexto, subsanen las problemáticas existentes entre el magisterio y las Autoridades Educativas. La integración y consolidación de una política pública educativa que establezca objetivos claros y compartidos, vinculados al buen desempeño profesional entre los actores educativos y los distintos órdenes de gobierno, contribuiría a que el gobierno central comprenda de forma más objetiva los problemas específicos de cada contexto para tomar decisiones conjuntas y alineadas a la realidad de la diversidad de contextos del país, promoviendo así el liderazgo sostenido, compartido y comprometido entre los docentes y sus superiores.

Los resultados de esta investigación exponen la brecha existente entre el modelo actual de Educación Infantil y la formación docente sobre la escuela multigrado en México. El paradigma educativo establecido hasta el momento no contribuye al desarrollo de procesos inclusivos, dinámicos y creativos en las aulas multigrado del país, responde a un modelo educativo basado en la simulación y producción y no en la

calidad. En México, además del replanteamiento del paradigma de la Educación Infantil y de la formación docente, es necesario que, ante los resultados obtenidos por los modelos de educación actuales que atienden a la escuela multigrado, se concreten acciones realistas desde el discurso político, pero, sobre todo, desde la práctica educativa.

#### *9.1.5. Reflexiones sobre la investigación desarrollada*

El cierre de una investigación demanda reflexionar críticamente sobre las prácticas que fortalecieron o dificultaron el desarrollo del trabajo realizado. Estas reflexiones se concretan en los siguientes apartados, así como las futuras líneas de investigación que se considera pertinente desarrollar en un futuro a partir de lo encontrado.

##### *9.1.5.1. Fortalezas*

El conocimiento final que esta investigación presenta al campo de las Ciencias Sociales, parte de las implicaciones de la docencia multigrado desarrollada en una escuela de Educación Preescolar en una comunidad indígena en México. La experiencia personal de haber ejercido como docente multigrado al inicio de la carrera profesional ha sido una de las fortalezas de esta investigación. Haber podido ser partícipe de la realidad del contexto que años después sería indagado, contribuyó al entendimiento de lo específico y peculiar que caracteriza a estos espacios.

Otra de las principales fortalezas en el desarrollo de esta investigación es la amplia aproximación descriptiva e interpretativa que este estudio ofrece a la esencia de los condicionantes más notorios de la didáctica de la escuela multigrado de Educación Infantil en México y España, tales como: los enfoques de enseñanza y de agrupación del alumnado; el uso del tiempo, el espacio y los recursos didácticos; así como los elementos que influyen en el desarrollo de ambientes óptimos de aprendizaje.

Si bien se presentaron dificultades con relación al método seleccionado, sobre todo para concretar la yuxtaposición y comparación de los datos cualitativos, se considera la selección del método de Educación Comparada como uno de los aciertos metodológicos de esta investigación, al permitir desarrollar sistemática e idóneamente la información recuperada y analizada para cada país. Asimismo, a pesar de que existen investigaciones que profundizan de forma general o específica en el tema de interés en cada uno de los países estudiados, el enfoque comparativo contribuye a identificar aquellos arraigos

nacionalistas que pueden estar consolidados en cada Estado, e impulsar la consolidación de nuevos lineamientos que atiendan las áreas de oportunidad que este trabajo expone para cada país.

Aunque se encuentran limitaciones con relación al tipo de investigación seleccionada para el desarrollo de este estudio, también se encuentran fortalezas que el enfoque cualitativo concedió. Es posible afirmar que el análisis metodológico de tipo cualitativo empleado permitió comprender desde qué conceptos los profesores desarrollan su práctica docente. Conviene resaltar que el enfoque cualitativo por el que se optó, permitió convalidar los sustentos teóricos descritos por otros autores, para otros niveles educativos y contrastarlos con la educación infantil multigrado, consolidando nuevos referentes teóricos para contribuir al establecimiento de procesos óptimos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas multigrado de Educación Infantil.

Dar a conocer cómo se ha atendido el constructo de la escuela multigrado en los Planes y Programas de Estudio, concede referentes científicos a las naciones estudiadas para que en las futuras adecuaciones curriculares asuman decisiones centradas en los marcos teóricos que constituyen la base de una práctica inclusiva, simultánea y exitosa en la escuela multigrado.

Finalmente, el desarrollo de esta investigación desde una perspectiva internacional ha permitido ampliar la propia visión de la escuela multigrado desde una posición más pragmática, crítica y creativa.

#### *9.1.5.2. Limitaciones*

Las propias situaciones en las que se desarrolló el proceso de investigación, limitaciones económicas, de ubicación geográfica y temporal, no permitieron la ampliación de la muestra tanto de las regiones y colegios visitados en cada comunidad, como del colectivo docente participante en este estudio. En ocasiones, las visitas a los centros docentes no dependieron de los tiempos que se habían delimitado previamente para realizarse, sino que estuvieron supeditadas por las posibilidades de estancia en cada uno de los países estudiados.

La limitación en el tiempo de estancia en cada uno de los centros visitados, condicionó la posibilidad de visitar los centros educativos en las mismas etapas del curso escolar en ambos países. Mientras en México la mayoría de las observaciones se realizaron a inicio del curso escolar, en España se realizaron a mitad de este. Estos



hechos deben ser tomados en consideración en futuras investigaciones, ya que la opinión que los profesores tienen de la escuela multigrado se podría sesgar a lo largo del año escolar.

Se considera que a través de las observaciones y entrevistas realizadas se obtuvo conocimiento suficiente sobre los conceptos que los docentes han creado a partir de la formación docente recibida y de las experiencias que han tenido durante su desempeño profesional, así como de los procesos educativos que acontecen en las aulas de Educación Infantil multigrado de las regiones estudiadas en cada país; sin embargo, se reconoce la falta de profundización en aspectos relacionados con la trayectoria de vida, el capital cultural y la formación escolar de los docentes. La contemplación de estos elementos hubiera permitido obtener mayor conocimiento sobre los enfoques sociales y culturales bajo los cuales los profesores sustentan su discurso y prácticas.

Al inicio de la investigación, en el marco teórico se plasmaron aquellos hallazgos que se han considerado relevantes para la fundamentación teórica del desarrollo de la parte empírica de la investigación. Sin embargo, durante el desarrollo del estudio, se identificaron elementos que delimitaron el establecimiento de nuevos paradigmas, así como de criterios a considerar para el desarrollo de esta. Lo anterior, implicó el desarrollo de un instrumento durante la última etapa del desarrollo de la investigación, que permitiera recuperar más datos sobre los elementos de la didáctica multigrado. Estos hechos han limitado, en ciertas ocasiones, la obtención de los datos de dos docentes en cada una de las naciones estudiadas, con los cuales no se logró contactar.

Una de las dificultades relacionadas con el método y el enfoque seleccionados para el desarrollo de este trabajo, fue la complejidad de identificar los puntos de encuentro y desencuentro en dos países en los cuales las políticas y actores educativos reflejan los distintos conceptos y realidades construidos sobre la educación multigrado. De esta forma, es inevitable mencionar también que, si se hubiera desarrollado un estudio de tipo cuantitativo, además que hubiera permitido la expansión de la investigación, se hubiera podido realizar el análisis estadístico que permitiera generalizar los resultados de la investigación.

Por último, el estudio de los aspectos específicos de dos sistemas educativos con características distintas en su composición y organización, exigió incluir en el marco teórico elementos que se consideró forman la base central para la comprensión de los aspectos históricos, administrativos, legales y organizativos de cada una de estas

estructuras. Sin embargo, la complejidad al estudiar el ámbito de la escuela multigrado en su totalidad en dos sistemas educativos diferentes repercutió en los elementos de análisis que se podían haber obviado durante la pesquisa bibliográfica (aspectos legislativos, geográficos, culturales de los países y otros).

#### *9.1.5.3. Futuras líneas de investigación*

Desde la presente investigación, se asumen las limitaciones expuestas en el apartado anterior como retos a los que investigaciones venideras pueden atender. Primero que nada, conviene aclarar que un posible riesgo asociado a este estudio sería asociar y generalizar los resultados como características básicas de los sistemas educativos estudiados. Si bien este estudio explora ampliamente la percepción y práctica docente de regiones distintas en cada país (municipios distintos en el Estado de Chiapas, en México y dos comunidades autónomas diferentes, en el caso de España), una futura línea de investigación es la posibilidad de ampliar el estudio a otros territorios de ambos Estados.

La ampliación de este estudio demanda el uso de un método mixto de investigación que permita recuperar datos a mayor escala, sin dejar de obtener información cualitativa que dé sentido profundo a la información que se recoge. Con los datos que este estudio ofrece, se considera que es posible construir instrumentos cuantitativos y cualitativos que permitan establecer estudios a mayor escala y que profundicen explícitamente en elementos relacionados con la trayectoria de vida, capital cultural y escolar de los docentes.

Otra posible línea de investigación podría ir dirigida al estudio de cómo impactan los criterios relacionados con el inicio y desarrollo de la carrera docente en el desempeño de los profesores multigrado, así como en la satisfacción y motivación de los profesores en el ejercicio de su función: acceso al servicio profesional docente, sueldo inicial, procesos de evaluación continua, certificación y otros.

Desde la información que este trabajo aporta, sería útil conocer cómo los menores se sienten y cómo perciben la Educación Infantil multigrado, estableciendo herramientas de análisis e investigación de acuerdo con la edad de los infantes. Estos datos permitirían comprender si los estudiantes consideran que las prácticas que los docentes

desarrollan, los materiales que utilizan y los espacios que organizan son cómodos, agradables, óptimos y suficientes.

En el siguiente capítulo se presenta una propuesta formativa que sistematiza los conocimientos teóricos y prácticos que los docentes en formación deben conocer y dominar para el trabajo docente multigrado en el aula de Educación Infantil. De esta forma, sería pertinente desarrollar un estudio experimental con grupos de control que mida la pertinencia de los contenidos propuestos, a través de la comparación de las prácticas de los profesores, antes y después de un taller, seminario o curso formativo que aborde los elementos curriculares que este trabajo expone.

## 9.2. General and specific conclusions of the research

With the objective of *carrying out a comparative study of the training and practice of multigrade preschool teachers in Mexico and Spain*, this research study is based on an analysis of the management and administration characteristics developed by the two countries to address the concept of multigrade schools. In order to understand the results of the educational policies implemented in the field of multigrade education, the current context of this type of school was also analysed.

To enable a more detailed understanding of how educational policies regarding multigrade education materialised, the topic was analysed using a qualitative comparative education method, which provided the point of view of different educational actors and the context in which the multigrade education takes place.

Eight specific objectives were defined for the three dimensions established to cover the research study's general objective. The first dimension, *Multigrade Teacher Training*, analysed the teaching discourse in connection with the initial and continuing training received for teaching in multigrade contexts. The second dimension, *Multigrade Teaching Practices*, deconstructs the teaching of preschool teachers in multigrade schools in Mexico and Spain into its constituent elements and presents a structured analysis of each one. No evidence was found regarding prior in-depth analysis of the sense and didactic implementation of each element in preschool education, although this field has already been explored at other educational levels (Elementary Education) and observed from other scientific approaches. Lastly, in order to understand the concepts on which teachers base and construct their teaching practices, the third dimension, *The Multigrade School in the Preschool Teacher Degree Curriculum*, analysed

how teacher training institutions and universities have dealt with the subject of multigrade schools.

On the basis of theoretical foundations, discourse analysis and teacher practice, as well as the analysis of the university degree curriculums in the two countries, this study provides practical and methodological aspects that could benefit systems seeking to improve preschool multigrade centres by establishing a training model that takes into account the peculiarities of the educational level in which schooling processes are carried out.

The conclusions presented below revolve around the three dimensions considered by this research study in order to fulfil its general objective. Thus, this chapter begins with reflections on the scope of each one of the specific objectives established in the study by means of the different research questions, which allowed structuring the final ideas in order to respond to the main research question and accept or reject the initial premise. Lastly, this section contains a reflection on the strengths and limitations that appeared in the course of this research study, as well as the lines of research which require further attention in subsequent studies.

### *9.2.1 Training for Multigrade Teaching*

The specific objectives of the dimension *Training for Multigrade Teachers* were the following:

- *To learn what perception preschool teachers have of the academic training they received during their first years of study for their work as multigrade teachers in Mexico and Spain.*
- *To learn what perception preschool teachers have of the continuing academic training received in the course of their work as multigrade teachers in Mexico and Spain.*

In order to comply with the specific objectives mentioned above, the following questions were raised and are answered in the following paragraphs.

- *Do the teachers believe that their initial training gave them theoretical-methodological knowledge for their work as multigrade teachers in Mexico and Spain?*

- *Do the teachers believe that the models for continuing training established by the educational authorities of each country respond to the specific needs of multigrade schools?*

On an empirical basis, which implies analysing the opinions of the teachers participating in the structured interviews, it is possible to respond to the research question on the perception multigrade teachers have regarding the teacher training they received to teach in multigrade schools. The analysis of the discourse of two samples of participants, consisting of teachers trained in different universities, who finished their studies at different times and with different academic degrees, clearly indicates that the initial training received did not provide them with specific theoretical and procedural models to teach in multigrade schools.

This study highlights differences between the perceptions the teachers of both countries have on the continuing training provided by educational authorities, and on the type of training that they receive in order to continue their professional development. Whilst in Mexico some teachers have not received continuous training, others continue with their education to earn a Master's Degree. On the other hand, the majority of Spanish teachers receive institutional training geared at dealing with the practical aspects of education which they believe respond adequately to the needs of the context in which they teach.

On the basis of the theoretical foundations and teachers' discourse, a connection is found between the type of continuous training available to the teachers and the educational policies established in the two countries for access to, and participation in, public exams for teacher mobility. In addition to the aforementioned foundations, other elements are shown to have an influence on the decisions that teachers make with respect to the process of teacher professionalisation. These include the importance teachers assign to the concept of professionalisation and to educational experiences in the different contexts in which they are immersed, and the extent to which educators feel part of decision-making in connection with aspects of their professionalisation.

In addition to the differences found in teachers' access to and continuity of professionalisation, there are also differences in the opinions that teachers have regarding the extent to which the models of continuous training established by the educational authorities of each country respond to the specific needs of multigrade schools. In this sense and in respect to this dimension's second specific question, in

Spain some of the teachers consider that the continuous training received is functional for their needs, whereas others, such as their Mexican counterparts, consider that the training offered and the models established to access to, and participate in, this training are not specific enough for the purposes of a multigrade context. In both cases, it appears that the teachers did not address specific multigrade education issues in the continuous training they received.

In general, it is possible to conclude that neither country has succeeded in establishing models of initial and continuous training in which teachers of multigrade rural schools feel that the models in which this training is provided, as well as the subjects covered and the knowledge acquired, are pertinent for the aim of reinforcing concepts and skills for multigrade teaching

### *9.2.2. Multigrade Teaching Practices*

In order to analyse the dimension *Multigrade Teaching Practices*, three objectives were established:

- *Analyse the didactic elements of planning for teaching and learning in preschool multigrade classrooms: adapting the curriculum, teaching and grouping approaches, organisation of time, space and didactic resources, and strategies to promote optimum learning environments.*
- *Compare teaching discourse and practice with the theoretical foundations of preschool multigrade education in Mexico and Spain.*
- *Compare preschool teaching practices in multigrade classrooms in Mexico and Spain.*

In order to achieve these three specific objectives, three questions were formulated and are answered in this section.

- *What are teachers' possibilities and limitations regarding the command and use of the didactic planning elements for teaching and learning in preschool multigrade classrooms (adapting the curriculum, teaching and grouping approaches, organisation of time, space and didactic resources, and strategies to promote optimal learning environments)?*
- *Do preschool teachers in Mexico and Spain know the theoretical and methodological foundations of multigrade didactics?*

- *What elements have an influence on the results of preschool multigrade teacher practices in both countries?*

As with the previous dimension, in order to answer the on-going research and aforementioned questions, and to fulfil this parameter's specific objectives, structured interviews were performed and visits to schools were organised to observe the practices of preschool multigrade teachers in the countries participating in this study. Given this dimension's characteristics, it was possible to focus the analysis on teachers' discourse and actions by interacting with the participants and their context, enabling a deeper understanding of the subject matter through the significant relationships produced in these educational settings.

In order to delimit teachers' possibilities and limitations in the command and use of the didactic planning elements for teaching and learning in preschool multigrade classrooms (adapting the curriculum, teaching and grouping approaches, organisation of time, space and didactic resources), the parameters established by Vincent (1999) and by Taole and Cornish (2017) and mentioned in section "2.4. Training Areas for Multigrade Teaching" are used as a reference, and form part of the elements of teachers' discourse and practices analysed. It should be noted that according to the authors mentioned above, command of these elements constitutes the basis of successful teaching in multigrade classrooms.

The analysis of these elements reveals that in Spain, teachers are able to organise the didactic resources, school time and learning space to take diversity into account; they manage and control discipline in the classroom by implementing learning routines; they organise curriculums for the short and mid-term; they differentiate the complexity of the didactic activities in accordance with the different educational levels; they integrate different instruction and grouping approaches, and attend to the different learning possibilities of students through the use of diverse educational material. On the other hand, in Mexico, where efforts are made on the part of some teachers to implement different instruction and grouping approaches, in general teachers have difficulties to take into account the parameters established by Vincent (1999) and by Taole and Cornish (2017). Mexican teachers use pedagogical practices such as teaching the whole class together, modelling as the main teaching and learning strategy, and do not differentiate the content subject matter and degree of complexity in didactic activities. Furthermore, the use of didactic material to take concrete learning styles and needs into

account, as well as the use of monochronic and socio-political time, are key educational trends found in the repertoire of this group of teachers.

Using the aforementioned indicators as a point of reference, the findings show that in Spain teachers fulfil the seven criteria established by said authors; in Mexico all of them are areas where there is room for improvement. In contrast, whilst in Spain teachers implement inclusive practices answering the demands of multigrade teaching, in Mexico homogeneity and traditionalism are the distinctive elements of these teachers' practices.

The strengths and limitations of teachers in their teaching practices are related to the specific research question regarding their knowledge of multigrade teaching. This question raises the matter of discrepancies between Mexican teachers' discourse and practices, revealing the disconnection between the theoretical and practical background in respect to multigrade teaching, as well as the homogeneous concept of teaching they have constructed. These facts indicate that teachers' theoretical knowledge is removed from what multigrade didactics entails. In contrast, the concept Spanish teachers have of preschool education responds to an inclusive educational model that facilitates the mixed-age school model. Spanish teachers' narrative and practices reveal their knowledge and command of the organisational elements of teaching practices that facilitate their work in these classrooms. In this sense, it is possible to conclude that where Spanish teachers know and have command of the elements considered to be efficient for teaching in a multigrade classroom, Mexican teachers are not aware of the pedagogical and didactic possibilities that maximise the educational processes in these classrooms.

The findings of this research study highlight the different pedagogical paradigms that the educational authorities and, in consequence the teachers of the countries studied, have consolidated and rooted in their school cultures, more specifically through teacher training and each teacher's personal professional experience. With these findings, it is possible to understand why two groups of teachers, who did not receive training regarding the conceptual and methodological tools of multigrade schools, express different concepts and obtain different results in their teaching practices.

In order to respond to the specific research question regarding the elements that influence the results of the practices of preschool multigrade teachers in both countries, it is necessary to review, in a concrete manner, some ideas that were reflected in the



section on discussions and that correspond to the degree of consolidation attained by each educational system. In this sense, each one of the elements that is considered to have an influence on teachers' possibilities and limitations for the optimal execution of educational processes is described in the following paragraphs. It is important to mention that, in addition to responding to the level of consolidation of the educational systems studied, the development of these elements is linked to the educational paradigm that each country has constructed with respect to the meaning of teaching and learning in a group of preschool multigrade children.

With respect to *initial teacher training*, it seems that the general content provided by the institutions responsible for training teachers can implicitly provide feedback for the knowledge required by the multigrade educational model, thus facilitating the transfer of knowledge from general education to multigrade education, or creating a gap between the knowledge given to students and the knowledge needed to work with a multigrade group of students. Therefore, although the curriculums of some universities and teacher training colleges include subjects related to multigrade schools, if the content is not addressed on the basis of an inclusive educational model and does not integrate innovative proposals, taking into account this type of education model, the competences that future teachers will acquire will be far removed from the pedagogical and didactic principles of the multigrade school. In respect to these findings, it is possible to state that whilst in Spain teacher training responds to theoretical aspects that deal with and reaffirm the pedagogical and didactic principles of the multigrade educational model, in Mexico these elements are presented as teaching alternatives or are absent from the formal curriculums, thus generating a gap between the knowledge that teachers acquire and the knowledge that multigrade schools demand.

The analysis of the *continuing training* that teachers received shows that there is no relationship between the success of multigrade teaching and the teachers' educational level. In this study, most of the Spanish teachers, who either have a diploma or degree, obtain better results in the use of the elements of multigrade didactics even in comparison with the Mexican teachers who have continued their academic training to obtain a Master's degree.

Spanish teachers make greater use of institutional training, focusing on practical matters of education stemming from the needs of teachers in collaborative learning situations with colleagues that have more or less experience in their positions. In

Mexico, teachers' refusal to continue their education leads to the lack of training for some of them, as well as access to training at a higher level in subjects that teachers consider relevant for their professional development, but that do not respond to the practical and immediate problems of the context. Thus, it is possible to state that *monitoring the professionalisation* of multigrade teachers through *training courses* that cover *practical aspects of generalist or multigrade teaching* provides teachers with more theoretical and practical references for the exercise of their function in the context of mixed-age education in comparison to teacher professionalisation by means of a Master's Degree.

With respect to *educational policies that the countries have developed*, there are administrative and organisational models of rural multigrade schools that make the latter attractive for the exercise of the teaching profession, and that facilitate and contribute to adapting and transferring knowledge that teachers acquire and consolidate from initial teacher training to the multigrade context. This study shows that the Spanish model of rural multigrade school administration and organisation strengthens the relationship between education professionals, reduces teacher isolation and allows teachers to carry out a unique function of pedagogical attention to the corresponding group and to the activities this function entails (attention to parents, continuing training, participation in the school's and the community's common activities, amongst others). The accompaniment of itinerant and specialised teachers enables students to receive a diverse education in areas of study and content (English, music, religion, health specialists, and others), and allows teachers to share pedagogical experiences with different educational professionals, reinforcing professionalisation within the school and enabling the development of innovative and inclusive educational practices. In Mexico, the multigrade school model is characterised by the double function teachers perform (administrative and pedagogical). The lack of interaction with other educational professionals regarding their teaching on a daily basis accentuates the teachers' isolation. The conditions in which they exercise their profession (lack of infrastructure and teaching resources, as well as lack of pedagogical accompaniment) promotes the lack of motivation and satisfaction in the performance of their function.

Another aspect that reveals the degree of consolidation of rural multigrade schools in educational systems is related to the *systematisation of knowledge and practices that*

*benefit and facilitate the work of multigrade teachers*, which has repercussions on the type of practices that teachers implement in their classrooms. In respect to this aspect, in Spain rural multigrade schools have succeeded in systematising the knowledge and structures that benefit the pedagogical and didactic work in these classrooms; however, in Mexico no concrete format has been established for the organisation of these schools. In consequence, teachers respond to different orientations and do not know which organisational formats benefit and facilitate teaching in a multigrade classroom.

As with the aspects highlighted in the indicator on *initial teacher training*, the *basic principles* on which preschool education in Mexico and second cycle preschool education in Spain are based can reinforce the link or generate a gap between the paradigm of generalist preschool education and the multigrade system.

- The *conditions in which teachers exercise their profession* limit or enhance the use of their pedagogical possibilities in the classroom. This research shows that, even though in both countries it is necessary to equate schools in respect to the space and educational resources that are available, in Mexico the conditions of the infrastructure and lack of didactic resources, which are the elements that determine the activities carried out by the teachers, violate the basic indicators that constitute the rights of all individuals (education, health and others) and have an impact on the possibilities of implementing responsible and committed teaching.
- The *number of children* in preschool multigrade classrooms determines the organisational structure of students, the teaching and grouping approaches teachers use as well as the activities they carry out. Whilst in Mexico teachers have classes of 15 to 39 students, in Spain classes consist of a smaller number of students (six to 15). In consequence, given the conditions in which the classes are constituted, the Spanish educational model emphasises the dynamism and flexibility of the didactic elements of class planning, and the construction of knowledge on the basis of collaborative work and learning through experience, whereas in Mexico the educational model requires implementing a model of individual work as an approach to the construction of learning.
- The *length of the school day* determines the activities that teachers propose to their students. In Spain, since there are two additional hours in the school day to carry out activities, teachers implement more ample educational projects that

address the specific pedagogical and personal needs of students. In contrast, in Mexico the length of the school day limits the possibilities of activities and formal educational projects, as well as the attention to aspects of students' social and emotional development.

- The *conception of organisation of classroom space* delimits the possibilities of student organisation, which does not always benefit the multigrade educational model. In Spain, organisation of classroom space is determined by classic theoretical models centred on student activity and the construction of learning (learning corners). In Mexico, the lack of resources justifies, on the teachers' behalf, their use of homogeneous activities with limited diversification and limited resources. Teachers' perceptions regarding the organisation of space respond to the needs of the context and do not integrate the optimal use of pedagogical models.
- The *integration of parents in school activities* facilitates or limits the implementation of educational processes in multigrade classrooms. In Spain parent collaboration is related to the accompaniment and reinforcement of their children's' education, whereas in Mexico parents are at the centre of the school's administrative and organisational operation; however, their presence and intervention interferes with the implementation of school activities.

Another aspect that benefits or limits the achievements of the educational processes in preschool multigrade classrooms is *the development of communication skills for the optimal management of diversity*. Cultural diversity is present in both countries. In Mexico, the teachers of multigrade classrooms with native children have a command of their students' language, which facilitates the implementation of educational processes and communication in the classroom. In Spain, on the other hand, teachers have difficulties in integrating students from different cultures in the educational processes. The lack of knowledge of the students' language limits communication amongst the different school actors.

Lastly, in connection with *teaching experience*, in some countries this element contributes to the development of innovative, dynamic and inclusive practices; in others, conservative and traditional teacher practices remain predominant. In this research study, the type of practice implemented by the teachers of both countries responds to the different conceptions of multigrade preschool or general education that

teachers have, which are transmitted from the school culture itself and are rooted in the educational, cultural and social communities in which they perform their function. Although this is an aspect which should be analysed in greater depth in subsequent studies, in Spain it appears that teaching experience reinforces inclusive practices proper of multigrade didactics and contributes to the effective management of group control, whereas in Mexico teaching experience does not determine the implementation of dynamic, inclusive and innovative practices.

Although this study's objective was not to determine which educational model is better, on the basis of the theoretical and empirical research carried out it is possible to conclude that the Spanish preschool multigrade educational model contributes to a greater extent in complying with the right to education, which is not only linked to having access to this type of service but also to the right to receive quality education based on respect for and compliance with human rights as a global approach. In Mexico, the basic principles on which preschool education is founded include the promotion of education based on equity and quality; however, elements such as the lack of infrastructure, human and material resources; teacher isolation; the large number of students per teacher per class; and the lack of social recognition of teachers' work, amongst others, violate the legal rights and principles of Mexican legislation, as well as the basic elements of satisfaction and social equality of education contained in the Political Constitution of the United Mexican States.

### 9.2.3. *The Multigrade Schools in Teacher Degree Curriculums*

For the analysis of this dimension two specific objectives were established:

- *Analyse the curriculum of the preschool teacher degree in Mexico and in Spain, identifying how the curriculums take into account the construct of the multigrade school and its didactics.*
- *Compare the initial training of preschool education teachers of multigrade classrooms in Mexico and Spain.*

To comply with the two objectives mentioned above, two specific questions were formulated and are answered in the remainder of this section:

- *How do teacher training institutions in Mexico and universities in Spain deal with the construct of the multigrade school?*

- *Are programmes of study and curriculums for initial multigrade teacher training in Mexico and in Spain appropriate?*

To comply with the specific objectives mentioned above and to answer these two questions, the analysis of this dimension entailed establishing training areas, which correspond to the segments deemed pertinent for this study in the analysis of the content of the 2012 and 2018 curriculums of the Preschool Education Degree and the Preschool Intercultural Education Degree in Mexico, as well as Order ECI/3854/2007, of 27 December, which establishes the requirements for the verification of the official Preschool Teacher Degree and the Academic Curriculums of public universities that qualify teachers to work in the profession.

The manner in which Normal Schools in Mexico and Universities in Spain deal with the construct of multigrade schools is different. The differences between the two countries in respect to their curriculums has to do with the management and administration assumed in teacher training programmes in each country. Whilst in Spain future teachers are trained in universities, in Mexico the initial model of teacher training in Normal Schools persists. These differences have an effect on the quality of teacher preparation: in Spain, university teacher training contributes to the constant enhancement of teacher professionalisation on the basis of the distinguishing features delimited by the European Higher Education Area. Although in Mexico the Educational Reforms of each government have been geared at the transformation and modernisation of the Normal Schools, the constant restructuring in accordance with the political ideology of each different government makes it difficult to fulfil the curriculum, limits the results obtained by each Reform and segments the country's educational paradigm.

The centralisation and decentralisation of the national curriculum in the two countries studied reveals the relationships of power and the levels of confidence that exist between their different levels of administration. In Spain the educational system operates from the local to the state level, making it possible to visualise the needs and challenges of the different educational actors in respect to the specific context in which they are trained or teach. In Mexico, on the other hand, educational centralism not only obviates the relationship of power and persistent control of education by the federal public administration, but also favours the development of standardised, decontextualised and immobile educational practices. In contrast, in Mexico the

curriculums are the same for all Preschool Education Normal Schools, whereas in Spain universities design the educational offer on the basis of Order ECI/3854/2007, of 27th December, which establishes the requirements for the verification of the official Preschool Teacher Degree and the academic curriculums of public universities that qualify teachers to work in their profession.

Taking into account the differences mentioned above and the analysis of the curriculums, it is possible to delimit how the teacher training institutions in Mexico and in Spain address the construct of multigrade schools. This research study has found that in Mexico, the curriculums analysed integrate the construct and didactics of multigrade schools in different ways. Whilst the 2012 curriculum of the Preschool and Bilingual Preschool Teaching Degrees dealt with the construct of the multigrade school by means of an optional subject that included theoretical models and considered these schools for practice teaching internships, the 2018 curriculum of the Preschool Education Degree and the Bilingual Education Degree addresses multigrade schools in basic and obligatory subjects. In addition, it appears that in Spain the university training programmes studied address the multigrade school through different approaches: implicitly and explicitly and in basic, obligatory and optional subjects. In Spain, the diversity with which this issue has been addressed in formal curriculums means that students may or may not have access to information on this type of education, and to specific theoretical and practical examples for teaching in this type of school.

Although in Mexico there is a growing interest in the construct of the multigrade school, and in Spain some universities consider rural multigrade schools in specific subjects, in both countries the matter is studied in a conceptual manner, without any intention to develop skills to resolve the specific problems that exist in this context.

The changes in manner in which multigrade schools in Mexico have been managed, and the lack of consistency in the offer of Spanish universities to Preschool Teaching Degree students, reveals that in both countries there is lack of specificity in the theoretical and practical approach regarding the elements that constitute multigrade education. The problem is not the absence of an approach during the teacher's education, but rather the lack of concepts and methods in the formal curriculum to enable students to develop skills for multigrade teaching.

Bearing in mind that multigrade education requires specific didactics, which in turn demand command of knowledge and skills that are specific for this context, a reflection

on the suitability of the curriculum for the initial training of multigrade teachers in Mexico and in Spain leads to the conclusion that if the multigrade school is transversally integrated in the subjects of the curriculum, the lack of correlation of content and the lack of opportunities for students to have real contact with the multigrade school context impedes reinforcing a broad educational vision to promote the attainment of specific professional competences for teachers working in these scenarios. In this sense, although the curriculums in Spain implicitly integrate the construct of the multigrade school and tacitly reinforce this educational model, like the 2018 curriculum in Mexico, the curriculums of Spanish universities that deal with the matter transversally without systematising the content and without any practical application thereof are not what is needed to address the matter.

On the other hand, those Spanish universities that systematise the content of rural multigrade schools with a specific subject that includes the analysis of models of didactics for teaching in this construct, as well as the possibility of having students do their practice teaching in these schools and reaffirm the elements of the real syllabus mentioned above, are addressing the matter of multigrade schools in a more pertinent manner.

#### *9.2.4. General research conclusions*

In order to fulfil this research study's general objective, a series of questions were raised and answered in the previous sections. This section responds to the study's general question: *How to enhance the didactic practices of preschool multigrade teachers in Mexico and Spain through teacher training?*

This research study reveals that due to the lack of specific initial training for multigrade teachers, their initial practices in rural multigrade schools are experimental, and were not previously discussed and analysed during their initial training. The lack of knowledge and understanding of institutional, contextual and organisational aspects of educational policies, of the management of professional relationships and the elements of multigrade pedagogy and didactics is apparent in the confidence, satisfaction and motivation that future teachers have for their work in multigrade schools, as well as in the skills they develop, which in the best of cases, are constructed and consolidated little by little as they enter into the rural multigrade context.



Due to the lack of knowledge regarding content that benefits and enhances the preschool multigrade educational model, content addressed in the curriculum may not always contribute, either implicitly or explicitly, to adapting and transferring generalist teaching knowledge to the peculiarities of multigrade schools. The results of the analysis of the curriculums of the Preschool Teacher Education Degree in Mexico and in Spain show that changes in the curriculum in Mexico and the diverse ways in which Spanish universities address the construct of multigrade schools indicate that neither country has succeeded in establishing a training model that delimits and systematises the necessary content in the initial training of multigrade teachers.

Likewise, the lack of agreement amongst the teachers from the two groups of participants from both countries reveals that the approach assumed for the development of continuing training in Mexico and Spain has not, at present, succeeded in establishing training models that are considered by teachers to respond to their specific training needs for rural multigrade schools.

The findings from the study's bibliographical search and its empirical framework reveal that the learning experiences of teachers during their years of training determine in a positive or negative manner, depending on the case, the motivational expectations regarding the future undertaking of their profession. It also appears that students are able to understand the social representation of the context in which they will work in so far as their teacher training integrates practical construction spaces that contribute to the development and strengthening of self-confidence and critical, creative and reflexive thinking. In this sense, it is possible to accept the initial premise and conclude that *a specific method is needed to systematise the necessary content to be addressed during the training of multigrade teachers who are going to teach in preschool educational centres.*

With this data, it is possible to state that strengthen the didactic practices of multigrade preschool teachers in Mexico and Spain through teacher training requires that both countries modify their approach regarding teacher qualification, which in addition to covering global and specific elements of teachers' different areas of knowledge, should systematise the pedagogical and didactic knowledge of multigrade schools, and above all, establish practical contacts with this type of school.

Based on these reflections and as the conclusion of this research, the central element of this study's training proposal not only answers the last specific research question but also encompasses, in a concrete and systematic manner, the curricular content which, as

suggested, should be included in the teacher training programmes and the methodological recommendations which should be considered to ensure the effective application of said content, and in consequence, to contribute to the development of teacher competences for multigrade teaching.

The discussion of the theoretical framework explained how research in line with rural multigrade schools position the educator as the main actor to boost educational processes, and the one who is responsible for the constant improvement of his/her students' experiences. As stated by Vezud (2007), who also considered that the challenge of change in the educational sector does not depend exclusively on teachers, it is possible to affirm that multigrade schools, in addition to demanding specific training for teachers, require accompaniment by means of educational policies that consider the peculiarities of the cultural and social scenarios in which contemporary educational processes take place. This clearly shows that the responsibility of educational transformation corresponds to the set of actors involved in the analysis, design, implementation and assessment of everything that has to do with education. In this sense, concrete areas of opportunity should be considered together with teacher training in Mexico and Spain.

- The incorporation of ICT in rural schools and access to Internet services are tools which not only promote digital education but also provide an opportunity to integrate global and local content and overcome the barriers of isolation. In this sense, in Spain the equality and sufficiency of technological resources and access to Internet services in all school units must be guaranteed. In Mexico, on the other hand, schools must be equipped with these resources and the availability of, and access to, these services in rural multigrade schools must be ensured.
- The inclusion of ICT in rural education entails the need to reconsider teacher training and continuing education models that contribute to the consolidation of conscious, innovative and creative practices in the use of these tools. If the model of continuous education with respect to rural schools relates to the offer of courses, workshops and seminars in a virtual format, it is necessary to guarantee that teachers have sufficient resources and know-how to use them in order to continue with their training.
- In Mexico and in Spain, it is necessary to establish practical initial and continuous training models that contemplate monitoring and support programmes after the

knowledge is acquired or developed during the training, and that encourage reflexive self-assessment as a means to improve teaching practices.

- In both countries, inequalities persist in educational centres and services which teachers need to implement educational processes. In Spain, more efforts are required to guarantee that rural schools have the same conditions and services as all other schools, and in Mexico it is urgent to reduce the gap between poverty and education. Responding to the aforementioned inequalities demands establishing educational policies, with greater determination, that address the deficiency of human capital, that provide decent and adequate didactic resources and learning spaces, as well as sufficient means for learning that guarantee the areas of student well-being at school and the necessary elements for optimal educational processes.
- The environment as space for learning makes it possible to carry out authentic educational activities in which students consolidate their learning through observation and experimentation as basic principles to reinforce significant learning experiences. Even though in Spain teachers have more contact with activities related to the educational environment as a learning resource, in both countries it is necessary to strengthen teachers' knowledge and skills in connection with learning outdoors as an educational model, which in addition to being an area of pedagogical innovation that does not require the use of costly didactic resources, develops and reinforces empathy for nature and facilitates the acquisition of significant skills, concepts and knowledge by the students.

More specifically, in Spain inclusion of diversity in rural schools continues to be an area of opportunity to achieve student inclusion. Rural schools must consolidate aspects that recognise the value of cultural experiences immersed in these spaces in order to recover social dynamics that favour communal living. It is necessary to develop and encourage intercultural skills in teachers, as well as spaces for inclusion in rural schools, where the educational actors have the possibility of coming together with others, without divisions and differences of culture and ideologies, on the basis of understanding and respect, and comprehension of one's own circumstances and those of others.

The Spanish Education Authorities seem to be aware of the areas of opportunity that have been cited above. In view of these facts, some of these areas have been taken up as

commitments to promote and strengthen the advancement of rural education in the recently published new education law, the LOMLOE. To this end, the specific development of teacher training will be promoted, as well as bringing university and vocational training students closer to rural schools, and linking the school environment and innovative educational resources as means of learning, among others. While it is important to recognize this discursive advance in terms of legislation, it is also necessary to ensure that the fulfillment of these commitments sustains projects that allow the continued feedback of the organizational and didactic approach of the Spanish rural school. In this sense, it is considered that the proposal for the training of teachers of multigrade Pre-schools presented in the following section can be a reference for the design of future teacher training programmes.

In Mexico, given the limitations that exist for the development and monitoring of continuing teacher education, policies regarding teacher professionalisation in rural areas must be restructured to devote more attention to the pedagogical and didactic reality of the context and to resolve the problems that exist between the teaching profession and the Educational Authorities. The integration and consolidation of a public education policy that establishes clear, common objectives linked to good professional performance between the different educational actors and the different levels of government would be conducive to a more objective understanding by the central government of the specific problems of each context in order to make joint decisions aligned with the reality of the country's diverse contexts, thus promoting sustained, shared and committed leadership between teachers and their superiors.

The results of this research highlight the gap that exists between the current model of preschool education and teacher training in regard to multigrade schools in Mexico. The educational paradigm established at present does not contribute to the development of inclusive, dynamic and creative processes in the country's multigrade classrooms. It responds to an educational model based on simulation and production and not on quality. In Mexico, in addition to reconsidering the paradigm of preschool education and teacher training, it is necessary to formulate concrete and realistic actions based on the political discourse, but above all of educational practices, in view of the results obtained by current educational models that respond to multigrade schools.

### *9.2.5. Reflections on the research*

As with all research, a critical reflection is required to review the practices that reinforced or hindered its progress. These reflections are organised in the following sub-sections, together with the future lines of research that should be undertaken on the basis of this study's findings.

#### *9.2.5.1. Strengths*

The knowledge acquired in this research project for the field of Social Sciences stems from the implications of multigrade teaching in the preschool of an indigenous community in Mexico. The personal experience of having worked as a multigrade teacher at the beginning of my professional career is one of the strengths of the research. Having participated in the reality of the context which years later is the subject of this research contributed to understanding the specificity and peculiarities of these schools.

Another main strength of this research study is the ample descriptive and interpretative focus on the essence of the most obvious determinants of didactics of multigrade preschools in Mexico and Spain, such as the teaching and student grouping approach; the use of time, space and didactic resources; and the elements that affect the development of optimal learning environments.

Although there were difficulties related to the method selected, in particular in connection with the juxtaposition and comparison of the qualitative data, the selection of the Comparative Education method for this research study is considered to have been a good decision, enabling the appropriate and systematic treatment of the information collected and analysed for each country. Furthermore, despite the existence of research in the countries studied that delves into the subject of interest in a general or specific manner, the comparative approach contributes to the identification of the nationalistic influence that may have consolidated in each country and inspired the consolidation of new lineaments that take into account the areas of opportunity that this study presents for each country.

Although the selected qualitative research method had some limitations for the development of this study, there were also strengths. The qualitative methodological analysis used allowed understanding the concepts on which teachers base their teaching practices. It should be noted that the qualitative approach chosen enabled

validating the theoretical foundations described by other authors for other educational levels and comparing them with multigrade preschool education, consolidating new theoretical models in order to contribute to the establishment of optimal teaching and learning processes in multigrade preschools.

Information on how study plans and curriculums have taken the construct of multigrade schools into consideration provides scientific models that will allow the countries studied to make decisions for future curricular adaptations centred on the theoretical frameworks at the base of inclusive, simultaneous and successful practices in multigrade schools.

Lastly, the implementation of this research study from an international perspective has extended the author's vision of multigrade schools to one that is more pragmatic, critical and creative.

#### *9.2.5.2. Limitations*

The situations in which the research process was carried out, together with economic, geographical and temporal limitations, did not permit enlarging the study sample with more regions and schools visited in each regional community or more teachers participating. On occasions, visits to the schools did not happen on the dates initially planned for each one, but instead depended on the possibilities of being in each of the countries studied.

The time limitations for the visits to the schools conditioned the possibility of visiting them during the same part of the school year in each country. In Mexico most of the observations were made at the beginning of the school year, whereas in Spain there were made in the middle of the school year. This must be taken into consideration in future research, given that teachers' opinions regarding multigrade schools could be slanted during the course of the school year.

The observations made and interviews held are deemed to have provided sufficient knowledge on the concepts created by the teachers on the basis of their training and professional experiences and on the educational processes in multigrade preschools in the regions studied in each country. Nonetheless, there is a lack of more in-depth study of aspects related to the life, cultural capital and academic training of the teachers, which would have provided more knowledge on the social and cultural focus at the base of the teachers' discourse and practices.

At the beginning of the research, findings considered relevant for the theoretical justification of the empirical work carried out were included in the theoretical framework. However, over the course of the study, elements were identified that made it necessary to establish new paradigms and criteria to be considered for the research. The former necessitated the development of an instrument in the last stages of research to enable collecting more data regarding the elements of multigrade didactics. On certain occasions, these circumstances limited obtaining information from two teachers in each country studied because they could not be contacted.

One of the difficulties related to the method and approach selected to carry out this research study was the complexity in identifying points of agreement and disagreement in two countries in which educational policies and actors reflect the different concepts and realities built around multigrade education. Hence, it must be noted that if a quantitative study had also been carried out, it would have enabled extending the research and performing a statistical analysis in order to generalise the results of the research.

Lastly, the study of specific aspects of two educational systems with different characteristics in respect to composition and organisation required including in the theoretical framework elements considered to be part of the central basis to understand the historical, administrative, legal and organisational aspect of each one of these structures. However, the complexity of studying the full scope of multigrade schools in two different educational systems affected the elements of analysis that could have been obviated during the bibliographical search (legislative, geographical, cultural aspects of the countries, and others).

#### *9.2.5.3 Future lines of research*

The limitations of this research study that are explained in the previous section are assumed as challenges that should be addressed in future research projects. First of all, it is important to clarify that a possible risk of this study would be to associate and generalise the results as basic characteristics of the educational systems studied. Even though this study extensively explores the perceptions and practices of teachers in different regions in each country (different municipalities in the State of Chiapas, in Mexico, and two different autonomous communities in Spain), a future line of research could be to extend the study to other territories in both countries.

Extending this study requires using a mixed method of research to allow collecting data at a larger scale, without ignoring the collection of qualitative information that gives meaning to the data collected. With the data provided by this study, it seems possible to construct quantitative and qualitative instruments to carry out studies on a larger scale that explicitly look into elements related to the life and cultural and educational capital of teachers in greater depth.

Another possible line of research could be to study the impact of criteria related to the beginning and development of a teaching career on the work of multigrade teachers, and on their satisfaction and motivation in performing their job: access to professional teaching service, initial salary, continuing assessment processes, certification and others.

On the basis of the information provided by this study, it would be useful to know how children feel and how they perceive multigrade preschool education, establishing analysis and research tools according to the age of pre-schoolers. This data would enable learning if children consider that the practices implemented by their teachers and the material and spaces they provide are comfortable, pleasant, optimal and sufficient.

The following chapter presents a training proposal that systematises the theoretical and practical knowledge that teachers in training must know well for multigrade teaching in preschool classrooms. Therefore, it would be pertinent to develop an experimental study with control groups to measure if the proposed content is pertinent by comparing teacher practices before, during and after a workshop, seminar or training course that addresses the curricular elements set out in this study.



## **Capítulo X. Prospectiva**

---



La concepción teórica de esta propuesta formativa, la cual integra de forma sistematizada los contenidos que deben considerarse para el desarrollo de una formación centrada en las competencias específicas para el desempeño multigrado, responde al último objetivo y pregunta específica de la investigación, que versan en torno a los contenidos didácticos que deben considerarse abordar en la formación del profesorado para el desempeño docente en escuelas de Educación Infantil multigrado en México y España.

Sabedores de que las escuelas multigrado en el mundo están enclavadas en entornos rurales con distintas características, en las cuales las políticas educativas diseñadas para este escenario son diferentes, de acuerdo con cada país, es necesario puntualizar que esta propuesta curricular deberá entenderse como una herramienta formativa versátil que puede ser adaptada a las distintas realidades de esta modalidad educativa.

El modelo de formación para la enseñanza en escuelas infantiles multigrado: Munin emana del proceso investigativo teórico y empírico que el desarrollo del presente manuscrito ha demandado. La pesquisa literaria realizada, así como la interacción con los participantes desde el contexto en el que se desarrolló este estudio, son elementos que han determinado la construcción y el enriquecimiento de los contenidos que se expresan en los siguientes apartados.

### **10.1. Modelo de formación para la enseñanza en escuelas multigrado de Educación Infantil: Munin**

#### *10.1.1. Presentación*

La educación rural multigrado, además de ser el medio que garantiza el acceso y permanencia a la educación de los menores, concede la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de las comunidades que residen en localidades pequeñas y lejanas, y en algunos casos, rezagadas y en pobreza. En este sentido, contribuye también a consolidar sociedades más prosperas y democráticas.

Garantizar el cumplimiento del derecho al acceso y permanencia de educación de calidad, demanda que los estudiantes que asisten a estos espacios puedan obtener los

conocimientos y habilidades que necesitan para garantizar un futuro más prometedor. Lo anterior exige que los docentes que desempeñan su función en estos espacios cuenten con las competencias docentes generales y específicas para el desempeño multigrado, las cuales se pueden describir como el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los profesores desarrollar clases efectivas, innovadoras y pertinentes de enseñanza para el aula multigrado.

Para delimitar las áreas de conocimiento y los contenidos necesarios por abordar y profundizar durante la formación del profesorado para el manejo óptimo de los elementos que constituyen la didáctica multigrado, esta propuesta retoma los referentes teóricos estipulados por Mulryan-Kyne (2007), Vincent (1999) y Taole y Cornish (2017), así como los resultados de esta investigación. De forma más específica, las áreas de formación que se abordan, son las siguientes:

- 1) Conocimiento de la escuela multigrado
- 2) Planeación y adaptación curricular
- 3) Enfoques de enseñanza y agrupación
- 4) Aprendizaje autodirigido
- 5) Diseño y organización del aula
- 6) Selección y uso de los materiales didácticos
- 7) Uso y manejo efectivo del tiempo
- 8) Manejo y disciplina en el aula
- 9) Valoración y evaluación

Los contenidos curriculares de este modelo tienen relación con aquellos vinculados a la formación general del profesorado que analizan el currículo de la Educación Infantil, del desarrollo infantil, así como con temas relacionados con la didáctica, en cuanto hacen referencia a las metodologías didácticas y la fundamentación teórica, que son relevantes conocer y dominar para el desempeño docente en aulas de Educación Infantil, delimitando las temáticas específicas de la enseñanza multigrado y su didáctica.

Este modelo formativo se sustenta bajo la dimensión de *Formación centrada en el sector*, establecida por Aramburuzabala, Hernández-Castilla y Ángel-Urbe (2013), como uno de los principales criterios que los programas formadores de docentes deben considerar para el diseño y desarrollo de los programas curriculares. De esta manera, se atiende a las características específicas de la modalidad educativa denominada *multigrado*, abordándola así desde los planteamientos curriculares que proponen para

el análisis de esta en las tendencias globales, pero también desde la contextualización de las características de esta modalidad educativa en los distintos escenarios en los que los estudiantes pueden desempeñarse como profesores multigrado.

Se recomienda que los contenidos propuestos en los apartados posteriores sean abordados en el ciclo escolar previo a la inmersión del docente al contexto multigrado, a través de una asignatura específica, de un taller o seminario que integre y aborde sistemáticamente los contenidos y articule actividades teórico-prácticas para el desarrollo de estos. En caso de que los profesores no hayan recibido formación previa a su incorporación al trabajo docente en aulas multigrado, los contenidos que a continuación se presentan pueden ser adaptados y desarrollados a través de la formación continua de los docentes.

#### *10.1.2. Competencia para el desempeño docente multigrado en aulas de Educación Infantil*

La estructura de este modelo tiene su base en la *formación por competencias* como aquella enfocada y orientada al desarrollo de las competencias profesionales para contextos específicos (Soto, 2012). Este modelo formativo demanda el establecimiento de las competencias profesionales específicas, las cuales se asumen como el resultado final de un proceso de educación personalizado y adaptado en contenidos y prácticas educativas a las especificidades del desempeño profesional que se persigue consolidar. De esta forma, se busca la articulación de la educación del estudiante con su formación para el trabajo, proporcionándole saberes que contribuyan a la adquisición de hábitos y comportamientos responsables y al desarrollo de habilidades y destrezas. En este sentido, la Tabla 41 presenta la competencia general de esta propuesta formativa, en conjunto con las subcompetencias y criterios que integran cada uno de los módulos que constituyen este modelo formativo.

La competencia general de esta propuesta formativa es que el *futuro docente implemente clases efectivas en escuelas multigrado de Educación Infantil*. Para lograr la adquisición y desarrollo de dicha competencia, se delimitaron nueve subcompetencias, que integran una serie de criterios que constituyen los conocimientos y habilidades específicos por desarrollar en relación con cada área de conocimiento establecida. El desarrollo de los criterios y las subcompetencias establecidas, constituyen el referente para el dominio de la competencia general, que será evidenciada con el cumplimiento de un reto, el cual consiste en *impartir clases efectivas durante cuatro semanas en una*

*escuela de Educación Infantil multigrado*. Para el cumplimiento del reto, el estudiante deberá ser capaz de comprender la diversidad que caracteriza a la escuela multigrado y discernir entre las metodologías, estrategias y recursos más adecuados para su aplicación pertinente en este contexto.

**Tabla 41**

*Áreas de formación, subcompetencias y criterios para la adquisición y desarrollo de la competencia general*

Área de conocimiento	Subcompetencias por desarrollar en los estudiantes por cada uno de los módulos	Criterios que constituyen el desarrollo de cada subcompetencia
Módulo 1. Conocimiento de la escuela multigrado	Conoce los elementos educativos y contextuales de la escuela multigrado	Conoce y comprende las oportunidades y desafíos de la escuela multigrado  Conoce y comprende la naturaleza y las características de la enseñanza multigrado en el país de procedencia del estudiante
Módulo 2. Planeación y adaptación curricular	Realiza planeaciones y adaptaciones curriculares para el contexto de la escuela multigrado	Identifica las distintas posibilidades de adaptación curricular para el aula multigrado  Selecciona adecuadamente el contenido por abordar con los estudiantes de acuerdo con el Plan de Estudios  Planifica y organiza su trabajo a largo y corto plazo  Diseña actividades educativas adaptadas a las necesidades específicas de cada grado educativo y de cada estudiante
Módulo 3. Enfoques de enseñanza y agrupación	Selecciona y usa variedad de estrategias apropiadas de enseñanza y agrupación para la atención del aula multigrado	Conoce la variedad de enfoques de enseñanza para el contexto de la enseñanza en el aula multigrado  Conoce la variedad de enfoques de agrupación del alumnado para facilitar la enseñanza en el aula multigrado  Conoce los fundamentos teóricos para el fomento del aprendizaje autodirigido entre los estudiantes que conforman aula multigrado  Toma decisiones apropiadas en relación con los enfoques y estrategias de enseñanza y agrupación para el aula multigrado
Módulo 4. Aprendizaje autodirigido	Promueve el aprendizaje autodirigido en sus estudiantes	Conoce los fundamentos teóricos para el fomento del aprendizaje autodirigido entre los estudiantes que conforman aula multigrado  Conoce y aplica las estrategias didácticas para el fomento del aprendizaje autodirigido entre los estudiantes que conforman el aula multigrado
Módulo 5. Diseño y	Diseña espacios de aprendizaje adecuados a las necesidades del	Identifica los elementos que deben considerarse para diseñar entornos que motiven a los estudiantes

organización del aula	grupo/clase.	<p>Conoce las posibilidades didácticas de organización efectiva de los espacios de aprendizaje en el aula de Educación Infantil que permiten atender de forma simultánea las necesidades específicas de cada grado educativo que integra el grupo/clase</p> <p>Aplica los conocimientos sobre las posibilidades didácticas de organización efectiva de los espacios de aprendizaje en el aula de Educación Infantil multigrado para atender de forma simultánea las necesidades específicas de cada grado educativo</p>
Módulo 6. Selección y uso de los materiales didácticos	Utiliza los materiales didácticos de manera efectiva para lograr un aprendizaje efectivo en los alumnos	<p>Comprende la relevancia de integrar distintos recursos didácticos como soporte de enseñanza para la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje del alumnado</p> <p>Identifica los recursos de enseñanza y aprendizaje relevantes y apropiados para la enseñanza y el aprendizaje en el aula de Educación Infantil multigrado</p> <p>Adapta los materiales didácticos a las necesidades específicas de los distintos grados que integran la Educación Infantil multigrado</p> <p>Diseña materiales didácticos alineados a las necesidades específicas de los distintos grados que integran el aula de Educación Infantil multigrado</p> <p>Utiliza los recursos existentes en el entorno en beneficio del aprendizaje de los estudiantes</p>
Módulo 7. Uso y manejo efectivo del tiempo	Organiza y usa el tiempo de manera efectiva	<p>Toma conciencia de la necesidad de usar el tiempo de manera efectiva al planificar la enseñanza y el aprendizaje para que los alumnos participen en todo momento en la clase</p> <p>Crea horarios y rutinas de clase útiles, pertinentes y claras para los alumnos</p> <p>Organiza su trabajo para que todos los niveles de grado participen en trabajos relevantes durante el día escolar</p>
Módulo 8. Manejo y disciplina en el aula	Crea y mantiene ambientes de clase ordenados, óptimos y positivos	<p>Comprende la relevancia de la organización didáctica en la planificación docente y el desarrollo de las actividades educativas para la creación de ambientes de aprendizaje óptimos</p> <p>Conoce las estrategias didácticas que posibilitan la creación y mantenimiento de ambientes de aprendizaje óptimos</p> <p>Usa técnicas y estrategias para mantener el orden, el interés y la participación de los alumnos en las tareas académicas</p>
Módulo 9. Valoración y evaluación	Monitorea y evalúa el aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo con las necesidades específicas de cada estudiante	<p>Asume a la evaluación formativa como una práctica integrada al proceso de enseñanza/aprendizaje</p> <p>Adapta los criterios de evaluación a las necesidades específicas de sus estudiantes</p>

	Conoce los distintos registros e instrumentos para monitorear y evaluar los progresos de sus estudiantes
	Desarrolla un sistema eficaz para la evaluación individual y grupal de sus estudiantes
Módulo 10. Reto educativo	<b>Competencia General</b> de la propuesta: El futuro docente implementa clases efectivas en escuelas multigrado de Educación Infantil

Fuente: Elaboración propia a partir de Mulryan-Kyne (2017).

### 10.1.3. Módulos formativos y contenidos didácticos

Las subcompetencias, en conjunto con los criterios que las constituyen, son los referentes bajo los cuales se diseñan y articulan los contenidos propuestos por cada módulo didáctico. De esta forma, la siguiente Tabla presenta las competencias, subcompetencias, criterios y contenidos por abordar por cada área de conocimiento. Se recomienda que estos mismos elementos sean los parámetros que guíen el diseño y evaluación de las actividades didácticas que se propongan.

**Tabla 42**

Áreas de formación, subcompetencias, criterios y contenidos didácticos de la propuesta formativa

#### Unidad didáctica

Módulo 1. Conocimiento de la escuela multigrado

<b>Subcompetencia</b>	Conoce los elementos educativos y contextuales de la escuela multigrado.
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce y comprende las oportunidades y desafíos de la escuela multigrado</li> <li>• Conoce y comprende la naturaleza y las características de la enseñanza multigrado en el país de procedencia del estudiante</li> </ul>

#### Contenidos didácticos:

- La escuela rural en el siglo XXI
- Posibilidades y desafíos de la escuela multigrado
- Inmersión al contexto de la escuela rural multigrado

#### Unidad didáctica

Módulo 2. Planeación y adaptación curricular

<b>Subcompetencia</b>	Realiza planeaciones y adaptaciones curriculares para el contexto de la escuela multigrado
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las distintas posibilidades de adaptación curricular para el aula multigrado</li> <li>• Selecciona adecuadamente el contenido por abordar con los estudiantes de acuerdo con el Plan de Estudios</li> <li>• Planifica y organiza su trabajo a largo y corto plazo</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseña actividades educativas adaptadas a las necesidades específicas de cada grado educativo y de cada estudiante</li> </ul>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Contenidos didácticos:**

- Enfoques curriculares para el trabajo docente en un grupo multigrado:
  - Currículo de varios años
  - Currículo diferenciado
  - Currículo cuasi-monogrado
  - Currículo centrado en el alumno y los materiales
  - Rotación del Plan de Estudios
  - Currículo en Espiral
  - Currículo Paralelo
- Adaptación de los objetivos/competencias/aprendizajes esperados del Plan de Estudios de Educación Infantil a los distintos grados educativos que integra el grupo multigrado
- Adaptación de los componentes básicos que constituyen la Unidad Didáctica
- Organización curricular a través del Trabajo por Proyectos y Centros de Interés
- Programación didáctica para el aula multigrado de Educación Infantil

**Unidad didáctica**

Módulo 3. Enfoques de enseñanza y agrupación.

<b>Subcompetencia</b>	Selecciona y usa variedad de estrategias apropiadas de enseñanza y agrupación para el aula multigrado
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce la variedad de enfoques de enseñanza para el contexto de la enseñanza en el aula multigrado</li> <li>• Conoce la variedad de enfoques de agrupación del alumnado para facilitar la enseñanza en el aula multigrado</li> <li>• Toma decisiones apropiadas en relación con los enfoques y estrategias de enseñanza y agrupación para el aula multigrado</li> </ul>

**Contenidos didácticos:**

- Enfoques de enseñanza para el aula multigrado:
  - Enseñanza a toda la clase junta
  - Enseñar a un grado mientras otros trabajan independientemente
  - Enseñar un contenido a todos los grados con distintos niveles de dificultad
  - Enseñanza a cada grupo por separado
  - Tutoría entre pares, de grado cruzada o de edad cruzada
  - Aprendizaje y experiencia diaria
- Posibilidades y limitaciones de los enfoques de agrupación para su implementación en el aula de Educación Infantil multigrado:
  - Gran grupo
  - Mediano grupo: grupo por grados y grupos por grados mixtos
  - Trabajo por parejas
  - Trabajo individual

- Agrupamientos flexibles para la atención de la diversidad
- Relación entre los enfoques de instrucción, de agrupación del alumnado y la organización de los espacios de aprendizaje

#### Unidad didáctica

Módulo 4. Aprendizaje autodirigido

##### Subcompetencia

Promueve el aprendizaje autodirigido en sus estudiantes

##### Criterios

- Conoce los fundamentos teóricos para el fomento del aprendizaje autodirigido entre los estudiantes que conforman el aula multigrado
- Conoce y aplica las estrategias didácticas para el fomento del aprendizaje autodirigido entre los estudiantes que conforman el aula multigrado

#### Contenidos didácticos:

- Proceso y elementos cognitivos del aprendizaje autónomo
- La asamblea escolar como estrategia didáctica para promover el aprendizaje autodirigido
- El rol del docente en el aprendizaje autodirigido

#### Unidad didáctica

Módulo 5. Diseño y organización del aula

##### Subcompetencia

Diseña espacios de aprendizaje adecuados a las necesidades del grupo/clase

##### Criterios

- Identifica los elementos que deben considerarse para diseñar entornos que motiven a los estudiantes
- Conoce las posibilidades didácticas de organización efectiva de los espacios de aprendizaje en el aula de Educación Infantil que permiten atender de forma simultánea las necesidades específicas de cada grado educativo que integra el grupo/clase
- Aplica los conocimientos sobre las posibilidades didácticas de organización efectiva de los espacios de aprendizaje en el aula de Educación Infantil multigrado para atender de forma simultánea las necesidades específicas de cada grado educativo

#### Contenidos didácticos:

- El espacio educativo en sus distintas dimensiones
- Evaluación de los espacios de aprendizaje: Elementos que determinan la efectividad de los espacios de aprendizaje
- Posibilidades didácticas para la organización de los espacios de aprendizaje del aula multigrado:
  - Organización del aula de Educación Infantil a través de los Rincones de Aprendizaje
  - La asamblea escolar en el aula de Educación Infantil
- Planificación y diseño de la organización del espacio de un aula multigrado

#### Unidad didáctica

Módulo 6. Selección y uso de los materiales didácticos.

##### Subcompetencia

Utiliza los materiales didácticos de manera efectiva para lograr un aprendizaje efectivo y significativo en los alumnos

<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende la relevancia de integrar distintos recursos didácticos como soporte de enseñanza para la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje del alumnado</li> <li>• Identifica los recursos de enseñanza y aprendizaje relevantes y apropiados para la enseñanza y el aprendizaje en el aula de Educación Infantil multigrado</li> <li>• Adapta los materiales didácticos a las necesidades específicas de los distintos grados que integran la Educación Infantil multigrado</li> <li>• Diseña materiales didácticos alineados a las necesidades específicas de los distintos grados que integran el aula de Educación Infantil multigrado</li> <li>• Utiliza los recursos existentes en el entorno en beneficio del aprendizaje de los estudiantes</li> </ul>
------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Contenidos didácticos:**

- Los recursos didácticos como soporte de la enseñanza para la atención a la diversidad
- Análisis y evaluación de los recursos didácticos disponibles para el desarrollo de las actividades en el aula multigrado
- Adecuación de los recursos didácticos a las necesidades específicas de cada grado educativo que integra el grupo multigrado
- El entorno como medio para el aprendizaje
- Posibilidades y limitaciones del aprendizaje al aire libre

**Unidad didáctica**

Módulo 7. Uso y manejo efectivo del tiempo

<b>Subcompetencia</b>	Organiza y usa el tiempo de manera efectiva
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma conciencia de la necesidad de usar el tiempo de manera efectiva al planificar la enseñanza y el aprendizaje para que los alumnos participen en todo momento en la clase</li> <li>• Crea horarios y rutinas de clase útiles, pertinentes y claras para los alumnos</li> <li>• Organiza su trabajo para que todos los niveles de grado participen en trabajos relevantes durante el día escolar</li> </ul>

**Contenidos didácticos:**

- Ventajas y desventajas del uso del tiempo monocrónico, policrónico y sociopolítico en el aula multigrado
- Implicaciones didácticas para el uso efectivo del tiempo escolar y policrónico en el aula multigrado
- La organización flexible del tiempo en el horario escolar del aula multigrado:
  - Actividades simultáneas y enfoque de atención global para el aula multigrado
- Las rutinas escolares en la Educación Infantil

**Unidad didáctica**

Módulo 8. Manejo y disciplina en el aula

<b>Subcompetencia</b>	Crea y mantiene ambientes de clase ordenados, óptimos y positivos
-----------------------	-------------------------------------------------------------------

<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende la relevancia de la organización didáctica en la planificación docente y el desarrollo de las actividades educativas para la creación de ambientes de aprendizaje óptimos</li> <li>• Conoce las estrategias didácticas que posibilitan la creación y mantenimiento de ambientes de aprendizaje óptimos</li> <li>• Usa técnicas y estrategias para mantener el orden, el interés y la participación de los alumnos en las tareas académicas</li> </ul>
------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Contenidos:**

- Estrategias para la creación de ambientes de aprendizaje positivos:
  - Asamblea escolar
  - Áreas de interés
  - Territorios personales
  - Rutinas y hábitos en la Educación Infantil
  - Trabajo por proyectos
- Elaboración, diseño e implementación de las normas de convivencia
- Estrategias para el manejo de conflictos en el aula escolar: Mediación docente
- Estrategias para la motivación escolar
- Rol docente en la creación y mantenimiento de ambientes positivos en el aula de Educación Infantil

**Unidad didáctica**

Módulo 9. Valoración y evaluación.

<b>Subcompetencia</b>	Monitorea y evalúa el aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo con las necesidades específicas de cada estudiante
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asume a la evaluación formativa como una práctica integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje</li> <li>• Adapta los criterios de evaluación a las necesidades específicas de sus estudiantes</li> <li>• Conoce los distintos registros e instrumentos para monitorear y evaluar los progresos de sus estudiantes</li> <li>• Desarrolla un sistema eficaz para la evaluación individual y grupal de sus estudiantes</li> </ul>

**Contenidos:**

- Evaluación de los aprendizajes en el marco de las metodologías activo-participativas
- Criterios para el desarrollo de la evaluación en el aula multigrado:
  - Pertinencia curricular
  - Demanda cognitiva
  - Autenticidad
  - Metacognición
- Diseño y desarrollo de planes de trabajo individualizados
- Diseño de instrumentos cualitativos-formativos de evaluación a partir de la adaptación de los objetivos/competencias/aprendizajes esperados del Plan de Estudios de Educación Infantil a los distintos grados educativos que integra el grupo multigrado

<b>Unidad didáctica</b>	
Módulo 10. Reto educativo.	
<b>Competencia General</b> de la propuesta:	El futuro docente implementa clases efectivas en escuelas multigrado de Educación Infantil
<b>Reto del trayecto formativo:</b> impartir clases efectivas durante cuatro semanas en una escuela de Educación Infantil multigrado.	<b>Situación problema:</b> Las escuelas multigrado representan un desafío para el sistema educativo. En estos contextos, desarrollar habilidades y conocimientos para ofrecer educación de calidad se vuelve una necesidad. El futuro docente en formación deberá impartir clases efectivas en un grupo multigrado por cuatro semanas, durante las cuales deberá demostrar la adquisición y desarrollo de la competencia general del trayecto formativo abordado. El estudiante deberá aplicar los conocimientos teóricos y prácticos, así como los instrumentos diseñados en los trayectos formativos previos a este módulo. Asimismo, deberá implementar estas herramientas para el desarrollo de situaciones de aprendizaje que atiendan a la diversidad de grados que integra el aula multigrado, para el análisis de los recursos didácticos, de los espacios de aprendizaje y para la valoración y evaluación de los conocimientos y habilidades de los estudiantes de Educación Infantil

Fuente: Elaboración propia.

#### 10.1.4. Cronograma

La Tabla 43 expone la distribución de carácter general y orientativa que se propone para el abordaje de los contenidos estipulados en el apartado anterior, que podrá ser ajustada a las características y circunstancias de cada contexto y grupo/clase. En los apartados posteriores se describe de forma más detallada cada una de las fases metodológicas de esta propuesta.

#### Tabla 43

Cronograma sugerido para la implementación de la propuesta de formación docente para el desempeño multigrado

	<b>Módulos</b>	<b>Periodo temporal</b>	<b>Enfoque didáctico</b>
	Evaluación diagnóstica	Semana 1	Clase muestra
	Módulo 1. Conocimiento de la escuela multigrado.	Semanas 2-3	Formación teórica-práctica Inmersión al contexto multigrado
	Módulo 2. Planeación y adaptación curricular.	Semanas 4-6	Formación teórico-práctica
	Módulo 3. Enfoques de enseñanza y agrupación.	Semanas 7-9	Formación teórico-práctica
Evaluación continua	Módulo 4. Aprendizaje autodirigido.	Semanas 10-11	Formación teórico-práctica
	Módulo 5. Diseño y organización del aula.	Semanas 12-13	Formación teórico-práctica
	Módulo 6. Selección y uso de los materiales didácticos.	Semanas 14-15	Formación teórico-práctica
	Módulo 7. Uso y manejo efectivo del tiempo.	Semanas 16-17	Formación teórico-práctica

Módulo 8. Manejo y disciplina en el aula.	Semanas 18-19	Formación teórico-práctica
Módulo 9. Valoración y evaluación.	Semanas 20-21	Formación teórico-práctica
Módulo 10. Reto educativo.	Semanas 22-25	Situación problema: Impartir clases efectivas durante cuatro semanas en una escuela de Educación Infantil Multigrado.
Evaluación final	Semana 26	Evaluación del Módulo 10. Reto Educativo.

Fuente: Elaboración propia.

#### 10.1.5. Modalidad organizativa y métodos de enseñanza

El modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la *Educación basada en competencias* demanda la concreción de actividades formativas que establezcan relación entre los conocimientos teóricos y prácticos que deben desarrollarse para la adquisición y fortalecimiento de cada uno de los criterios que integran cada sub-competencias.

Una competencia está integrada por diversos componentes, mismos que pueden clasificarse en criterios de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Estos criterios, en su conjunto, conforman el saber, saber hacer y saber ser. Se sugiere que el diseño de las actividades didácticas a plantear a partir de los contenidos que se delimitan en cada módulo, tome como referencia la Taxonomía de Bloom para establecer al nivel de concreción cognitivo que la adquisición y desarrollo de las situaciones de aprendizaje demandan desarrollar de acuerdo con el verbo que integra cada componente de cada subcompetencia.

La formación en competencias profesionales implica también centrar la formación de los futuros profesores o docentes en servicio en la teoría del constructivismo, asumiendo a la práctica como el eje que estructura la construcción y consolidación del conocimiento. De esta forma, se hace hincapié, en que las propuestas formativas que surjan a partir de los contenidos curriculares que este trabajo concede, tengan su base en los modelos de una *formación centrada en el alumno y en la práctica reflexiva* (Reyes y Ángel-Uribe, 2013).

Los enfoques de formación antes mencionados exigen que las actividades conduzcan al análisis y reflexión de prácticas reales vivenciadas por los estudiantes. Implica también que se atiendan los procesos formativos de los educadores desde un enfoque humanista y reflexivo que incorporen el saber de la experiencia como resultado de la comprensión del significado de las vivencias que acontecen a los estudiantes. En este

sentido, los planteamientos didácticos a desarrollar, además de promover la reflexión desde los propios supuestos teóricos y prácticos, deberán integrar la resolución de casos y problemas prácticos por cada módulo, así como promover la inmersión del estudiante al contexto en el cual ejercerá su función y la interacción con los distintos actores educativos.

De forma más precisa, se debe hacer uso de metodologías de aprendizaje activas y participativas para acercar a los estudiantes a la solución de problemas del mundo real. Para el desarrollo de los componentes de cada una de las subcompetencias, por cada módulo, deberán desarrollarse actividades que partan de la presentación de un cuerpo teórico, a partir del cual surgen interrogantes o problemáticas que los estudiantes deberán resolver, siendo estas el núcleo temático y motivacional sobre las que convergerán las aportaciones del alumnado, o viceversa.

Las siguientes estrategias metodológicas parten de la propuesta teórica de Mayorga y Madrid (2010) y son aquellas a través de las cuales se pueden concretar las actividades que se propongan en cada uno de los módulos:

- Métodos individuales: estudio y trabajo autónomo sobre los temas por abordar en cada uno de los módulos formativos.
- Estudio y trabajo en grupo: el desarrollo de las actividades deberá implicar a los educadores y educandos en procesos de co-reflexión. Para esto, se deberán unas distintas técnica y dinámicas de grupo: foros de debate y discusión, lluvia de ideas, role playing y otros.
- Metodologías activas de enseñanza y aprendizaje: Las actividades planteadas deben implicar el análisis teórico de cada módulo formativo; por lo tanto, es relevante integrar preguntas intencionales que contribuyan a que los estudiantes reflexionen sobre elementos que se consideran deben ser mayormente analizados. Asimismo, todos los módulos deberán integrar casos teóricos-prácticos por resolver, a través de los cuales los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos adquiridos previamente o que resuelvan ejercicios y problemas desde sus propias suposiciones para afianzar los conocimientos a partir de la resolución de estos. El Trabajo por Proyectos, el Trabajo colaborativo, el Design y Visual Thinking deberán ser estrategias didácticas para promover la resolución creativa e innovadora de los problemas que cada módulo plantee.

- Acercamientos prácticos al contexto: Previo al *Módulo 1. La escuela multigrado* se plantea la inmersión del estudiante para realizar una clase muestra y valorar, a través de la evaluación diagnóstica, los conocimientos teóricos y prácticos con los que el futuro docente cuenta. Posteriormente, en el primer módulo, se plantean visitas de observación en escuelas de esta modalidad educativa, a través de las cuales, el estudiante pueda familiarizarse con el contexto, así como recuperar evidencias sobre la organización pedagógica y didáctica de la planificación y práctica docente y de las características contextuales del centro educativo (guías de observación, fotografías, videos, entrevistas a los docentes multigrado, etc.). En este punto es relevante enfatizar en que las actividades teórico-prácticas que se desarrollen en los módulos posteriores, deberán estar vinculadas con la aplicación de los conocimientos adquiridos para la resolución de problemas específicos del contexto en el que el alumno haya realizado la visita escolar y sobre cada una de las temáticas que se abordan en los módulos propuestos.
- Aprendizaje en el puesto de trabajo: El *Módulo 10. Reto educativo*, que establece este modelo, demanda que el estudiante aplique los conocimientos en el puesto de trabajo que desempeñará su función. El estudiante deberá ser capaz de impartir clases efectivas durante cuatro semanas en una escuela de Educación Infantil Multigrado. Para constatar el dominio de los conocimientos y habilidades que la competencia general de esta formación implica, en el siguiente apartado se presentan los criterios a considerar y tomar en cuenta para el monitorio y evaluación de los aprendizajes de los futuros docentes.
- Tutorías: En todos los módulos formativos, el docente responsable de la formación deberá acompañar al estudiante en su proceso formativo y adecuar el contenido curricular al escenario social y cultural específico en el que los estudiantes desarrollaran la formación. Su intervención deberá tener como principal objetivo la estimulación del pensamiento crítico, reflexivo, analítico y creativo en los estudiantes. Este enfoque de acompañamiento demanda que los docentes formadores conozcan y dominen las teorías del aprendizaje para identificar cómo aprenden sus estudiantes y concederles orientaciones que posibiliten el aprendizaje significativo. El acompañamiento docente a los estudiantes en formación debe centrarse en contribuir a que los futuros docentes descubran y conquisten sus propios aprendizajes a partir de la introducción y



construcción de situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo del pensamiento a niveles estructurales formales para la resolución de problemas específicos. Lo anterior, establece la necesidad de capacitar y formar a los futuros formadores de docentes en los conceptos y significados que constituyen la didáctica de la escuela multigrado, así como lo que representa el desarrollo de la docencia y la evaluación bajo el modelo holístico de competencias.

#### 10.1.6. Evaluación de la competencia profesional

Este modelo asume la evaluación orientada al criterio, establecida por Zabalza (1987b), como el tipo de evaluación que debe seguirse para la valoración de los procesos de aprendizaje de los futuros docentes. En este sentido, la evaluación que se desarrolle en cada módulo deberá basarse en los **componentes** que establece cada una de las subcompetencias por desarrollar, siendo estos el marco determinante para asumir decisiones sobre la continuación de la formación a través de los módulos posteriores o el refuerzo de los conocimientos y habilidades que cada espacio formativo busca fortalecer. De la misma manera, la evaluación del reto deberá tomar como criterios las **subcompetencias** que cada módulo busca desarrollar en los futuros docentes, así como un último **criterio integrador**, el cual se describe en apartados posteriores.

La siguiente Tabla presenta la propuesta de evaluación que se sugiere implementar para la valoración de los aprendizajes antes, durante y al finalizar formación la formación para el desempeño multigrado.

**Tabla 44**  
*Propuesta para la evaluación de los estudiantes*

	Momento de la evaluación		
	Inicial	Continua	Final
<b>Aspectos por evaluar</b>	Conocimientos previos de los estudiantes	Conocimientos y habilidades adquiridos en cada módulo	Conocimientos y habilidades adquiridos en toda la formación: Reto
<b>Criterios por considerar para la evaluación</b>	Componentes de las subcompetencias	Componentes de las subcompetencias	Subcompetencias de los módulo  Criterio integrador determinante para la evaluación final
<b>Función de la</b>	Formativa	Formativa	Formativa

<b>evaluación</b>		Sumativa	Sumativa
<b>Instrumentos</b>	Guía de observación	Rúbrica	Lista de cotejo
	Examen teórico	Plan de seguimiento del estudiantado	Plan de seguimiento del estudiantado
<b>Agentes evaluativos</b>	Heteroevaluación	Autoevaluación	Autoevaluación
		Heteroevaluación	Heteroevaluación
Acompañamiento docente (Tutoría)			

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describen de forma específica los criterios, parámetros y las recomendaciones para el desarrollo óptimo de cada momento de evaluación establecidos en la tabla anterior.

- Evaluación diagnóstica: Previo al desarrollo del curso formativo, deberá realizarse una evaluación diagnóstica que permita obtener información sobre los conocimientos con los que los estudiantes cuentan con relación a la escuela multigrado y su didáctica; para esto, deberán usarse los siguientes instrumentos de evaluación:
  - Examen teórico: deberá abordar aquellos aspectos que son considerados como el talante para alcanzar el éxito en la enseñanza multigrado; para esto, se sugiere retomar aspectos específicos de los contenidos didácticos que integran cada uno de los módulos de esta propuesta: metodologías didácticas para la atención de grupos multigrado de Educación Infantil; formas de organización del espacio y de agrupación de los estudiantes que facilitan la enseñanza y el aprendizaje en el aula multigrado; adaptación curricular y de los recursos de aprendizaje; organización de la jornada escolar para promover la atención a las necesidades específicas de cada grado escolar que integra el grupo/clase multigrado.
  - Guía de observación: El estudiante desarrollará una sesión práctica en un aula multigrado, que deberá ser grabada para su análisis en esta fase y en posteriores. Se propone que, a través de la guía de observación, que integre los criterios por alcanzar en cada módulo educativo, el docente en formación valore las posibilidades y limitaciones de la sesión de trabajo del futuro docente.

Esta etapa, el docente formador será responsable del desarrollo de la valoración de los conocimientos teóricos y prácticos del futuro profesor. A partir de los resultados que se obtengan en esta primera fase evaluativa, se podrán reorganizar los contenidos o actividades de cada módulo formativo con relación a las necesidades específicas de cada estudiante y del grupo en su conjunto.

- Evaluación continua: esta fase asume a la evaluación formativa como aquella dirigida a la mejora del aprendizaje y a la sumativa como aquella que valora la eficacia del proceso educativo. Como se mencionó en el apartado 10.1.2. *Modalidad organizativa y métodos de enseñanza*, cada módulo deberá integrar trabajos prácticos como proyectos finales, a través de los cuales, el docente pueda evaluar los conocimientos y habilidades que se esperan desarrollar en los futuros profesores por cada trayecto formativo. La evaluación se basará en la valoración de estos productos finales, tomando como criterios los componentes de las subcompetencias que cada módulo establece. Los instrumentos que servirán para valorar los aprendizajes de los estudiantes son los siguientes:

- Rúbrica: Para dar seguimiento a la valoración de los conocimientos y habilidades que los estudiantes van adquiriendo y desarrollando por cada módulo educativo, al finalizar cada trayecto formativo, el docente formador deberá diseñar rúbricas que integren los componentes de cada subcompetencia como los parámetros a valorar. Si bien los criterios para la evaluación de cada módulo se integran en la Tabla 41 *Áreas de formación, subcompetencias y criterios para la adquisición y desarrollo de la competencia general*, es relevante enfatizar que el tutor responsable del curso puede integrar aspectos que evalúen aspectos específicos de las producciones, actitudes de los estudiantes y otros.
- Plan de seguimiento del estudiante: el docente formador deberá acompañar el proceso de valoración a través de un *Plan de seguimiento del estudiante*. En conjunto con el futuro docente desarrollarán reuniones semanales o según se considere pertinente, para valorar los avances y limitaciones que se encuentren en el proceso formativo. En estas reuniones, ambos actores educativos deberán concretar planes estratégicos de seguimiento que atiendan las necesidades de aprendizaje identificadas.

En esta fase, la evaluación entre tutor y estudiante debe ser el principal mecanismo regulador de los procesos evaluativos de esta fase. Con el fin de promover la autoevaluación de los estudiantes, así como la práctica reflexiva, ambos actores educativos evaluarán separadamente el proceso y producto final a través de una rúbrica. La puntuación que en su conjunto otorguen, será aquella que determine hasta que punto el estudiante es competente o no para continuar con los módulos posteriores. Para considerar al futuro docente como competente en cada uno de los módulos por acreditar, el porcentaje esperado sea mayor al 80%. En este punto, el plan de seguimiento puede conceder elementos relevantes por considerar durante la evaluación.

- Evaluación final: esta fase consiste en la evaluación del reto para determinar si a partir de los contenidos y actividades abordadas el estudiante es capaz de *implementar clases efectivas en escuelas multigrado de Educación Infantil*. El concepto de clases efectivas al que alude la competencia general de esta propuesta hace referencia a la habilidad del futuro docente por atender a través de la práctica docente a cada uno de los elementos que constituyen la didáctica multigrado, mismos que están integrados en las nueve subcompetencias de esta formación.

Previo a realizar la evaluación del reto, deberán tenerse en cuenta los siguientes elementos.

- Contar con la grabación de la clase muestra del estudiante, realizada en la evaluación inicial.
- Durante el periodo que el futuro docente desarrolle el reto, deberá grabar en distintas etapas en las que desarrolla el reto, cinco sesiones de trabajo.
- Constitución de un Comité de Evaluación: con el fin de establecer un sistema válido de evaluación de competencias de los estudiantes, es relevante que, en esta fase, la evaluación de los estudiantes integre una comisión de expertos en el tema de interés para que, en su conjunto, den seguimiento y valoren los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La comisión de expertos puede estar constituida por estudiantes en formación que hayan recibido la misma formación, el docente responsable del grupo en el cual el futuro profesor desarrollará el reto, expertos en temas relacionados con la

didáctica de la Educación Infantil, y de forma más concreta, en la educación multigrado.

El instrumento de evaluación que se propone utilizar para evaluar esta fase es el siguiente:

- *Lista de cotejo*: el docente responsable de esta formación deberá diseñar una lista de cotejo que integren las nueve subcompetencias como los parámetros a evaluar por cada estudiante. Los criterios por evaluar a través de la lista de cotejo son las subcompetencias de cada módulo, así como el siguiente criterio integrador: *el estudiante desarrolla actividades educativas simultáneas que adaptan los contenidos, la complejidad de las actividades, los materiales didácticos y los espacios de aprendizaje a las necesidades específicas de cada grado educativo*. La lista de cotejo deberá tener dos alternativas de respuesta: competente y no competente.

El Comité de Expertos, así como el propio docente en formación, contarán con la grabación inicial del estudiante, el plan de seguimiento y las grabaciones realizadas durante el desarrollo del eeto. Estas serán herramientas servirán a los evaluadores internos y externos para obtener información relevante sobre los avances y limitaciones de cada uno de los futuros profesores. A la par de lo anterior, a partir de la propia evaluación que el estudiante desarrolle de sí mismo, deberá presentar a los expertos una valoración sobre su proceso formativo, a través del cual exponga sus áreas de mejora, así como los avances obtenidos que considera ha obtenido.

Para el desarrollo de la evaluación, el futuro docente deberá desarrollar una clase práctica muestra, que será el referente de los evaluadores para la evaluación final. Se recomienda que al igual que las rúbricas implementadas durante la formación continua, el total de puntaje el estudiante deba lograr para ser acreditado como docente competente para el desempeño multigrado sea mayor al 80%. La decisión final deberá tomar en cuenta todas las evaluaciones de los expertos. El estudiante que acredite el proceso formativo, será acreditado como docente competente para el desempeño docente multigrado. Aquellos futuros docentes que no obtengan los mínimos esperados, no serán acreditados.



## **Referencias bibliográficas**

---





## Referencias Bibliográficas

- Abenoza, R. (2004). *Identidad e inmigración. Orientaciones psicopedagógicas*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesorado*, 15 (2), 39-52. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/17433>
- Abós, P. (2015). El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela? *Educação & Realidade*, 40(3), 667-684. Doi:10.1590/2175-623645781
- Abós, P., Roser, T., Bustos, A., Domingo, L., Domingo, V., y Ramo, R. M. (2015). La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón y Cataluña. *International Studies on Law and Education*, 19, 73-90. Recuperado de: [https://zaguan.unizar.es/record/56204/files/texto\\_completo.pdf](https://zaguan.unizar.es/record/56204/files/texto_completo.pdf)
- Abós, P., y Lacruz, J. L. (2019). El binomio educativo de los colegios rurales agrupados y los centros rurales de innovación educativa: Un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España). *Revista Espaço do Currículo*, 12 (1). Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930
- Acuña, L. A., y Pons, L. (2019). Itinerarios de la Formación de Investigadores Educativos en México. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 27-57. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7090710>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (1)*. Madrid, España: Autor.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005b). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (2)*. Madrid, España: Autor.
- Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview. *International Journal of Educational Development*, 28 (2), 218-228. Doi: 10.1016/j.ijedudev.2007.05.002
- Albericio, J. J. (2000). Las agrupaciones flexibles, reflexión crítica desde la experiencia. *Aula de innovación educativa*, (90), 54-57. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168245>

- Albertín, A., y Zufiaurre, B. (2005). *La Formación del Profesorado de Educación Infantil Una trayectoria desde la LGE hasta la LOE*. Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra. Disponible en: <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/24544/La%20formacion%20del%20profesorado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcántara, A., y Zorrilla, J. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32 (127), 38-57. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a3.pdf>
- Alonso, C. M., y Domingo, J. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6). Recuperado de: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/909/1607>
- Alpe, Y. (2012). Contexte territorial et organisation scolaire. L'école rurale française, de l'idéalisation a la stigmatisation [Contexto territorial y organización escolar: la escuela rural francesa, desde la idealización hasta la estigmatización]. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(2), 213-231. Disponible en: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10050/pdf/SZBW\\_2012\\_2\\_Alpe\\_Contexte\\_territorial\\_et\\_organisation.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10050/pdf/SZBW_2012_2_Alpe_Contexte_territorial_et_organisation.pdf)
- Álvarez-Álvarez, C., y Vejo-Sáinz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45(1), 25-32. Doi:10.17811/rifie.45.2017.25-32
- Álvarez-López, G. (2017). *La evaluación de la educación básica en el sistema educativo español: Estudio comparado en el ámbito de las Comunidades Autónomas* (Tesis Doctoral), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Doi:10.13140/RG.2.2.28622.15686
- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 25-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129003.pdf>
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Perú: Ministerio de Educación-DINFOCAD-GTZ-PROEDUCA. Disponible en: [https://www.academia.edu/28137157/Las\\_escuelas\\_multigrado\\_en\\_el\\_contexto\\_educativo\\_actual\\_desaf%C3%ADos\\_y\\_posibilidades](https://www.academia.edu/28137157/Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desaf%C3%ADos_y_posibilidades)

- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 219-251. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515766>
- Ansari, A., Purtell, K., y Gershoff, E. (2015). Classroom Age Composition and the School Readiness of 3- and 4-Year-Olds in the Head Start Program. *Psychological Science*, 27(1), 53–63. Doi: 10.1177/0956797615610882
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., y Ángel-Urbe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 345–357. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020>
- Araque, N. y Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social. Revista de ciencias sociales*, (4), 1-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744577013.pdf>
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/661812>
- Arteaga, M. P. (2009). *Los saberes docentes de maestros de primarias multigrado* (Tesis de Maestría). México: DIE-CINVESTAV.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000300006&script=sci_arttext)
- Autti, O., y Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School Closures in Rural Finnish Communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1). Recuperado de: <http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/03/29-1.pdf>
- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today. *Education Review*, 18(2), 5-11.

- Ballester, L. y Vecina, C. (2011). Intervención comunitaria, diversidad y complejidad social. El problema de la segregación social en la escuela. *Prisma Social: revista de investigación social*, (6), 1-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686008>
- Balongo, E., y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000200146&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000200146&script=sci_arttext&tlng=en)
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8 (2), 183-208. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/623/62329867003.pdf>
- Barriga, O., y Henríquez, G. (2003). La Presentación del Objeto de Estudio. Reflexiones desde la práctica docente. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (17), 77-85. Recuperado de: <https://actascoloquiogiannini.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26143/27440>
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Madrid, España: La Muralla.
- Berry, C., y Little, A. W. (2006). Multigrade teaching in London, England. En A. W. Little (Ed.), *Education for All and Multigrade Teaching*, 67-86. Dordrecht, Netherlands: Springer. Doi:10.1007/1-4020-4591-3\_4
- Bickford, D. J., y Wright, D. J. (2006). Community: The Hidden Context for Learning. En D. Oblinger (Ed.), *Learning Spaces*. Washington, DC, USA: Educause. Recuperado de: <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces/chapter-4-community-hidden-context-learning>
- Bocciolesi, E., Melacarne C., y López Gómez, E. (2017). Formación permanente desde la perspectiva reflexiva: un estudio desde Italia y España. En B. A. Valenzuela, M. Guillén Lúgigo, A. Medina y P. Rodríguez (Coords.), *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020. Inclusión y cultura colaborativa entre empresas y sociedad (Volumen 2)*, 173-183. México: Universidad de Sonora.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid, España: Ciss Praxis.

- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 13-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129002.pdf>
- Boix, R., y Buscà, F. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18 (2), 115-133. Doi:10.15366/reice2020.18.2.006
- Boix, R., y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 7(3), 29-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5133377>
- Bozón, E. (2010). La educación enfocada desde la complejidad en el siglo XXI. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 6(10), 5-8. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4096/409634363001.pdf>
- Brown, M., y Long, P. (2010). Trends in Learning Spaces Design. En D. Oblinger (Ed.), *Learning Spaces* (Capítulo 9). Washington, DC, USA: Educause. <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces/chapter-9-trends-learning-space-design>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buendía, L., Colás, M., y Hernández, F. (2001). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: MacGraw-Hill.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/16158933.pdf>
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (3), 1-26. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>
- Bustos, A. (2008). La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción. *Colaboraciones*, 129-159. Recuperado de:

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/70cd3b8d-0f56-43ad-bc95-5e8d189412ac>

- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 105-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217019031009.pdf>
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la Escuela*, (79), 31-41. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6923/6115>
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, (24), 119-131. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920455>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C. M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-14. Doi: 10.35362/rie3312900
- Calvo, I., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 99-113. Doi:10.4067/S0718-73782016000100006
- Canedo, G., Martínez, S., Chicarro, M., Cervantes, O., Castro, M., y Sánchez, C. (2019). Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado. En S. Schmelkes y G. Aguila (Coords.), *La Educación Multigrado en México*, 273-292. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- Canes, F. (1993). Las misiones pedagógicas: Educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 4 (1), 147-168. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38821287.pdf>

- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2, 22-51. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf)
- Cardeña, C. A. (2015). Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal. *Diálogos sobre educación*, 5 (3), 1-14. Recuperado de: <http://dialogosobreeduacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/354>
- Carrascal, S. (2013). Educación en valores y tolerancia: estudio y análisis de disposiciones, informes y recomendaciones de UNESCO en materia de diálogo interreligioso y educación intercultural. En M. Rodríguez Blanco y J. González Ayesta (Eds.), *Religión y Derecho Internacional* (pp. 475-504). Granada, España: Comares. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5344865>
- Casserly, A. M., Tiernan, B., y Maguire, G. (2019). Primary teachers' perceptions of multi-grade classroom grouping practices to support inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (5), 617-631. Doi: 10.1080/08856257.2019.1580835
- Castañón, R., y Seco, R. M. (2000). *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*. México: Editorial Limusa.
- Castro, M., y Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163. Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Genčič, M. (2011). Kombinirani pouk v sedanji družbi znanja [La enseñanza combinada en la sociedad del conocimiento actual]. *Razredni pouk*, 13(1), 1-2.
- Chi, I. (2016). Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. *Educación y ciencia*, 5(45), 121-135. Recuperado de: <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/377>
- Cisneros, J. H., J. y Abreu, J. L. (2008). Mixed modality model for teaching in high education: Commercial Law II course case-trading societies. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 3(2), 225-285. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v3-n2/3\(2\)%20225-285.pdf](http://www.spentamexico.org/v3-n2/3(2)%20225-285.pdf)

- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), 107-135. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/41564485.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2016). *Historia del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. México: Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/historia>
- Contreras, J. L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*, (15), 109-138. Doi: 10.17163/uni.n15.2011.04
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural. Modelos organizativos*. Barcelona, España: Davinci-Continental.
- Corchón, E., Raso, F., y Hinojo, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el periodo 1857-2012. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(1), 147-179. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11609>
- Cordero, G., Fragoza, A., y Vázquez, M. D. Á. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 55-71. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412015000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100004)
- Cornish, L. (2006). *Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices*. Armidale, Australia: Kardoorair Press.
- Cornish, L. (2010). Multiage Classes - What's in a Name? *Journal of Multiage Education*, 4(2), 7-11. Recuperado de <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=909066382893421;res=IELHSS>
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Cruz, M. A. de la. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de*



- formación del profesorado*, (38), 19-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118067>
- Demirkasimoğlu, N. (2019). Defining 'teacher professionalism' from different perspectives. En K. Safford y L. Chamberlain (Eds.), *Learning and Teaching Around the World. Comparative and International Studies in Primary Education* (pp.160-165). London, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429491498>.
- Domingo, L., y Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international Project.c. *International Journal of Educational Research*, 74, 114-126. Doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.002
- Ducoing, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 7-36. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662007000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000100007)
- Echazarra, A., y T. Radinger (2019). "Does attending a rural school make a difference in how and what you learn?", *PISA in Focus*, (94). Doi:10.1787/d076ecc3-en
- Enayati, T., Zameni, F., y Movahedian, M. (2016). Classroom Management Strategies of Multigrade Schools with Emphasis on the Role of Technology. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences (IJVLMs)*, 7(2), 165-179. [https://ijvlms.sums.ac.ir/article\\_44784.html](https://ijvlms.sums.ac.ir/article_44784.html)
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(3), 49-67. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29193>
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Estrada, M. (abril-junio, 2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (2), 43-62. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf>
- Ezpeleta, J. (septiembre-diciembre, 1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 101-120. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a04.htm>

- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE-CINVESTAV.
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7. Recuperado de: <http://www.enpcac.edu.mx/cruzjorge/especialidad/lecturas/CompetenciaProfesionales.pdf>
- Fiske, E. B. (1995). Systematic school reform: Implications for architecture. En A. Meek (Ed.), *Designing places for learning* (pp. 1-10). Alexandria, VA: ASCD.
- Flores, A. (2017). La reforma educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo. *Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública*, 10 (19), 97-129. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037367>
- Fontestà, B. (2005). Los problemas de relación en la escuela. En A. Aguirre (Ed.), *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto* (Vol. 32) (pp. 51-54). Barcelona, España: Graó.
- Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(3), 49-70. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>
- Fortoul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, 36(143), 46-55. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000100021&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000100021&script=sci_arttext&tlng=en)
- Frontado, Y., Guaimaro, Y., y Flores, M. G. (2018). Metodología ABP como herramienta educativa universitaria para crear ciudades sustentables. *Tekhné*, 21(1). Recuperado de: <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/tekhne/article/view/3549/3046>
- Galton, M., y Patrick, H. (1990). *Curriculum provision in the small primary school*. London, UK: Routledge.
- Galván, L. R., y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49). Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>

- Gama, C., y Fernández, C. (2009). Do and understand: The effectiveness of experiential education. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (3), 74-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3294512>
- Ganaza, M. I. (2001). Evaluar los rincones: una práctica para mejorar la calidad en las aulas de educación infantil. *Revista Aula de Educación Infantil*, 2, 6-10. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/05/evaluar-los-rincones-una-practica-para-mejorar-la-calidad-en-las-aulas-de-educacion-infantil.pdf>
- García Castaño, F. J., Rubio, M., y Bouachara, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*, (34), 23-60. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/68921>
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada* (3ª ed.). Madrid, España: Dykinson.
- García Garrido, J. L. (2005). Centralización y descentralización en los sistemas educativos. En Garín, J. (Ed.), *La descentralización educativa: ¿una solución o un problema?* (pp. 29-84). Madrid, España: Ciss Praxis.
- García Prieto, F. J., Delgado, M., y Pozuelos, F. J. (2017). Atender a la diversidad en escuelas unitarias. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), 123-139. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/68859?>
- García Rubio, J. (2015). El proceso de descentralización educativa en España. *Edetania*, (48), 203-216. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5349095>
- García Sánchez, S. L. (2012). México: del paradigma para la virtualidad universitaria a la reclasificación taxonómica de la educación superior. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, 10 (38), 141-160. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/96/57>
- Gil-García, E., Conti-Cuesta, F., Pinzón-Pulido, S. A., Prieto-Rodríguez, M. A., Solas-Gaspar, O., y Cruz-Piqueras, M. (2002). El análisis de texto asistido por ordenador en la investigación cualitativa. *Index Enferm*, 11 (36-37), 24-28. Recuperado de: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-29286>
- Gómez Collado, M. E. (2014). El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la paz. *Revista de Paz y Conflictos*, (7), 155-174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205031399001.pdf>

- González, C., Hilario, J. y Abreu, J. (2008). Modelo de modalidad mixta para la enseñanza en educación superior: Caso asignatura Derecho Mercantil II - sociedades mercantiles-. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 3(2), 225-285. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v3-n2/3\(2\)%20225-285.pdf](http://www.spentamexico.org/v3-n2/3(2)%20225-285.pdf)
- González, F. E. (2000). Los nuevos roles del profesor de matemática. Retos de la Formación de Docentes para el Siglo XXI. *Paradigma*, 21(1), 139-172. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/14991/1/Gonz%C3%A1lez2000Los.pdf>
- González Astudillo, M. T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, 8(23), 39-54. Recuperado de: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3961>
- González-Pienda García, J. A., San Pedro, J. C., Rodríguez, C., Cerezo, R., y González, M. P. (2015). La formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en el marco del EEES. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2 (1), 1-10. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10651/44359>
- González Pérez, T. (2018). Maestros para la democracia. La formación inicial del magisterio en España con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. *História da Educação*, 22 (54), 299-317. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6241408>
- Grau, M. J. (2014). Breve guía de consulta de la LOMCE y la LOE. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (50). Recuperado de: <https://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/LOMCE.pdf>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1989). Contexto histórico en el que se produce la creación de las Escuelas Normales en España. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (5), 45-60. Recuperado de: <https://laescueladelarepublica.es/wp-content/uploads/2017/09/ContextoHistorico.pdf>
- Guillén, C. (1966). *Los jardines de infantes. Origen, desarrollo, difusión, organización y métodos*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Hall, E. T. (1984). *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. New York, USA: Anchor Press-Doubleday.

- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0ef143be-af76-4b8e-9854-c8d816a48aa3/re2980200486-pdf.pdf>
- Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M., y Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 499–520. Doi:10.1016/S0738-0593(01)00013-X
- Hernández, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de educación*, (1), 113-136. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19367>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw Hill Education.
- Hinojo, F. J., Raso, F., e Hinojo, M. A. (2010). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), 79-105. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5376/5815>
- Hlalele, D. (2014). Rural education in South Africa: Concepts and practices. *Mediterranean journal of social sciences*, 5 (4), 462. Recuperado de: <https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/2235/2221>
- Hus, V., y Aberšek, M. (2011). Questioning as a mediation tool for cognitive development in early science teaching. *Journal of Baltic science education*, 10(1). Recuperado de: <http://oaji.net/articles/2014/987-1405173206.pdf>
- Hyry-Beihammer, E. K., y Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113. Doi:10.1016/j.ijer.2015.07.002
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: Autor.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018a). *PLANEA. Resultados nacionales 2018. 6º de primaria. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019a). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019b). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: Autor.
- Juárez Bolaños, D. (2012). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (15), 140-154. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/30982>
- Juárez Bolaños, D. (2017). Educación básica rural en Iberoamérica. *Sinéctica*, (49). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2017000200001&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2017000200001&script=sci_arttext&tlng=en)
- Juárez Bolaños, D. (2017a). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (49). Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>
- Juárez Bolaños, D., Vargas, P., y Vera, J. Á. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, 6 (6), 15-27. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/308927659\\_Condiciones\\_de\\_trabajo\\_y\\_practicas\\_didacticas\\_de\\_profesores\\_que\\_atienden\\_escuelas\\_primarias\\_rurales\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/308927659_Condiciones_de_trabajo_y_practicas_didacticas_de_profesores_que_atienden_escuelas_primarias_rurales_en_Mexico)
- Juárez Bolaños, D., y Corro, E. S. L. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (31), 149-163. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383453>
- Kalaoja, E. (2004). Multi-Grade Teaching and its Innovation in Finland. *Ponencia* presentada en la *Segunda Conferencia Internacional de enseñanza de varios grados*. Universidad de Chulalongkorn, Bangkok, Thailand.

- Kalaoja, E., y Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 109-116. Doi:10.1016/j.ijer.2009.02.003
- Kalpokaite, N., y Radivojevic, I. (2019). *Researching and engaging with the computer-assisted qualitative data analysis software ATLAS.ti* [Ponencia]. Conferencia Mundial de Investigación Cualitativa, Porto, Portugal. Recuperado de: <https://proceedings.wcqr.info/index.php/wcqr2019/article/view/235>
- Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), Art 43. Doi:10.17169/fqs-6.2.466
- Kepowicz, B. (2007). Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (49), 51-58. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004908.pdf>
- Kimonen, E., y Nevalainen, R. (1996). *Teachers Facing the Challenges of Curriculum Change in the Small Rural School in Finland*. Documento presentado en el Congreso Europeo de Investigación Educativa, Seville, Spain. Recuperado de: [https://pdfs.semanticscholar.org/d2f1/440bf19eae85261a377598f94755c285d281.pdf?\\_ga=2.77990676.1268127967.1599042167-428489985.1593273229](https://pdfs.semanticscholar.org/d2f1/440bf19eae85261a377598f94755c285d281.pdf?_ga=2.77990676.1268127967.1599042167-428489985.1593273229)
- Kivunja, C. y Sims, M. (2019). Multigrade pedagogies: Africa's response to Education for All. En K. Safford y L. Chamberlain, (Eds.), *Learning and Teaching Around the World, Comparative and International Studies in Primary Education* (pp. 45-53). London, UK: Routledge . Recuperado de: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780429491498/chapters/10.4324/9780429491498-4>
- Knight, S. (2013). *Forest Schools and Outdoor Learning in the Early Years*. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Kos, M., y Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13 (3), 189-205. Doi:10.1080/14729679.2013.769888
- Kucita, P., Kivunja, C., Maxwell, T. W., y Kuyini, B. (2013). Bhutanese stakeholders' perceptions about multigrade teaching as a strategy for achieving quality universal primary education. *International Journal of Educational Development*, 33 (2), 206-212. Doi:10.1016/j.ijedudev.2012.05.009

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lacruz, J. L., Cebrián, V. D., y Fernández, M. T. (2017). Expectativas y creencias del alumnado rural sobre su futuro profesional y académico. *Aula Abierta*, 45 (1), 49-54. Doi: 10.17811/rifie.45.2017.49-54
- Larrosa, F., y Maldonado, L. (2012). *Las escuelas normales de Alicante: conservadurismo y renovación entre 1844 y 1931*. España: Universidad de Alicante.
- Latapí, P. (1992). Libertad religiosa y legislación escolar. Las recientes reformas constitucionales en México ante el derecho internacional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22 (1), 11-38.
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6 (2), 1-16. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/108>
- Le, H. M. (2018). The reproduction of “best practice”: Following Escuela Nueva to the Philippines and Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 62, 9–16. Doi:10.1016/j.ijedudev.2018.02.005
- Leyva, Y. E. (2012). La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en educación preescolar y primaria: el caso de una escuela normal mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1). 140-158  
Recuperado de: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art10.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art10.html)
- Leyva, Y. E. y Santamaría, M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En S. Schmelkes y G. Aguila (Coords.), *La educación multigrado en México* (pp. 121-137). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21 (6), 481-497. Doi: 10.1016/S0738-0593(01)00011-6.
- Little, A. W. (2006). *Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities*. Netherlands: Springer.
- Little, A. W., Pridmore, P., Bajracharya, H. and Vithanapathirana, M. (2006). *Learning and Teaching in Multigrade Settings (LATIMS): a final report to DFID*. London:



- Institute of Education. Recuperado de: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextLATIMSfinalreport.pdf>
- López, A. (2008). Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5 (1), 1-9. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011203006>
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1), 311-322. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/42564>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- López Salmorán, L. D. (2019). Cursos comunitarios de CONAFE. En S. Schmelkes y G. Aguila (Coords.), *La Educación Multigrado en México* (pp. 142-169). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Luengo, J., Sevilla, D., y Torres, M. (2005). From centralism to decentralization: The recent transformation of the Spanish education system. *European Education*, 37 (1), 46-61. Doi: 10.1080/10564934.2005.11042377
- Magro, M. y Carrascal, S. (2018). Perspectivas actuales de la Educación Infantil en escuelas multigrado. Estudio comparado entre México y España. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp 134-153. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572536>
- Marland, P. (2004). Preparing Teachers for Multigrade Classrooms: some questions and answers. Documento publicado en la Conferencia anual de Aare, University of Southern Queensland, 2004. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/cdfd/8ef323f6896cbaf1f112b087fbfa55a16984.pdf>
- Marquès, P. (2011). *Los medios didácticos*. Barcelona, España: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: [www.peremarques.net/medios.htm](http://www.peremarques.net/medios.htm)
- Martínez, D., Gavilán Izquierdo, J. M., y De la O Toscano, M. (2017). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (7), 226-244. Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2331/1896>

- Martínez, J. B., y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 3-12. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129001.pdf>
- Martínez-Chairez, G. I., Guevara-Araiza, A., y Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12 (6), 123-134. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>
- Mason, D. A., y Burns, R. B. (1996). "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: A critique of Veeman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-322. Doi: 10.3102/00346543066003307
- Maya, C. O. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (58), 51-64. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3650010>
- Mayorga, M. J., y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, (15), 91-111. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3221568>
- McEwan, P. J. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44(4), 465-483. Doi: 10.1080/03050060802481504
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. CURSO 2015/2016*. Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo. CURSO 2016/2017*. Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Formación permanente del profesorado en las administraciones educativas*. Madrid, España: Eurydice España-REDIE. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/profesorado/formacion-permanente-profesorado.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019a). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. CURSO 2017/2018*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado. Recuperado de:

- <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3f8ffa16-37a1-4d0c-9bb2-26054e59d62f/i19cee02-introduccion.pdf>
- Mendieta, G. M., Castro, M. E., Priego, L. B., y Perales, C. (2019). La política educativa para escuelas multigrado: análisis del diseño. En S. Schmelkes y G. Aguila (Coords.), *La Educación Multigrado en México* (pp. 195-240). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mendoza, C. C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9(2), 169-178. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/360/36090203.pdf>
- Mercado, R. (2006). La organización de la enseñanza. En I. Fuenlabrada, y E. Weiss (Coords.). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado* (pp. 49-71). México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Mercado, R., y Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20 (65), 347-368. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a2.pdf>
- Miller, B. A. (1990). A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education*, 7 (1), 1-8. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/e686/6f590e8e01a830a7492934347df3a614a1a6.pdf>
- Miller, B. A. (1991). Teaching and Learning in the Multigrade Classroom: Student Performance and Instructional Routines. *ERIC Digest*, 1-7. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335178.pdf>
- Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia. (2019). *The EDUCATION SYSTEM in the Republic of Slovenia 2018/2019*. Ljubljana, Slovenia: Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia. Recuperado de: <http://www.eurydice.si/publikacije/The-Education-System-in-the-Republic-of-Slovenia-2018-19.pdf>
- Mokhtar, F., Heppell, S., Segovia, N., y Heppell, J. (2013). Building better learning and learning better building, with learners rather than for learners. *On the Horizon*, 21(2), 138-148. Doi: 10.1108/10748121311323030

- Mokhtar, F., Jiménez, M. Á., Heppell, S., y Segovia, S. (2016). Creando espacios de aprendizaje con los alumnos para el tercer milenio. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (1), 61-82. Doi: 10.13042/Bordon.2016.68104
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Montero, C. (Coord.) (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Morales, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69 (3), 41-56. Doi: 10.13042/Bordon.2017.52401
- Moreno, F. M. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en Educación Infantil. *Vivat Academia*, (133), 12-25. Doi: 10.15178/va.2015.133.12-25
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13-22. Doi:10.1177/160940690200100202
- Moscoso, J. A., Romero, L., y Tejero, M. C. (2018). La transposición didáctica interna de problemas aditivos en un preescolar multigrado. En A. Cano Ruiz y E. Ibarra Aguirre (Coords.). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp.117-137). México: Red Temática de Investigación de Educación Rural-Unidad Pedagógica del Estado de Sinaloa-Editora Nómada. Disponible en: <http://escuelarural.net/IMG/pdf/EscuelasMultigradoDigital.pdf>
- Mulryan-Kyne, C. (2005). The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education*, 20 (17). Recuperado de: [https://pdfs.semanticscholar.org/44b1/e4914e5c2e2f3e571540ada774070d23459b.pdf?\\_ga=2.232478303.1135454391.1598966828-1575356889.1598966828](https://pdfs.semanticscholar.org/44b1/e4914e5c2e2f3e571540ada774070d23459b.pdf?_ga=2.232478303.1135454391.1598966828-1575356889.1598966828)
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514. Doi:10.1016/j.tate.2006.12.003.

- Multigrade School Education Project. (2018). *Multigrade School Education*. Recuperado de: <http://www.ellinogermaniki.gr/ep/muse>
- Murciano, D., y Notó, C. (2005). Mediación escolar. En A, Aguirre (Ed.), *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto* (Vol. 32) (pp.25-36). Barcelona, España: Graó.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17 (25), 17-34. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382015000200002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200002&lng=en&tlng=es)
- Note, N. V. (2006). Challenging traditional assumptions and rethinking learning spaces. En D. G. Oblinger (Ed.), *Learning Spaces* (Capítulo 2). Washington, DC: Educause. Disponible en: <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces/chapter-2-challenging-traditional-assumptions-and-rethinking-learning-spaces>
- Nolimal, F., Beuermann, D., Kovačič, V., Rogelj, M., y Kramarič, M. (2001). *Kombinirani pouk včeraj, danes, jutri: didaktični priročnik* [Lecciones combinadas ayer, hoy, mañana: un manual didáctico]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ocampo, C. I., y Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 111-130. Doi: 10.6018/rie.30.1.114321
- Ogalde, C. I., y Bardavid, E. (1991). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Education at a Glance 2015*. OECD Indicators. París: OCDE Publishing. Doi: 10.1787/eag-2015-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II). Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: Pisa-OECD Publishing. Doi:10.1787/9789264267510-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. París: OCDE Publishing. Doi:10.1787/eag2018-en.

- Ornelas, C. (2016). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, M. D., y Cárcamo, H. (marzo, 2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27 (52), 81-97. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Otzen, T., y Manterola, C. (marzo, 2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5), 71-96. Doi:10.18046/recs.i5.452
- Ozdemir, A., y Yilmaz, O. (2008). Assessment of outdoor school environments and physical activity in Ankara's primary schools. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 287-300. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.02.004>
- Pedraza-González, M. A., y López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-Acción, Desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(57), 1-16. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista57/artinvestigacion556.htm>
- Pérez Alarcón, S. (julio, 2010). Los recursos didácticos. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 9. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7396.pdf>
- Pérez, A., Ferrer, R., y García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 507-527. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000200009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200009&lng=es&nrm=iso)
- Pérez Martínez, M., Pedroza, H., Ruiz, G., y López, A. (2010). *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion\\_preescolar.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf)

- Peris, L. (2017). *Outdoor Education: Una forma de aprendizaje significativo*. Sevilla, España: Punto Rojo Libros.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, Francia: ESF.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Grao.
- Plascencia, M., y Núñez, K. (2020). Infancia escolarizada en zonas rurales de la costa de Chiapas: condiciones de centros educativos preescolares. *LiminaR*, 18(1), 142-163. Doi:10.29043/liminar.v18i1.723
- Ponce de León, A., Bravo, E., y Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 315-348. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/428/395>
- Pratt, D. (1986). On the Merits of Multiage Classrooms. *Research in Rural education*, 3(3), 111-115. Disponible en [http://sites.psu.edu/jrre/wp-content/uploads/sites/6347/2014/02/3-3\\_3.pdf](http://sites.psu.edu/jrre/wp-content/uploads/sites/6347/2014/02/3-3_3.pdf)
- Pulido, M. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Educación y ciudad*, (24), 81-92. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704985>
- Raso, F., Aznar, I., y Cáceres, P. (2014). Integración de Tecnologías de la Información y Comunicación: estudio evaluativo en la Escuela Rural Andaluza (España). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (45), 51-64. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36831300004.pdf>
- Redruello, R. (2009). La Especialidad de Maestra/o infantil en las leyes de educación. *Tendencias pedagógicas*, (14), 267-278. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1918>
- Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El cotidiano*, (160), 75-83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512766009.pdf>
- Repinc, B. (2001). Podružnične šole in šolska svetovalna služba [Escuelas sucursales y servicio de asesoramiento escolar]. *Didakta*, 11, 7-12.
- Reséndiz, L., Block, D., y Carrillo, J. (2017). Una clase de matemáticas sobre problemas de aplicación, en una escuela multigrado unitaria. Un estudio de caso. *Educación matemática*, 29 (2), 99-123. <https://doi.org/10.24844/em2902.04>

- Rivera, L., y Guerra, M. (2005). Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 503-3011. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/660891>
- Riera, M. A., Ferrer, M., y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39. Recuperado de: <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4726>
- Ríos, J. M. y Gómez, E. R. (2013). Un análisis de las competencias básicas para el profesor del siglo XXI. En *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (961-974), Sevilla, España: CopiarTE. Recuperado de: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56226/PON\\_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56226/PON_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, M. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- 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), 1-24. Doi: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (Coords.) (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México: Autores. Disponible en: <http://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, E., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. (2005). *Materiales y Recursos en Educación Infantil. Manual de usos prácticos para el docente*. España: Ideas propias Editorial.
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M., y Pendergast, D. (2019). Multiage education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5), 23-41. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.2>



- Rosas, P., y Murueta, M. E. (2010). Material didáctico y calidad educativa. En E. Mureta (Ed.), *Alternativas para la Calidad Educativa* (pp. 149-175). México: Amapsi Editorial-Centro de Estudios Superiores en Educación.
- Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 2 (6), 115-123. Recuperado de: <http://dta.atalca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/view/82>
- Ruiz, N. y Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 215-240. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62502>.
- Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 51-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>
- Ruiz Ruiz, M. P. (2020). Análisis de la competencia digital docente del profesorado de colegios rurales agrupado de la provincia de Albacete. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (8). Doi: <https://doi.org/10.6018/riite.395721>
- Sahlberg, P. (2015). A Model Lesson. Finland Shows that Equity and Excellence Can Co-exist in Education. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 136-145. Doi: <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.10>
- Sanchidrián, M. A., y Berrio, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona, España: Graó.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., y Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), 57-67. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1007999204543>.
- Santamaría, R (2018). La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (3). Doi: 10.23824/ase.v0i30.634
- Santiváñez, V. (2017). El reto de formar profesores-líderes del siglo XXI. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 31, 221-249. Doi: 10.24265/cultura.2017.v31.12

- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer educativo*, 75, 72-79. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Santos, M<sup>a</sup> L., y Martínez, L. F. (2011). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 219-233. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129015.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Perfil de la Educación en México*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Multigrado 2005*. México: Constantine Editores.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Claves para la Educación Integral. Educación Preescolar. Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. Ciudad de México, México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y creatividad*. México: Autor.
- Seid, G. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. Ponencia presentada en el *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmecs/actas-2016>
- Sepúlveda, M., y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 140-153. Recuperado de:

- <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17438/rev152ART9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Hespérides: Anuario de investigaciones*, (15), 625-640.
- Smeds, P., Jeronen, E., Kurppa, S., y Vieraankivi, M. L. (July, 2011). Rural Camp School Eco Learn-Outdoor Education in Rural Settings. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(3), 267-291. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ959420.pdf>
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K., y Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103. Doi: 10.1016/j.ijer.2015.04.007
- Soto, P. (2012). Modelo curricular orientado al desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia en la formación de médicos veterinarios. En S. Tobón y A. Jayk. (Eds), *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (pp.155-180). México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Sveršina, M. (2012). Podružnične šole in kombinirani oddelki [Escuelas sucursales y departamentos combinados]. *Educa*, 21 (5/6), 41-48.
- Tahull, J., y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias pedagógicas*, 32, 161-176. Doi:org/10.15366/tp2018.32.012
- Tang, S. Y., Wong, A. K., y Cheng, M. M. (2016). Configuring the three-way relationship among student teachers' competence to work in schools, professional learning and teaching motivation in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 60, 344-354. Doi: 10.1016/j.tate.2016.09.001
- Tanner, C. K. (2008). Explaining Relationships Among Student Outcomes and the School's Physical Environment. *Journal of Advanced Academics*, 19 (3), 444-471. Doi: 10.4219/jaa-2008-812.
- Taole, M. J., y Cornish, L. (2017). Identifying the professional knowledge base for multi-grade teaching. *Gender and Behaviour*, 15(4), 10419-10434. Recuperado de: <https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v07i04/v07i04-05.pdf>

- Taole, M. J. (2018). Diversity and inclusion in rural South African multigrade classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. Doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580835>
- Tapia, F. M., y Medrano, V. (2016). *Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/consideraciones-sociologicas-sobre-profesionalizacion-docente/>
- Thomas, C., Shaw, C. (1992). *Issues in the development of multigrade schools* (Vol. 172). Washington, DC, USA: The World Bank. Recuperado de: <http://documents.shihang.org/curated/zh/907201468739447287/pdf/multi-page.pdf>
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: Una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. Doi: <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Torres, J. (2010). Bolonia y la formación inicial de los maestros en España. *Journal of Parents and Teachers*, (334), 15-18. Recuperado de: <https://fund-encuentro.org/index.php/padresymaestros/article/view/1196>
- Torres, C. (junio, 2019). Cambios e implicaciones de la reforma 2019 al artículo 3º constitucional, *Temas Estratégicos*, (72), 1-9. Disponible: <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4547>
- Treviño, E., y Mendoza, M. (2018). Reforma educativa y resistencia en México: emergencia y disolución de identificaciones políticas en el ámbito magisterial. *IDENTIDADES*, 8(15), 73-86. Recuperado de: <https://iidentidades.files.wordpress.com/2018/11/07-identidades-1582018.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París,

- Francia: Autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Practical Tips for Teaching Multi-Grade*. Paris, Francia: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015a). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Francia, Francia: Autor. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- Urquizu, I. (2008). La selección de escuela en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2), 70-89. Recuperado de: <https://ojs3.uv.es/index.php/RASE/article/view/8551>
- Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Revista Diálogo Educativo*, 12(35), 165-184. Doi: 10.7213/dialogo.educ.5587
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona, España: Horsori.
- Vargas, M. (2003). *Materiales educativos: procesos y resultados*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Vázquez Recio, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, Madrid*, 42(6), 1-11. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1733Recio.pdf>
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of Multigrade and multiage classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543065004319>
- Vera, J. Á., y Domínguez, R. L. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 31-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000100003>
- Vera, J. Ángel, y Peña, C. E. (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Educación y Humanismo*, 18(31), 225-240. Doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1376>
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 1-23. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

- Villa, A. (2016). *Innovación en la formación del profesorado universitario. Contribuciones desde la docencia, investigación y tecnologías*. Paraguay: Rico Adrados, S. L.
- Vincent, S. (1999). *The Multigrade Classroom; A Resource for Small Rural Schools*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona, España: Ariel.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. En Cole M., John-Steiner V., Scribner S., Souberman E. (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 34–41). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, XXII (89-90), 57-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Ed. De México, México: Pearson Education de México.
- Woolner, P., McCarter, S., Wall, K., y Higgins, S. (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving schools*, 15 (1), 45-60. Doi: 10.1177/1365480211434796
- Zabala, A. (1990). Materiales Curriculares. En T. Mauri, I, Solé, L. Del Carmen, A. Zabala (Eds.), *El currículum en el Centro Educativo* (pp. 125-166). Barcelona, España: Horsori.
- Zabalza, M. (1987a). *Didáctica de la educación infantil* (Vol. 6). Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (1987b). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.

## Normativa y documentación legal de México

ACUERDO 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Diario Oficial de la Federación, México, D.F., 20 de agosto de 2012. Recuperado de: [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_652.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_652.pdf)

ACUERDO 652 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Diario Oficial de la Federación, México, D.F., 20 de agosto de 2012. Recuperado de: [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_652.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_652.pdf)

ACUERDO 07/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2019. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, 28 de febrero de 2019. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5551600&fecha=28/02/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551600&fecha=28/02/2019)

ACUERDO 14/07/118 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica que se indican. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 03 de agosto de 2018. Recuperado de: [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14\\_07\\_18.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf)

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados, Ciudad de México, México, 08 de mayo de 2020. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_080520.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf)

Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de Infraestructura Física educativa. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, 03 de septiembre de 2018. Recuperado de: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#:~:text=%22EL%20CONGRESO%20GENERAL%20DE%20LOS,Art%C3%ADculo%20](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#:~:text=%22EL%20CONGRESO%20GENERAL%20DE%20LOS,Art%C3%ADculo%20)

%C3%9Anico.&text=El%20Estado%20priorizar%C3%A1%20el%20inter%C3%A9s,su%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n

Ley General de Educación (LGE). Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 30 de septiembre de 2019. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)

Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Diario Oficial de la Federación, México, D.F, 11 de septiembre de 2013. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_servicio\\_profesional\\_docente.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf)

Plan Nacional de Desarrollo 2013/2018. Diario Oficial de la Federación, México, D.F, 20 de mayo de 2013. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)

## **Normativa y documentación legal de España**

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Boletín Oficial del Estado, nº1710, de 10 de septiembre de 1857. Recuperado de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de junio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 159, de 4 de julio de 1985, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, nº 238, de 4 de octubre de 1990, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 307, de 24 de diciembre de 2002, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 106, de 04 de mayo de 2006, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 295, de 10 de diciembre de 2013, Madrid, España.



Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 187, de 6 de agosto de 1970, España.

Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852#top>

Real Decreto 1630/2006, de 20 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, nº 4, de 4 de enero de 2007, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Boletín Oficial del Estado, nº53, de 2 marzo de 2007, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/02/23/276/con>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, nº 260, de 30 de octubre de 2007, España. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado, nº138, de 7 de junio de 2014, Madrid, España. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/06/06/412>

Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre, sobre la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, nº 8, de 9 de enero de 1987, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/1986/12/24/2731>

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente de la Unión Europea. Diario Oficial de la Unión Europea, C 189/1, de 22 de mayo de 2018. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)

Orden de 20 de julio de 1987 por la que se establece el procedimiento para la constitución de los Colegios Rurales Agrupados de Educación Básica. Boletín Oficial del Estado, nº177, de 25 de julio de 1987, Madrid, España. c [https://www.boe.es/eli/es/o/1987/07/20/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1987/07/20/(2))

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, nº312, de 29 de diciembre 2007, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional, 03 de marzo de 2020, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8c7d3863-aaa7-4bbd-91b2-4d05bcb80286/apl-lomloe-web2020-03-03.pdf>

Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº113, de 25 de noviembre de 2020, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f19685f1-0260-4926-b043-768d82ed09e0/bocg-d-14-113-983-senado.pdf>

**Conafe:** Consejo Nacional de Fomento Educativo.

**CRA:** Colegio Rural Agrupado.

**CRA's:** Colegios Rurales Agrupados.

**ESO:** Educación Secundaria Obligatoria.

**INEE:** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

**LINEE:** Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

**LSPD:** Ley del Servicio Profesional Docente.

**LGE:** Ley General de Educación.

**LGE:** Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970.

**LOE:** Ley orgánica de Educación de 2006.

**LOGSE:** Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.

**LOMCE:** Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 2013.

**LOMLOE:** Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Educación.

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

**SEM:** Sistema Educativo Mexicano.

**SEE:** Sistema Educativo Español.

**TIC:** Tecnologías de la Educación y la Información.

**Unesco:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



## Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Tipos de participación de la comunidad de padres de familia en el centro escolar .....	45
<b>Tabla 2.</b> Comparación de la teoría de Perrenoud (2007) con la de Mulryan-Kyne (2007) .....	58
<b>Tabla 3.</b> Líneas de formación para el desempeño docente multigrado .....	63
<b>Tabla 4.</b> Estrategias de enseñanza para el aula multigrado .....	76
<b>Tabla 5.</b> Estrategias de agrupación para la enseñanza y el aprendizaje aula multigrado .....	78
<b>Tabla 6.</b> Artículos de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que aluden a los servicios públicos y privados de la educación .....	98
<b>Tabla 7.</b> Estructura del Sistema Educativo Mexicano .....	99
<b>Tabla 8.</b> Terminología empleada en la Educación Preescolar en México .....	105
<b>Tabla 9.</b> Plan de Estudios 2018 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe .....	115
<b>Tabla 10.</b> Capítulos y artículos de la Ley General de Educación que aluden a escuela rural multigrado .....	120
<b>Tabla 11.</b> Comparación de matrículas de los ciclos escolares 2016/2017 y 2017/2018 en México .....	126
<b>Tabla 12.</b> Comparación de matrículas de las escuelas unitarias durante el ciclo escolar 2017/2018 en México .....	127
<b>Tabla 13.</b> Terminología empleada en la Educación Infantil en España .....	137
<b>Tabla 14.</b> Etapas para el estudio de la historia de las Escuelas Normales en España ...	139
<b>Tabla 15.</b> Evolución de los Centros Rurales Agrupados, unidades y alumnado por Comunidad Autónoma .....	157
<b>Tabla 16.</b> Método Comparado y su relación con los capítulos de la Tesis Doctoral .....	172
<b>Tabla 17.</b> Dimensiones y parámetros: formación docente para el desempeño multigrado.....	176
<b>Tabla 18.</b> Dimensiones y parámetros: práctica docente multigrado .....	176
<b>Tabla 19.</b> Dimensiones y parámetros: La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la formación del magisterio .....	179
<b>Tabla 20.</b> Centros escolares de Educación Infantil visitados en España .....	181
<b>Tabla 21.</b> Centros escolares de Educación Preescolar visitados en México .....	182
<b>Tabla 22.</b> Profesorado español de Educación Infantil participante en el estudio .....	182
<b>Tabla 23.</b> Profesorado mexicano de Educación Infantil participante en el estudio .....	183
<b>Tabla 24.</b> Fuentes utilizadas en el estudio .....	186
<b>Tabla 25.</b> Cronograma de los centros escolares de Educación Infantil visitados en México y España .....	192
<b>Tabla 26.</b> Dimensiones y parámetros: Formación docente para el desempeño multigrado.....	193
<b>Tabla 27.</b> Dimensiones y parámetros: Desempeño docente en el aula multigrado .....	193
<b>Tabla 28.</b> Líneas de formación específicas para la atención del trabajo docente en aulas multigrado.....	196
<b>Tabla 29.</b> Dimensiones y parámetros: La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y del Grado de Magisterio Infantil .....	197
<b>Tabla 30.</b> Asignaturas que contribuyen a la formación del profesorado multigrado en México .....	255

<b>Tabla 31.</b> Asignaturas que contribuyen a la formación del profesorado multigrado en México .....	259
<b>Tabla 32.</b> Módulos que contribuyen a la formación del profesorado multigrado en España .....	308
<b>Tabla 33.</b> La escuela multigrado en los Planes de Estudio de los centros universitarios españoles.....	309
<b>Tabla 34.</b> Ejemplos de asignaturas que contribuyen implícitamente a la formación para el desempeño multigrado .....	311
<b>Tabla 35.</b> Dimensión: Formación docente y su relación con la educación multigrado en México .....	315
<b>Tabla 36.</b> Gestión de la diversidad en la planeación y en el desarrollo de las actividades didácticas .....	319
<b>Tabla 37.</b> Posibilidades didácticas para la enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado.....	323
<b>Tabla 38.</b> Espacio, recursos didácticos y tiempo escolar.....	326
<b>Tabla 39.</b> Clima áulico en la convivencia escolar.....	330
<b>Tabla 40.</b> La escuela multigrado en los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Preescolar Bilingüe en México y del Grado en Educación Infantil en España .....	335
<b>Tabla 41.</b> Áreas de formación, subcompetencias y criterios para la adquisición y desarrollo de la competencia general.....	414
<b>Tabla 42.</b> Áreas de formación, subcompetencias, criterios y contenidos didácticos de la propuesta formativa.....	416
<b>Tabla 43.</b> Cronograma sugerido para la implementación de la propuesta de formación docente para el desempeño multigrado .....	421
<b>Tabla 44.</b> Propuesta para la evaluación de los estudiantes .....	425

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Estructura del Sistema Educativo Español. ....	133
<b>Figura 2.</b> Estructura de la bitácora de observación utilizada durante las visitas a las jornadas escolares. ....	190
<b>Figura 3.</b> Fases establecidas por Seid (2016) para el análisis de entrevistas cualitativas. ....	194
<b>Figura 4.</b> Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre los criterios para la organización y distribución del alumnado en el aula multigrado. ....	231
<b>Figura 5.</b> Representación gráfica de la organización del alumnado en el espacio áulico (JN1). ....	234
<b>Figura 6.</b> Representación gráfica de la organización del alumnado en espacio áulico (JN2, JN3, JN4, JN5, JN7). ....	234
<b>Figura 7.</b> Representación gráfica de la organización del alumnado en el espacio áulico (JN2 y JN6). ....	236
<b>Figura 8.</b> Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre los criterios para la selección del material didáctico. ....	238
<b>Figura 9.</b> Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre los refuerzos para el fomento de las normas de convivencia. ....	249
<b>Figura 10.</b> Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre las formas para promover la competencia aprender a aprender en el alumnado multigrado. ....	272
<b>Figura 11.</b> Representación de la organización del espacio áulico (CRA1, U 2.2). ....	281
<b>Figura 12.</b> Representación de la organización del espacio áulico (CRA.2, U4.4). ....	282
<b>Figura 13.</b> Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre los criterios relacionados con las características del alumnado para la selección del material didáctico. ....	286
<b>Figura 14.</b> Contenidos recuperados del discurso del profesorado sobre los refuerzos para el fomento de las normas de convivencia. ....	301





## **Anexos**

---



## Anexo 1. Entrevista y cuestionario aplicado para la recuperación de la información

### Entrevista a profesores multigrado de Educación Infantil

#### Primer parte

En el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Camilo José Cela, Montserrat Magro Gutiérrez, desarrolla la Tesis Doctoral titulada **“Procesos de formación y práctica docente en escuelas infantiles multigrado. Un estudio comparativo entre México y España”**, para lo cual ha solicitado los permisos pertinentes para que la institución educativa participe en dicho estudio.

Fecha:	
Horario:	
Nombre del Centro:	Código del centro:
Unidad:	Código de la unidad:
Nombre del docente:	Código del docente:
Fecha de nacimiento:	
Edad:	
No. de años de servicio docente:	
No. de años como docente multigrado	
Entrevistador (a):	

Considerando las implicaciones de su trabajo docente en una escuela multigrado responda a las siguientes preguntas siendo lo más detallado posible:

1. ¿Cree que sus estudios de formación docente inicial le brindaron las herramientas teórico-metodológicas para su desempeño como profesor multigrado?
2. ¿Qué conocimientos y habilidades considera deberían desarrollar en el docente en formación para atender a grupos multigrado?
3. ¿Cuáles serían aquellas características docentes que lo distinguen para tener resultados favorables con sus alumnos, autoridades escolares y padres de familia?

4. ¿Qué podría mejorar de su práctica educativa para fortalecer los procesos de aprendizaje en sus alumnos?
5. ¿Cómo organiza y delimita los contenidos que tiene que enseñar?
6. ¿Cómo adecúa los contenidos de aprendizaje a las necesidades específicas de sus alumnos?
7. ¿Cómo hace frente a la heterogeneidad de su grupo/clase?
8. ¿Cómo promueve la competencia de aprender a aprender en sus alumnos?
9. ¿Cómo fomenta el trabajo colaborativo en sus estudiantes?
10. ¿Cree que la gestión de recursos realizada hasta ahora ha sido suficiente para el cumplimiento de los proyectos institucionales? ¿Cómo se ha involucrado en los procesos de organización, administración y gestión?

---

### **Entrevista a profesores multigrado de Educación Infantil**

#### **Segunda parte**

---

1. ¿Cómo involucra a los padres de familia en el logro de los objetivos de aprendizaje?
2. ¿Cómo involucra el uso de las TIC en la formación de sus alumnos?
3. ¿Cómo fomenta las normas de convivencia entre sus alumnos? ¿Qué dificultades ha encontrado?
4. ¿Qué programas y actividades de formación continua ha tomado en los últimos años para seguir con su formación docente?
5. Desde su opinión, ¿cómo valora el proceso de formación permanente que brinda la autoridad educativa a los docentes?
6. ¿Cómo es la interacción con sus alumnos considerando la diversidad que implica la atención de un grupo multigrado?
7. ¿Cómo evalúa el alcance de sus objetivos y qué hace para mejorarlos?
8. ¿Cuáles son las metodologías educativas que considera le han permitido tener mejores resultados en un grupo multigrado?
- 9.

## Cuestionario para profesores multigrado de Educación Infantil

En el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Camilo José Cela, Montserrat Magro Gutiérrez, desarrolla la Tesis Doctoral titulada **“Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España”**, para lo cual ha solicitado los permisos pertinentes para que la institución educativa participe en dicho estudio.

Fecha:	
Horario:	
Nombre del Centro:	Código del centro:
Unidad:	Código de la unidad:
Nombre del docente:	Código del docente:
Fecha de nacimiento:	
Edad:	
No. de años de servicio docente:	
No. de años como docente multigrado	

Considerando las implicaciones de su trabajo docente en una escuela multigrado responda a las siguientes preguntas siendo lo más detallado posible:

1. ¿Qué formas de agrupación del alumnado considera son funcionales para el trabajo con un grupo multigrado?
2. ¿Con base en qué aspectos determina los recursos didácticos que va a implementar durante la jornada educativa?
3. ¿Qué recursos didácticos considera son funcionales para enriquecer los procesos formativos del alumnado en el aula multigrado?
4. ¿Con base en qué aspectos determina la organización del espacio en el aula y la ubicación del alumnado?
5. ¿Qué formas de distribución del mobiliario y del alumnado utiliza comúnmente para organizar la clase?
6. Con base en su experiencia, ¿qué forma de distribución del tiempo considera que contribuye al uso efectivo del mismo en un aula multigrado?

7. De las siguientes opciones, ¿qué formas de organización de la enseñanza multigrado considera son funcionales para el trabajo con un grupo como el suyo? Marque con una X las que considere apropiadas:

Enfoque	Descripción	Respuesta
Desarrollar actividades para grupos no enseñados:	Los estudiantes de grados superiores atienden a su aprendizaje por cuenta propia, permitiendo al educador enfocarse en aquellos estudiantes que necesitan algún tipo de apoyo específico.	
Enseñanza a toda la clase junta o enseñanza completa	Enseñanza dirigida a todos los grados juntos para tratar los temas básicos de los contenidos curriculares.	
Tutoría entre pares, de grado cruzada o de edad cruzada:	A través del andamiaje los estudiantes mayores ayuden a los pequeños en la realización de tareas específicas.	
Enseñar un grado mientras otros trabajan independientemente	El educador centra su atención en un grado, mientras que el resto de los grados se centran en tareas independientes.	
Enseñar un contenido a todos los grados con distintos niveles de dificultad	Esta estrategia posibilita la agrupación de niños de distintas edades y la enseñanza del mismo contenido para todos, al mismo tiempo, para después centrar la atención de elementos específicos para cada grado.	
Aprendizaje y experiencia diaria	Hace referencia a la interrelación del currículo con actividades y herramientas de aprendizaje del entorno.	
Otro		

8. De las siguientes opciones, ¿qué formas de agrupamiento del alumnado considera efectivas para la organización y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un grupo-clase multigrado?

Tipo de agrupación	Respuesta
Gran grupo	
Grupos	
En pareja	

Individual	
Otro	

Si selecciono la opción de “Grupos”, especifique el tipo de agrupación al que refiere:

Tipo de agrupación	Respuesta
Grupo por grados mixto	
Grupo por grados	
Otro	

9. Señale aquellas formas de distribución del tiempo que considera son más eficientes para la atención de un grupo multigrado:

Enfoque	Descripción	Respuesta
Tiempo monocrónico	La enseñanza se produce al mismo tiempo a todo el grupo. Las actividades son las mismas para todos.	
Tiempo policrónico	La enseñanza es simultánea. Los estudiantes realizan actividades de acuerdo con los grados educativos a los que pertenecen.	
Otro		

10. ¿Qué rutinas y estrategias considera que contribuyen a mantener ambientes de aprendizaje efectivos en un aula multigrado?
11. ¿Cómo evalúa el logro de los aprendizajes de sus estudiantes?





## Anexo 2. Características de las escuelas de Educación Preescolar visitadas en México

Categorías		JN1 <sup>18</sup>	JN2	JN3	JN4	JN5	JN6	JN7	JN8
Número de aulas que integran el centro educativo	Un aula						■		
	Dos aulas	■	■	■	■	■		■	■
Construcción del centro educativo	La institución educativa fue construida para funcionar como tal.			■	■			■	
	La institución educativa fue construida por la comunidad educativa.	■					■		■
	La institución educativa fue construida para funcionar como tal, así como por la comunidad educativa.		■			■			■
Tipo de construcción	Materiales duraderos (losa de concreto, tabique o ladrillo).		■	■	■	■	■	■	■
	Materiales no duraderos (lámina de asbesto o metálica, madera, teja o plástico).	■	■			■	■		■
Mobiliario	Mobiliario otorgado por la Autoridad Educativa.		■	■	■	■		■	■
	Mobiliario donado por la comunidad educativa o por otros centros escolares.	■							
Cocina			■				■	■	
Aula de usos múltiples			■	■	■	■		■	■
Bodega			■	■	■	■	■	■	■
Plaza cívica			■	■	■				■
Separación de los servicios <sup>19</sup>	Servicios/baños para docentes.		■	■				■	
	Servicios/baños para el alumnado.		■	■				■	
	Mismos servicios/baños para docentes y alumnos.	■			■	■	■		■
Condiciones de los servicios	El servicio sanitario fue construido para		■	■	■	■	■	■	■




<sup>18</sup> La abreviación *JN* hace referencia al término Jardín de Niños.

<sup>19</sup> Se hace referencia a baños, escusados o retretes.

sanitarios	funcional como tal.								
	El servicio sanitario fue construido y por la comunidad educativa.								
	El servicio sanitario fue donado por otro centro educativo.								
El servicio sanitario cuenta con suministro de agua.									
Área de juegos infantiles	Espacios construidos para funcionar como tal.								
	Espacios adaptados por la comunidad educativa.								
Áreas verdes	Espacios propios del contexto.								
	Espacios construidos para funcionar como tal.								
Claustro de docentes (dirección educativa)									
Biblioteca escolar	Rincón de lectura (biblioteca dentro del aula).								
	Aula destinada para funcionar como tal.								
Cercos perimetrales									
Servicios públicos básicos	Electricidad								
	Drenaje								
	Agua potable								

Fuente: Elaboración propia a partir de los contenidos recuperados de las observaciones y fotografías sobre las características de las escuelas multigrado en México.

**Nota:** Los colores de la tabla hacen referencia a los siguientes aspectos:


-  Espacios, servicios y materiales con los que los docentes cuentan para el desarrollo de los procesos educativos.
-  El docente utiliza la segunda aula como salón de usos múltiples, bodega, claustro y biblioteca.
-  La cocina fue construida por la comunidad educativa y es de lámina de asbesto o metálica, madera, teja o plástico.

### Anexo 3. Materiales didácticos con los que los docentes mexicanos cuentan

Materiales didácticos		JN1	JN2	JN3	JN4	JN5	JN6	JN7	JN8
Instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar									
Materiales impresos	Cuadernos/libretas								
	Fichas de trabajo (fotocopias)								
	Cuentos infantiles								
	Libros didácticos								
Materiales para la alfabetización									
Materiales para la actividad física	Memoramas y juegos móviles del alfabeto								
	Aros								
	Otros								
Materiales para la construcción y nociones matemáticas	Pelotas								
	Instrumentos para contar								
Materiales para las artes	Rompecabezas								
	Materiales para moldear (materiales hechos por el docente)								
	Teatro guiñol								
Recursos audiovisuales	Grabadora o altavoz								
	Televisión								

Fuente: Elaboración propia a partir de los contenidos recuperados de las observaciones y fotografías sobre las características de las escuelas multigrado en España.

Nota: Los colores de la tabla hacen referencia a los siguientes aspectos:

 Espacios, servicios y materiales con los que los docentes cuentan para el desarrollo de los procesos educativos.



## Anexo 4. Características de los centros de los Colegios Rurales Agrupados visitados en España


Categorías		CRA1			CRA2				
		U1.1 <sup>20</sup>	U1.2	U1.3	U.2.1	U.2.2.	U.2.3.	U.2.4	U.2.5
Número de aulas de infantil que integran la unidad del colegio	Un aula								
	Dos aulas								
Cocina									
Aula de usos múltiples									
Aula de informática									
Recursos tecnológicos integrados en el aula									
Rincón de lectura									
Plaza cívica									
Separación de los servicios sanitarios	Servicios sanitarios /baños para docentes								
	Servicios sanitarios /baños para el alumnado								
Área de juego infantil	Área de juego construidas para funcionar como tal								
	Área de juego adaptadas por la comunidad educativa								
Áreas verdes									
Claustro de docentes (dirección educativa)									
Biblioteca escolar									
Cerco perimetral									
Servicios públicos básicos	Electricidad								
	Drenaje								
	Agua potable								
Otros servicios	Calefacción								
	Internet								
	Comedor								

<sup>20</sup> La abreviación *JN* hace referencia al término Jardín de Niños y Niñas.

Transporte									
Aire acondicionado									

Fuente: Elaboración propia a partir de los contenidos recuperados de las observaciones y fotografías sobre las características de las escuelas multigrado en España.

Nota: Los colores de la tabla hacen referencia a los siguientes aspectos:

 Espacios, servicios y materiales con los que los docentes cuentan para el desarrollo de los procesos educativos.

## Anexo 5. La escuela multigrado en los Planes de Estudios de las Universidades públicas españolas

No.	Universidad	Sede/Facultad	Curso escolar 2018/2019	Curso escolar 2019/2020
1	U. Autónoma de Barcelona	1 Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Bellaterra)	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	
2	U. Autónoma de Madrid	2 Facultad de Formación del Profesorado y Educación	No se pudo recuperar información.	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
3	U. Carlos III de Madrid	3	No cuenta con el Grado de Magisterio Infantil.	
4	U. Complutense de Madrid	4 Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	No se pudo recuperar información.
5	U. de A Coruña	5 Facultad de Ciencias de la Educación	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.	No se pudo recuperar información.
6	U. de Alcalá	6 Facultad de Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	
		7 Centro Universitario Cardenal Cisneros (Centro adscrito)	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	
7	U. de Alicante	8 Facultad de Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	
8	U. de Almería	9 Facultad de Ciencias de la Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	
9	U. de Barcelona	10 Facultad de Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	
10	U. de Burgos	11 Facultad de Educación	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.	
11	U. de Cádiz	12 Facultad de Ciencias de la Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	
12	U. de Cantabria	13 Facultad de Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su	No se pudo recuperar información.

				didáctica.	
13	U. de Castilla-La Mancha	14	Facultad de Educación de Albacete	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.	
		15	Facultad de Educación de Ciudad Real	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.	
		16	Facultad de Educación de Cuenca	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.	
		17	Faculta de Educación de Toledo	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.	
14	U. Córdoba	18	<u>Centro de Magisterio "Sagrado Corazón"</u> (Centro adscrito)	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.	
15	U. Extremadura	18	<u>Centro Universitario Santa Ana</u> (Centro Adscrito)	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.	
		19	<u>Facultad de Educación (Badajoz)</u>	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.	
		20	<u>Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres)</u>	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.	
16	U. de Girona	21	Facultad de Educación y Psicología	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado y que aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos en una asignatura específica.	
17	U. Granada	22	Facultad de Educación (Granada)	Planes de Estudio que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	No se pudo recuperar información.
		23	Facultad de Educación, Economía y Tecnología (Ceuta)	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	
		24	Facultad de Educación y Humanidades (Melilla)	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	
		25	La Inmaculada Centro adscrito	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado y que aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos en una asignatura específica.	
18	U. de Huelva	26	Facultad de Ciencias de la Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.	




19	U. de Jaén	27	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
20	U. de La Laguna	28	Facultad de Educación (Tenerife)	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
21	U. de La Rioja	29	Facultad de Letras y de la Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
22	U. de Las Palmas de Gran Canaria	30	Facultad de Ciencias de la Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
23	U. de León	31	Facultad de Educación	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
24	U. de Lleida	33	Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado y que aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos en una asignatura específica.
25	U. de Málaga	33	Facultad de Ciencias de la Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
26	U. de Murcia	34	Murcia	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
		36	ISEN	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
27	U. de Oviedo	37	Facultad de Formación del Profesorado y Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
		38	Facultad Padre Ossó Centro adscrito	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
28	U. de Salamanca	39	Facultad de Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
		40	Magisterio de Zamora	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
		41	Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
29	U. de Santiago de Compostela	41	Campus Lugo Facultad de Formación do Profesorado	Planes de Estudios que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado y que aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos desde una asignatura específica, y que consideran explícitamente la realización de


			observaciones y prácticas docentes en escuelas rurales multigrado.
		42 Facultad de Ciencias da Educación (Campus Norte)	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado y que aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos en una asignatura específica.
30	U. de Sevilla	43 Facultad de Ciencias de la Educación	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
		44 Centro Universitario de Osuna Facultad de Ciencias de (Centro adscrito)	Planes de Estudio que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
		45 Centro de Estudios Universitarios "Cardenal Spínola" Centro adscrito)	No se ha podido recuperar información.
31	U. de Valladolid	46 Facultad de Educación (Campus de Palencia)	Planes de Estudios que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado y su organización de forma general y que consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas docentes en escuelas rurales multigrado.
		47 Campus Segovia E.U. MAGISTERIO	Planes de Estudios que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado y su organización de forma general y que consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas docentes en escuelas rurales multigrado.
		48 Campus de Soria Facultad de Educación	Planes de Estudios que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado y su organización de forma general y que consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas docentes en escuelas rurales multigrado.
		29 Facultad de Educación y Trabajo Social (Campus de Valladolid)	Planes de Estudios que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado y su organización de forma general y que consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas docentes en escuelas rurales multigrado.
32	U. de Vigo	50 Campus Pontevedra (Pontevedra)	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
		51 Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Ourense)	Planes de Estudio que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
		52 E. U. de Profesorado de E.X.B "María Sedes Sapientiae"	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.




			<u>(Centro adscrito /Vigo)</u>	
33	U. de Zaragoza	53	Facultad de Educación (Zaragoza)	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
		54	Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Teruel)	Planes de Estudio que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
		55	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Huesca)	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
34	U. del País Vasco	56	Facultad de Educación de Bilbao (Campus Bilbao)	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
		57	Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (Campus Gipuzkoa)	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
		58	Facultad de Educación y Deporte (Campus Álava)	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
35	U. Internacional de Andalucía	59	No cuentan con el Grado de Magisterio Infantil.	
36	U. Internacional Menéndez Pelayo	60		
37	U. Miguel Hernández de Elche	61		
38	U. Nacional de Educación a Distancia	62		
39	U. Pablo de Olavide	63		
40	U. Politécnica de Cartagena	64		
41	U. Politécnica de Cataluña	65		
42	U. Politécnica de Madrid	66		
43	Universidad Politécnica de Valencia	67		

44	U. Pompeu Fabra	68		
45	U. Pública de Navarra	69	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Grado de Magisterio Infantil (en castellano)	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
46	U. Rey Juan Carlos	70	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
47	U. Rovira i Virgili	71	Campus Sescelades	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
		72	Campus Terres de l'Ebre)	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
		73	Sede Seu Baix Penedès	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
48	U. de las Illes Balears	74	Facultad de Educación	Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.
49	U. de València	75	Facultad de Magisterio	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
50	U. Jaume I de Castellón	76	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.
				Planes de Estudios que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado y que aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos desde una asignatura específica, y que consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas docentes en escuelas rurales multigrado.

Nota: Los colores de la tabla hacen referencia a lo siguiente::

 Planes de Estudios que abordan implícitamente el constructo de la escuela multigrado y su didáctica.

 Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado de forma general.

-  Planes de Estudios que abordan el constructo de la escuela multigrado y que aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos en una asignatura específica.
-  Planes de Estudios que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado y su organización de forma general y que consideran explícitamente la realización de observaciones.
-  Planes de Estudios que abordan explícitamente el constructo de la escuela multigrado, que aportan metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza en estos escenarios educativos desde una asignatura específica, y que consideran explícitamente la realización de observaciones y prácticas docentes en escuelas rurales multigrado.



## **Anexos en formato CD**

---

**Anexo en formato CD 1.** Autorización de las visitas escolares

**Anexo en formato CD 2.** Autorización de los padres de familia para la toma de fotografías y videos escolares

**Anexo en formato CD 3.** Trayecto optativo multigrado. Plan de Estudios 2012 de la Lic. en Educación Preescolar

**Anexo en formato CD 4.** La escuela multigrado en los Planes de Estudios 2018 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Preescolar Bilingüe de México

**Anexo en formato CD 5.** Planes de Estudio de las Universidades públicas españolas en las que se encuentran vestigios explícitos de la escuela multigrado.

