RLEE Vol. LVI núm. 1/enero-abril 2026/ Páginas 105–128
http://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.738
ISSN: 0185-1284

Desafíos y necesidades en la formación inicial de docentes multigrado en México: hacia un modelo pertinente para contextos rurales

Challenges and Needs in Pre-service Training for Multigrade Teachers in Mexico: Toward a Relevant Model for Rural Contexts

Esteban García Hernández
Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua, México
egarcia@upnech.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-8622-0420

Diego Juárez Bolaños
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México
diego.juarez@ibero.mx
https://orcid.org/0000-0003-4221-0885

RESUMEN

En México, más de una tercera parte del total de escuelas de educación básica operan bajo la modalidad multigrado. Es necesario realizar diseños curriculares que brinden elementos para que el profesorado mejore su desempeño al prestar atención educativa a dicha modalidad. Una alternativa es recuperar experiencias y saberes de docentes en servicio como fuente para el diseño curricular. Este estudio exploratorio de corte transversal, tiene como objetivo identificar las temáticas que, desde la opinión del profesorado de escuelas multigrado, deben incluirse en procesos de formación inicial. Para lograr este propósito, en 2020 se aplicó una encuesta a 3 002 docentes de diferentes estados. Los resultados muestran tres grupos de temas considerados básicos para la formación en contextos multigrado: práctica docente, currículum y conocimiento científico y técnico; gestión escolar, y características del alumnado y del contexto. Adicionalmente, se identificaron condiciones deseables para el desarrollo de procesos de formación docente.

Palabras clave: formación de docentes, educación rural, multigrado, México

CC BY NC SA

Ingreso: 25 de mayo de 2025. Aceptación: 16 de octubre de 2025

ABSTRACT
In Mexico, more than one-third of all elementary education schools operate under the multigrade modality. It is necessary to develop curriculum designs that provide elements for teachers to improve their performance when providing educational services in this modality. One alternative is to recover experiences and knowledge from in-service teachers as a source for curriculum design. This exploratory cross-sectional study aims to identify the topics that, from the perspective of multigrade school teachers, should be included in initial teacher training processes. To achieve this purpose, in 2020 a survey was administered to 3,002 teachers from different states. The results show three groups of topics considered essential for training in multigrade contexts: teaching practice, curriculum, and scientific and technical knowledge; school management; and student and context characteristics. Additionally, desirable conditions for the development of teacher training processes were identified.

Keywords: teacher training, rural education, multigrade, Mexico

INTRODUCCIÓN

El Artículo 43 de la Ley General de Educación reconoce que el Estado tiene como una de sus obligaciones impartir educación multigrado, "la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos" (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2023, p. 17). En estas escuelas los docentes brindan atención educativa a estudiantes inscritos en más de un grado, quienes comparten el aula durante una misma jornada de trabajo. Es importante mencionar que esta ley asume que la modalidad multigrado se oferta en contextos de alta y muy alta marginación.

Para entender la complejidad del funcionamiento de este tipo de escuelas es necesario definir el contexto en el que operan. Mendieta, Castro, Priego y Perales *et al.* (2019) parten de aspectos normativos y derivados de la literatura académica para plantear tres dimensiones que permiten avanzar en su comprensión. La primera es la pedagógica-didáctica y alude a procesos de enseñanza dirigidos a estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje que cursan distintos grados y demandan diversas formas de organización; la segunda es

la institucional-organizacional, que define las tareas directivas, de gestión escolar y participación social, adicionales a la enseñanza que deben llevar a cabo los docentes, y la tercera, una dimensión contextual, que refiere a espacios que, por lo general, presentan altos niveles de marginación, aislamiento y dispersión.

De acuerdo con las últimas cifras públicas que existen sobre la dimensión del Sistema Educativo Mexicano,[1] en el ciclo escolar 2022-2023 eran multigrado 37.6% del total de las escuelas preescolares del país, 42% de las primarias y 33.8% de las secundarias –excluyendo las modalidades generales y técnicas– (Mejoredu, 2024). Sin embargo, esos porcentajes no tienen correspondencia con los procesos de formación inicial del profesorado. De los 58 489 docentes en las 30 994 primarias generales, indígenas y privadas multigrado (Mejoredu, 2024, p. 107),[2] ninguno recibió alguna formación inicial específica para trabajar en esa modalidad. Apenas en agosto de 2022 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 241 de San Luis Potosí, abrió la primera licenciatura en Educación Multigrado (LEM) en el continente americano.

De esta manera, podemos identificar la existencia de cuatro modalidades que han seguido instancias formadoras de docentes en México, que pretenden tomar en cuenta las particularidades de la educación multigrado y plantean cumplir los siguientes propósitos:

1. Ofrecer cursos específicos, como el de Pedagogía y didáctica del aula multigrado, en la licenciatura en Educación Primaria (Plan 2022), y la licenciatura en Educación Preescolar (Plan 2022), la Enseñanza en la escuela multigrado, de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, a nivel nacional, o los de Estrategias y modalidades para la enseñanza en grupos multigrado, La escuela multigrado: ventajas y desafíos, La planeación y la evaluación en grupos multigrado y Reorganización curricular y modelos para la enseñanza en grupos multigrado, de la licencia-

[1] Recordemos que el ente público que las generaba desapareció a inicios de 2025.

[2] Estas cifras provienen del ciclo escolar 2022-2023 y excluyen a los 11 153 educadores comunitarios que laboran en las 9 308 primarias comunitarias atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), ya que éstos, en su gran mayoría, no cuentan con estudios de licenciatura.

tura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (Plan 2018), de la Dirección de Educación Superior del estado de Chiapas.

2. Establecer el abordaje del multigrado como un eje transversal en las asignaturas, a partir del cual se incluyan en los cursos temas, ejemplos o ejercicios relativos a esta modalidad, tal como sugieren Salas, Calzadilla y Peña (2023) para la disciplina Formación pedagógica general de Cuba.
3. Procurar que los futuros docentes realicen las prácticas educativas en planteles multigrado, lo cual les permita acercarse a esas realidades con el apoyo de profesores en activo (INEE, 2019a, p. 29).
4. Crear programas específicos como la licenciatura de Educación multigrado antes señalada, u otros relativos a la educación rural como la licenciatura en Educación y desarrollo comunitario (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua) o la licenciatura en Educación primaria intercultural plurilingüe y comunitaria (Escuelas Normales Interculturales).

Tal como señalan Salas, Calzadilla y Peña (2023, p. 234), el hecho de que las instancias de formación inicial instruyan al profesorado en temas del multigrado:

> implica dotarlo de recursos personales para resolver problemas de la práctica educativa en solitario, encontrar respuestas a cómo desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la etapa de la organización de los contenidos de enseñanza, el manejo del currículo prescriptivo hasta cómo generar hilos conductores comunes a todo el grupo, para luego diversificar los contenidos y las propuestas de enseñanza.

Para el caso colombiano, López (2019) propone que la formación inicial multigrado incorpore las características contextuales de los territorios rurales, el desarrollo de habilidades para facilitar procesos de participación comunitaria en la escuela, la didáctica y la evaluación formativa para el alumnado de estos planteles.

Las directrices (recomendaciones) para mejorar esta modalidad (INEE, 2019b, pp. 43 y 44) señalaron que, en México, la forma-

ción inicial multigrado es marginal y que los programas "tampoco incluyen de forma suficiente los contextos de migración, multiculturalidad, necesidades educativas especiales y trabajo infantil", y proponen que estos procesos de formación "incluyan … innovación pedagógica y promuevan el desarrollo de competencias de inclusión educativa". Sin embargo, las sugerencias para fortalecer estos procesos son genéricas y no detallan qué temas específicos sería importante atender.

A partir de lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo central: conocer las temáticas o contenidos que los docentes de multigrado en activo sugieren incluir en el diseño curricular de procesos de formación inicial.

La posibilidad de considerar que el diseño de estos programas recupere saberes y experiencias del profesorado en servicio se basa en un concepto de currículo que establece que una de sus principales fuentes son las prácticas pedagógicas (Coll, 2007), en concordancia con una noción de docente como sujeto de saber reflexivo acerca de su propia práctica (Jacobo y Pintos, 2003).

Coll (2007, p. 32) define el currículum "como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución", de ahí que presente como sus referentes, las intenciones que abarcan objetivos y contenidos (qué enseñar) e información sobre un plan de acción (cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar). El autor establece la importancia de definir las fuentes de elaboración de los diseños curriculares "tipo de informaciones que deben tenerse en cuenta para su elaboración" (Coll, 2007, p. 22). Estas fuentes pueden considerar intereses, problemas, propósitos y necesidades de los alumnos (postura progresista), la estructura y relaciones de los contenidos de enseñanza (postura esencialista), características, problemas y necesidades de la sociedad (postura sociológica), además de "la propia experiencia pedagógica que se aspira a transformar y mejorar" (Coll, 2007, p. 34).

En este estudio enfatizamos la cuarta fuente establecida para los diseños curriculares, pues consideramos la pertinencia de recuperar las opiniones de los docentes con experiencia en multigrado como un elemento básico para el diseño de las propuestas formativas (di-

plomados, cursos, talleres y seminarios) que se desarrollan para apoyar la etapa de formación inicial.

El saber docente experiencial ha sido conceptualizado por autores como Tardif (2004), Clandinin, Connelly y He (2001) y Jacobo y Pintos (2003), quienes reconocen en el profesorado la capacidad de producir saber pedagógico desde su experiencia situada. Este concepto de docente como sujeto de saber permite establecer la importancia de la recuperación de sus opiniones en torno a las necesidades de formación que identifican en espacios concretos (aula, escuela y comunidad).

METODOLOGÍA

El estudio que se presenta es exploratorio de corte transversal (Selltiz, Wrightsman y Cook, 1980), derivado de una encuesta virtual aplicada vía *Google Forms*. El cuestionario se conformó por dos grandes bloques: el primero recupera información general de los profesores encuestados (sexo, edad, formación académica, experiencia laboral y expectativas acerca de grupos multigrado); el segundo se centra en la identificación de contenidos y estrategias que consideran prioritarios en procesos de formación inicial para docentes multigrado. El cuestionario que se aplicó fue de tipo mixto, en su construcción se consideraron principalmente preguntas cerradas, sin embargo, las preguntas abiertas que se incluyeron resultaron fundamentales para obtener información derivada de experiencias de los docentes en las escuelas multigrado.

El instrumento se revisó y valoró vía juicio de experto "opinión informada de personas con trayectoria en el tema, reconocidas como expertos cualificados, capaces de emitir valoraciones sobre instrumentos o procesos de investigación" (Escobar y Cuervo, 2008, p. 29). El muestreo fue por disponibilidad, técnica de muestreo no probabilístico que responde a la facilidad de acceso de los informantes. Su aplicación estuvo coordinada por un equipo de académicos de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y de la Universidad Pedagógica Nacional de los estados de Chihuahua, Guanajuato, San Luis Potosí, Zacatecas y Ajusco, en la Ciudad de México. La distribución de cuestionarios entre el profesorado se realizó con

el apoyo de diversas figuras educativas de las secretarías de educación de los estados participantes (jefes de sector, supervisores escolares, apoyos técnico pedagógicos) y su periodo de recepción fue del 13 al 30 de junio de 2020.

El instrumento fue respondido por un total de 3 002 docentes con experiencia en aulas multigrado de los estados de Baja California Sur (54 encuestados), Chihuahua (187), Estado de México (1 016), Guanajuato (1 249), San Luis Potosí (352) y Veracruz (144).

El análisis de las respuestas cerradas fue de tipo descriptivo y permitió presentar información de los docentes encuestados (sexo, edad, formación profesional y contexto laboral). Las respuestas abiertas se analizaron mediante un proceso inductivo, se codificaron, y más tarde se agruparon en categorías y subcategorías (Strauss y Corbin, 2002). Este análisis posibilitó lograr el objetivo del estudio. Es preciso reconocer que las declaraciones obtenidas de los docentes resultan más generales e impersonales que las que acaso se hubieran recuperado en entrevistas semiestructuradas.

RESULTADOS

Datos generales de los docentes encuestados

El cuestionario fue respondido por 3 002 profesores: 1 186 hombres (39.5%) con un promedio de 40 años de edad y 1 816 mujeres (60.5%) con una edad promedio de 36 años. Un total de 1 770 docentes (59%) realizaron su formación inicial en escuelas normales, 818 (27%) declararon haber egresado de la Universidad Pedagógica Nacional (unidad, subsede o unidad descentralizada) y 414 casos (14%) son egresados de otras instituciones. En los últimos años ha crecido la participación de otros centros de educación superior (IES) en la formación de profesores (INEE, 2019a). De manera adicional, se identificaron 568 docentes (19%) que además cuentan con estudios de posgrado: 529 señalaron que han cursado una maestría y 39 un doctorado.

Temas o contenidos que los docentes establecen deben considerarse en procesos de formación inicial

En este apartado se responde al objetivo del estudio, pues se recuperan las temáticas o contenidos que, desde la perspectiva de docentes de multigrado en activo, deben tomarse en cuenta en el diseño curricular de procesos de formación inicial. A cada uno de los 3 002 informantes se les solicitaron cinco respuestas, de las que se obtuvo un total de 13 888 (algunos decidieron aportar menos y no se consideraron referencias a demandas relacionadas con infraestructura escolar y prestaciones laborales, ni las respuestas presentadas con palabras o frases sin un sentido claro).

Al observar las dimensiones que emergieron de las declaraciones del profesorado, fue posible establecer una correspondencia con las dimensiones que Mendieta *et al.* (2019) identifican a partir de la normatividad y la literatura académica para comprender las escuelas multigrado: la pedagógica-didáctica, la institucional-organizativa y la contextual (ver tabla 1), con la ventaja de que los datos obtenidos en la encuesta permitieron contar con información más puntual y precisa, pero sobre todo como una recuperación de las voces de docentes en servicio que plantean demandas de formación desde la cotidianeidad del trabajo escolar.

■ Tabla 1. Comparativo de las dimensiones identificadas por Mendieta *et al.,* y las que emergieron de las encuestas

Dimensiones identificadas por Mendieta *et al.*	Dimensiones y categorías que emergen de las expresiones de los docentes encuestados
Dimensión pedagógica-didáctica	Práctica docente
	Currículum
	Conocimiento científico y técnico
Dimensión institucional-organizativa	Gestión escolar
Dimensión contextual	Características del alumnado y del contexto de la práctica docente

Fuente: elaboración propia.

Demandas de formación relacionadas con práctica docente, currículum y conocimientos científicos y técnicos en escuelas multigrado

El principal grupo de demandas de formación que identificó el profesorado encuestado se refiere a aspectos relacionados de forma directa con el desarrollo de la práctica docente, el currículum, conocimientos científicos y técnicos. En la tabla 2 se puede observar que este primer grupo se conformó por 11 982 respuestas (86.27%).

■ Tabla 2. Dimensiones y categorías que emergen de las expresiones de los docentes encuestados

Dimensiones	Categorías	Respuestas	Frecuencia relativa (%)
Práctica docente	Planeación didáctica	2 843	20.43
	Metodologías, estrategias y actividades didácticas	2 482	17.87
	Elaboración y manejo de medios para la enseñanza	1 062	7.64
	Evaluación	748	5.38
Currículum	Plan, programas, asignaturas	1 508	10.85
	Contenidos específicos de programas de estudio	2 844	20.47
Conocimiento científico y técnico	Conocimientos de diversas disciplinas	127	0.91
	Manejo de recursos tecnológicos	368	2.64
Total		11 982	86.27

Fuente: elaboración propia.

Dimensión práctica docente. En las demandas de formación presentes en la tabla 2 se percibe la centralidad que para los encuestados tienen las categorías de la dimensión práctica docente: la planeación didáctica como posible eje vertebrador de la práctica y metodologías, estrategias y actividades didácticas que se asocian con acciones específicas de "cómo enseñar". En relación con la categoría denominada currículum, destaca el indicador referido a los contenidos presentes en los planes y programas de estudio oficiales, lo que muestra la importancia que algunos docentes otorgan a los contenidos escolares establecidos de manera institucional.

El énfasis en aspectos vinculados a procesos de enseñanza y contenidos puede relacionarse con las experiencias que tuvo el profesorado encuestado durante su trayecto formativo. Un total de 2 124 docentes (70.7%) respondió que durante su formación inicial no recibió capacitación para trabajar en escuelas multigrado. Ante la pregunta específica: ¿considera que la capacitación recibida lo apoya para responder a las características de las escuelas multigrado?, los 878 docentes restantes (29.2%) tienen opiniones muy variadas acerca de los procesos de formación en los que participaron; algunos consideran que no constituyeron un apoyo para su práctica docente y otros definen experiencias diversas de las que sobresalen la realización de procesos de observación y desarrollo de prácticas en contextos reales como parte de una asignatura o como servicio social. Un aspecto en el que coinciden es el énfasis que otorgan al tema de planeación didáctica (con formatos específicos) y la presentación de estrategias didácticas, de las que sobresalen las dirigidas a procesos de alfabetización inicial y trabajo con contenidos matemáticos.

En particular, Galván y Espinosa (2017), además de Ríos y Sánchez (2022), han destacado que el profesorado multigrado en México acusa retos en la planeación de clases, ya que requiere adaptar planes y programas de estudio, materiales y libros que han sido diseñados para trabajar en aulas de un solo grado. Lo anterior le implica desarrollar adecuaciones de los contenidos curriculares a las características de los grupos multigrado que atienden, tareas que requieren conocimientos específicos y el desarrollo de habilidades didácticas y de planeación muy particulares.

En la tabla 3 es posible observar lo heterogéneo y complejo que puede resultar trabajar en una escuela multigrado.

■ Tabla 3. Grados y ciclos escolares que atienden los docentes encuestados

Grados y ciclos escolares	Número de docentes	Porcentaje (%)
Un grado	387	12.9
Un ciclo	1 217	40.5
Dos ciclos	34	1.1
Tres ciclos (escuela unitaria)	363	12.0
Dos grados de diferente ciclo	137	4.6

Continúa tabla

Grados y ciclos escolares	Número de docentes	Porcentaje (%)
Tres grados de diferente ciclo	19	0.6
Un ciclo y un grado	769	25.6
Un ciclo y dos grados de diferentes ciclos	11	0.4
Dos ciclos y un grado	64	2.1
Total	3 002	100

Fuente: elaboración propia.

Los docentes reportan al menos nueve formas de organización grupal en escuelas multigrado que demandan diferentes alternativas para planear.

Dimensión currículum. En relación con las necesidades que se presentan en multigrado para desarrollar los programas de estudio, el profesorado consideró necesario incorporar en los procesos formativos aspectos específicos relacionados con las asignaturas de los campos de formación académica y áreas de formación personal y social,[3] tal y como se muestra en las tablas 4a y 4b.

■ Tabla 4a. Ejemplos de necesidades de formación específicas en las diferentes asignaturas de los campos de formación académica del plan de estudios de educación primaria

Campos de formación académica	Asignaturas	Ejemplos de necesidades específicas que presentan los docentes y que se deben considerar en procesos formativos
Pensamiento matemático	Matemáticas	Contenidos matemáticos y estrategias didácticas
Lenguaje y comunicación	Lengua materna Español	Procesos de alfabetización inicial, con atención a características específicas de los alumnos que presentan extraedad
	Lengua materna Lengua indígena	Lenguas adicionales al español, principalmente lenguas indígenas
	Lengua extranjera Inglés	

Continúa tabla

[3] En el momento en el que se aplicó la encuesta estaba vigente el Modelo educativo 2017, derivado del Acuerdo Secretarial 12/10/17 publicado en el Diario Oficial de la Federación, que consideraba diversos campos de formación y áreas de desarrollo personal y social.

Campos de formación académica	Asignaturas	Ejemplos de necesidades específicas que presentan los docentes y que se deben considerar en procesos formativos
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Ciencias naturales	Estrategias didácticas para presentar conceptos científicos de manera concreta y estrategias para abordar temas de sexualidad con alumnos de diferentes edades
	Conocimiento del medio, Historias, paisajes y convivencia en mi localidad, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética	Estrategias didácticas dinámicas Actualización en temas de formación valoral

Fuente: elaboración propia.

En el grupo de necesidades de formación específicas en las diferentes asignaturas de los campos de formación académica del plan de estudios de educación primaria es recurrente el tema de estrategias didácticas que respondan a contextos multigrado y, de manera adicional, la referencia al conocimiento de lenguas indígenas. En este estudio 10% de los docentes declararon que prestan atención educativa a niños indígenas.

■ Tabla 4b. Ejemplos de necesidades de formación específicas en asignaturas de las áreas de desarrollo personal y social del plan de estudios de educación primaria

Áreas de desarrollo personal y social Asignaturas	Ejemplos de necesidades específicas que presentan los docentes
Artes	Desarrollo de conocimientos y habilidades relacionadas con artes (música, teatro, danza y pintura)
Educación socioemocional	Conceptos del desarrollo socioemocional y estrategias didácticas para su manejo
Educación física	Diseño de situaciones específicas para desarrollar clases con alumnos de diferentes edades y favorecer el logro de los propósitos de la asignatura

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a necesidades de formación relacionadas con asignaturas de los campos de formación académica, los docentes enfatizaron la necesidad de conocer y desarrollar habilidades básicas para le enseñanza de diferentes artes y la atención al trabajo con la educación socioemocional y física.

Dimensión formación en conocimientos de ciencias y el uso de recursos tecnológicos. En este grupo únicamente se identificaron 495 demandas de formación, que representan 3.5% del total. Destaca la necesidad de incluir en los procesos formativos conocimientos de psicología, incluso en algunos casos definen ramas o campos de ésta: clínica, educativa, del desarrollo, social. También hacen alusión a filosofía, derecho, sociología, ecología y estadística. En sus respuestas, los docentes no establecen alguna justificación para solicitar capacitación en estas ciencias, a excepción de los casos de quienes consideran la necesidad de incluir psicología por el apoyo que ésta puede brindar para conocer el desarrollo cognitivo del niño y la atención a problemas de conducta y de aprendizaje. En cuanto a las demandas de formación relacionadas con tecnologías de la información y la comunicación, un grupo de maestros considera que desarrollar habilidades digitales les permitiría el manejo de Internet como fuente de consulta, responder a tareas de tipo administrativo y el manejo de recursos tecnológicos para apoyar su práctica pedagógica.

Demandas de formación relacionadas con gestión escolar

Tal y como se observa en la tabla 5, fue mínimo el número de declaraciones en relación con la necesidad de atender temas de gestión escolar en procesos formativos (3.03%) del profesorado multigrado, sin embargo, la información que emergió en relación con esta dimensión permite recordar que la complejidad de estas escuelas no tiene relación únicamente con los procesos de enseñanza aprendizaje. En cada una de ellas , al menos uno de los docentes frente a grupo asume el papel de director escolar, con responsabilidades similares a las de una escuela de organización completa.

■ Tabla 5. Dimensiones y categorías que emergen de las expresiones de los docentes encuestados referidas a gestión escolar

Dimensiones	Categorías	Respuestas	Frecuencia relativa (%)
Gestión escolar	Gestión en escuelas multigrado	455	3.27

Fuente: elaboración propia.

En referencia a la gestión escolar, un grupo de docentes –entre ellos directores y responsables de escuelas multigrado– expresó la necesidad de fortalecer la formación en aspectos vinculados con la organización interna de la escuela (normatividad, gestión de apoyos, organización escolar con agentes educativos y comunitarios y administración escolar).

En relación con la inclusión en los procesos formativos de docentes de temas referidos a la normatividad, se identifica un grupo que solicita formación que considere el conocimiento de aspectos de la normatividad oficial en diferentes niveles (desde marcos jurídicos hasta protocolos de seguridad), en tanto otro grupo demanda contar con elementos para avanzar en la construcción de una escuela autogestora (ver tabla 6).

■ Tabla 6. Dos posturas en relación con la necesidad de considerar el tema de normatividad escolar en procesos de formación docente

Aspectos normativos	
Énfasis en el cumplimiento de la normatividad oficial	Aspiración al desarrollo de una autonomía escolar
Marcos jurídicos Normatividad para la educación básica* Marco legal de la educación multigrado Acuerdos y leyes referentes a la educación multigrado Normativa vigente Protocolos de seguridad	Fundamentos legales para establecer una escuela autogestora que responda a las necesidades propias

* Como ejemplo, la Secretaría de Educación Pública emitió las Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica (SEP, 2019). Fuente: elaboración propia.

De manera adicional, los docentes manifestaron la necesidad de fortalecer su formación en aspectos relacionados con la gestión de apoyos materiales y económicos para escuelas multigrado. La de-

manda resulta obvia pues, por lo general, el profesorado de estas escuelas cuenta con recursos limitados y su ubicación en contextos marginados demanda vincularse con instituciones externas para agenciarse recursos que permitan garantizar condiciones básicas de operación. En específico, plantean acciones de formación que los habiliten en aspectos técnicos y administrativos que les permitan: identificar programas (federales, estatales y municipales), instituciones (organizaciones civiles, universidades, empresas locales) y actores comunitarios que ofrezcan apoyos a la educación multigrado; comprender sus criterios de elegibilidad, tiempos de solicitudes y mecanismos de seguimiento, y administrar los apoyos y recursos recibidos con base en una planeación y rendición de cuentas adecuada desde una perspectiva ética y transparente.

Las solicitudes de considerar en la formación docente temáticas referidas a la organización de agentes educativos y comunitarios señalan la necesidad de propiciar que el profesorado constituya y fortalezca comités escolares integrados por madres, padres y actores comunitarios, que colaboren en tareas escolares y extraescolares y atiendan situaciones que se presentan en las comunidades. Esto hace alusión a acciones específicas: prevención de la violencia, seguridad escolar y promoción de entornos protectores. Se plantea, además, que, durante su formación, se les habilite para que realicen acciones de proyección de la escuela a partir de la organización y participación en convocatorias de eventos cívicos y culturales, concursos académicos y deportivos, por su importancia en el proceso formativo de alumnos y como estrategia de visibilización, motivación y reconocimiento del trabajo docente y estudiantil.

Finalmente, en el marco de la gestión escolar, se identificó un grupo de docentes –particularmente aquéllos con experiencia en funciones directivas en escuelas multigrado– que establecieron la necesidad de considerar en los procesos formativos cuestiones de administración escolar. Entre los aspectos señalados como prioritarios se encuentran: tareas que les demandan habilitarse en el manejo de cuestiones administrativas solicitadas por diferentes instancias (identificación y elaboración de formatos, organización de documentos, uso de plataformas institucionales). Al respecto, algunos proponen que, además de la parte técnica, se requiere conocer la

funcionalidad e importancia de los procedimientos solicitados, no sólo su ejecución.

Para realizar adecuadamente las funciones directivas se precisa conveniente incluir en los procesos formativos estrategias para organizar tiempos, espacios y distribución de responsabilidades en los casos de escuelas con más de un docente, además de elaborar planes de trabajo, organizar y participar en consejos técnicos, considerados como espacios colegiados de toma de decisiones, planeación y evaluación escolar.

En los aspectos relativos a la gestión escolar, cuya atención se identifica como importante en procesos formativos, no se limitan a una preparación para desempeñar tareas operativas; implican actitudes de compromiso con los integrantes de las comunidades escolares y la posibilidad de generar espacios de diálogo y transformación.

Demandas de formación relacionadas con las características del alumnado y las condiciones del contexto social y escolar donde se ubican las escuelas multigrado

El tercer bloque de demandas aglutina la necesidad de considerar las características del alumnado, elementos del contexto social y escolar donde se desarrollan las prácticas y la caracterización de la educación multigrado (ver tabla 7).

■ Tabla 7. Dimensiones y categorías que emergen de las expresiones de los docentes encuestados referidas a características del alumnado y contexto

Dimensiones	Categorías	Respuestas	Frecuencia relativa (%)
Características del alumnado y el contexto de la práctica docente	Atención a características y condiciones específicas del alumnado	884	6.36
	Condiciones del contexto social, familiar y escolar	361	2.59
	Situación de la educación multigrado	206	1.48
Total		1 451	10.44

Fuente: elaboración propia.

Características de los alumnos. El conocimiento de las características de los alumnos se asocia con la posibilidad de brindarles mayores oportunidades de aprendizaje. Se identificaron cuatro subgrupos que plantean diferentes demandas: un primer subgrupo de docentes define como prioridad el conocimiento de las características de los alumnos y hace referencia a etapas del desarrollo físico y psicológico, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses de acuerdo con su edad y el contexto donde se desenvuelven; en un segundo subgrupo se ubican aquellas demandas relacionadas con el análisis de problemáticas relativas al trayecto académico de los estudiantes: reprobación, extraedad y deserción; en un tercer subgrupo se identifican quienes plantean como necesidad conocer estrategias de atención a la diversidad de alumnos provenientes de familias indígenas, jornaleras agrícolas migrantes, que habitan en contextos rurales, urbanos y urbano marginales, muchos de ellos en situación de extrema pobreza; el cuarto grupo merece especial atención, pues plantea la urgencia de formar al profesorado para prestar atención a estudiantes que presentan alguna discapacidad.

Condiciones del contexto social, familiar y escolar. Los docentes encuestados identifican demandas de formación planteadas a partir de su experiencia laboral, sobre todo en contextos rurales e indígenas (ver tabla 8), muchos de ellos considerados con altos niveles de marginación.

■ Tabla 8. Contextos donde se ubican los centros de trabajo de los docentes encuestados

Contexto	Número de escuelas	Frecuencia relativa (%)
Rural	2 507	83.5
Indígena	235	7.8
Urbano	144	4.8
Urbano marginal	116	3.9
Total	3 002	100

Fuente: elaboración propia.

A partir de lo anterior, los docentes reconocieron la necesidad de incorporar en sus procesos formativos el análisis de estrategias

que les permitan conocer el entorno físico y los rasgos culturales de las comunidades donde se desenvuelven los estudiantes. Consideran que el conocimiento del contexto permitiría aprovechar las características del entorno para realizar adecuaciones a su práctica y que el hecho de instruirlos en estrategias para vincularse con los padres de familia y actuar ante posibles conflictos los apoyaría a coordinar acciones con los habitantes de las comunidades para diseñar proyectos que atiendan sus problemáticas.

A diferencia del resto de las necesidades de formación que se plantean, relacionadas con aspectos operativos, en este grupo se ubican aspectos que buscan una conceptualización y caracterización de la educación multigrado.

Situación de la modalidad multigrado. Algunas de las temáticas cuya incorporación en procesos de formación se subrayó se clasifican en tres grupos: 1) ubicación de la modalidad multigrado en el contexto histórico y de las políticas educativas que se han definido y aplicado en ésta, además del análisis de la función que cumplen en el sistema educativo; 2) fundamentos teóricos que sustentan la práctica docente en escuelas multigrado, con atención específica a sus características, organización, modelos o enfoques pedagógicos y procesos formativos de los docentes que atienden esta modalidad; 3) propuestas que plantean el reconocimiento de la literatura académica que tiene como objeto de estudio la educación en espacios multigrado, los impactos favorables de estas escuelas en las comunidades donde se ubican, sobre todo aquéllas establecidas en contextos en situación de vulnerabilidad, así como los múltiples retos que enfrentan y sus posibilidades de innovar.

Características deseables en la operación de procesos de formación dirigidos a docentes multigrado

A continuación se presentan los resultados del análisis orientado a identificar las características deseables en procesos de formación docente a partir de experiencias de profesorado que labora en escuelas multigrado.

Más de 90% de los docentes encuestados refiere su experiencia en diferentes procesos de formación para desarrollar su práctica con

grupos multigrado. Mencionan procesos de acompañamiento por asesores técnico-pedagógicos, pero también la asesoría de pares académicos (docentes de escuelas multigrado y escuelas regulares), además de autoridades educativas (inspectores y supervisores escolares). En relación con el tipo de apoyos que reciben, destaca su referencia a formas de planear y estrategias o actividades específicas de enseñanza derivadas de una aplicación exitosa con grupos multigrado, de igual manera establecen que les facilitan materiales didácticos o reciben indicaciones para su elaboración y forma de utilizarlos. A partir de estas experiencias (institucionales y no formales), los docentes plantean las siguientes características que consideran deseables al diseñar procesos de formación dirigidos al profesorado multigrado:

- Pertinencia a partir de la identificación de las necesidades de actualización sentidas por los docentes a través de sondeos, formularios o encuestas, de tal forma que se atiendan las diversas realidades del multigrado (características de los diferentes contextos, condiciones de las escuelas y los alumnos).
- Oferta amplia y diversificada que genere mayor equidad de acceso mediante opciones de espacios de formación para profesorado multigrado, con lugares y horarios accesibles, que contemplen acciones de seguimiento y retroalimentación. En este aspecto algunos mencionan la necesidad de actividades presenciales y otras en plataformas digitales.
- Procesos de formación basados en trabajo colegiado que puede organizarse entre pares académicos de diferentes escuelas multigrado, creación de redes de tutoría entre pares académicos, diseño y operación coordinada de proyectos educativos.
- Organización de espacios para compartir experiencias exitosas derivadas de la aplicación de estrategias y medios para la enseñanza.
- Fortalecimiento de reuniones de Consejo técnico (espacio institucional de reflexión) mediante acciones de seguimiento de las estrategias de trabajo que se implementan, organización de círculos multigrado de apoyo pedagógico, generación de comunidades de aprendizaje y redes de colaboración.

En síntesis, en los procesos de formación, los docentes otorgan importancia a los saberes experienciales construidos en los diversos espacios multigrado, con la posibilidad de compartirlos entre pares en instancias formales, incluso institucionalizadas, como el Consejo técnico y en otras creadas por ellos mismos. Esto supera la noción de formación docente basada en modelos verticales y estandarizados.

REFLEXIONES FINALES

Sin duda, las temáticas y las características que el amplio grupo de docentes consultados sugiere incorporar en diseños curriculares para su formación inicial resultan un insumo importante, porque se derivan de su propia experiencia y conocimientos. Para que tengan mayor pertinencia deben considerar, además, las características específicas de los sujetos que se quieren formar, los contextos donde se ubican y los lineamientos de políticas educativas.

En el caso de México no se identifican acciones específicas para fortalecer la formación inicial multigrado, más allá de la inclusión de un curso en la materia en la licenciatura en Educación primaria (Plan 2022) a nivel federal. Existen algunas acciones locales y estatales, como la creación de la licenciatura en Educación multigrado en San Luis Potosí, o la inclusión de cursos específicos en las Escuelas Normales veracruzana y de Balancán, en Tabasco. Es de llamar la atención que en la literatura no se mencione alguna innovación o experiencia desarrollada en las 16 Escuelas Normales Rurales del país, las cuales han estado ausentes en este tipo de iniciativas. Por lo anterior, lo señalado hace más de un lustro por el extinto Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2019a, p. 16) tiene aún vigencia:

> el multigrado no se ha concebido como un tipo de servicio educativo que requiere formación docente especializada, formas distintas de organización escolar, materiales didácticos adecuados a la atención a una diversidad de alumnos, y espacios y equipamiento dignos y suficientes. Más bien el enfoque ha sido remedial.

El cumplimiento del derecho a la educación del alumnado que asiste a las escuelas multigrado demanda que el profesorado esté for-

mado de manera pertinente y disponga de los medios para cumplir lo señalado en el Artículo 43 de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p. 18):

> El Estado impartirá la educación multigrado… las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, llevarán a cabo lo siguiente:
>
> I. Realizar las acciones necesarias para que la educación multigrado cumpla con los fines y criterios de la educación, lo que incluye que *cuenten con el personal docente capacitado* para lograr el máximo aprendizaje de los educandos y su desarrollo integral;
>
> II. Ofrecer un modelo educativo que garantice la adaptación a las condiciones sociales, culturales, regionales, lingüísticas y de desarrollo en las que se imparte la educación en esta modalidad;
>
> III. *Desarrollar competencias en los docentes con la realización de las adecuaciones curriculares que les permitan mejorar su desempeño para el máximo logro de aprendizaje de los educandos*, de acuerdo con los grados que atiendan en sus grupos, tomando en cuenta las características de las comunidades y la participación activa de madres y padres de familia o tutores, y
>
> IV. *Promover las condiciones pedagógicas*, administrativas, de recursos didácticos, seguridad e infraestructura para la atención educativa en escuelas multigrado a fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación.[4]

¿Cuánto tiempo más habrá que seguir esperando para que las autoridades cumplan lo señalado en la Ley?

REFERENCIAS

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2023). Ley General de Educación (LGE). Gobierno de México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación. Gobierno de México.

Clandinin, D. J., Connelly, M., y He, M. F. (2001). El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional.

[4] Las cursivas son nuestras.

En M. E. Tlaseca (coord.), *El saber de los maestros en la formación docente* (pp. 11-30). Universidad Pedagógica Nacional.

Coll, C. (2007). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar.* Paidós.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2024: cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023*. Mejoredu. https://n9.cl/ydul7

Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos una aproximación a su utilización. *Avances de Medición, 6*(1), 27-36. https://dialnet.unirioja.es/revista/9396/V/6?anualidad=2008

Galván, L. R., y Espinosa. L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica, 49*, 1-19. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/715/802

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019a). *La educación multigrado en México*. INEE. https://n9.cl/kp962

INEE (2019b). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. INEE. https://n9.cl/tmkzsy

Jacobo, H. M., y Pintos, J. L. (2003). *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica.* INEE. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-ryDWL55zv8-cds10.pdf

López, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle, 79*, 91-109. https://n9.cl/wwsuh

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. Águila (coords.), *La educación multigrado en México* (pp.195 - 241). INEE.

Ríos, V. L., y Sánchez, A. (2022). La formación docente en las consideraciones del currículo para grupos multigrado. *Revista Panamericana de Pedagogía, 34*, 105-126. https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2584

Salas, Y., Calzadilla, O., y Peña, D. (2023). La formación inicial del profesional de educación primaria en el contenido la escuela multigrado. *Revista Didáctica y Educación, 14*(4), 231-250. http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia

Selltiz, C., Wrightsman, L., y Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales.* Rialp.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.