

Capítulo 6

Voces multigrado: diseño y elaboración de la planeación didáctica

*Jesús Enrique Alvarado López
José Ángel Vera Noriega*

<https://doi.org/10.61728/AE20255428>



Resumen

El estudio analiza la complejidad de la planeación didáctica del entorno multigrado, donde la diversidad de niveles y la simultaneidad de la enseñanza representan desafíos para los docentes. Se argumenta que los enfoques tradicionales de planeación son insuficientes en estos contextos, lo que requiere modelos más flexibles. A través de un enfoque cualitativo, se analizan las experiencias de los docentes, revelando que la capacidad de adaptación y el conocimiento de las necesidades de los alumnos son claves para el éxito educativo. El estudio identifica tres enfoques principales: la planeación por visión de organización completa, que replica prácticas tradicionales; la planeación bajo el modelo del multigrado, que adapta actividades para distintos grados; y la planeación basada en la evaluación del contexto, que ajusta contenidos según las características del grupo y la comunidad. Se concluye la necesidad de formar a los docentes en estrategias específicas para mejorar la educación en estos entornos.

Descripción de la problemática

En el Sistema de Educación Básica, las escuelas de organización multigrado son aquellas instituciones en donde el docente atiende más de un grado escolar de forma simultánea (Juárez, 2016; Vargas, 2003); a su vez, esta corresponde a la realidad de la educación rural, pues esta modalidad es la que predomina en la mayor parte de estas localidades (Rodríguez, 2004). Esto debido a que son consideradas como una respuesta inmediata a la atención de centros pertenecientes a poblados con un limitado número de alumnos y que presentan dificultades geográficas, demográficas o materiales.

El aula multigrado exige una tarea compleja, ya que uno de los factores que se diferencian de la práctica de las escuelas graduales es la heterogeneidad de un grupo en particular, pues la forma en la que se organizan puede variar. Respecto a esto, Rodríguez (2004) los clasifica como unitarias y

polidocentes. En cuanto al primer término, se refiere a aquellos centros que reúnen alumnos de todos los grados escolares y solo son atendidos por un docente.

Referente al segundo término, estos centros pueden conformarse por dos o más docentes, siendo el caso de las escuelas bidocentes y tridocentes. Sin embargo, no son la cantidad específica para atender todos los grados en particular. Aunado a la labor docente que ya se ejerce y las responsabilidades que esta conlleva, se agrega la función directiva e incluso de intendencia en muchas de las instituciones como parte de las tareas (INEE, 2019; Ames, 2004).

Es evidente que la labor de una escuela multigrado conlleva las mismas responsabilidades que la gradual; no obstante, existen factores que actúan de manera indirecta en la práctica y que reflejan las diferencias que la obstaculizan (Weiss, 2000; Ezpeleta, 1997). Estas, a su vez, pueden considerarse como desafíos o fortalezas (Fernández et al., 2023), que condicionan el trabajo docente y, por ende, exponen si existe la necesidad del cambio desde la perspectiva de la innovación, en cualquiera de las áreas que integra la función docente (Fullan, 2002).

Uno de los mayores desafíos de la práctica multigrado, que condiciona su efectividad, es encontrar la forma adecuada de ofrecer una educación de calidad. Esto implica realizar ajustes en la estructuración y planificación de las situaciones de aprendizaje, ya que en estas aulas convergen alumnos de diferentes grados. Por lo tanto, las actividades deben estar alineadas con su nivel cognitivo y considerar tanto sus características individuales como las del contexto (Romero et al., 2010).

Desde esta perspectiva, resulta pertinente vincular el presente estudio con los compromisos asumidos por México en el marco de la Agenda 2030, particularmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS), que busca que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad que sea equitativa e inclusiva, al mismo tiempo que se fomente el aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Las escuelas multigrado, al atender a poblaciones marginadas y de alta diversidad, representan un espacio clave donde el cumplimiento de este objetivo se ve retado, pero también donde se gestan experiencias valiosas para avanzar hacia una educación más justa, contextualizada y significativa.

Por otra parte, Rodrigo et al. (1993) y Rodríguez (2004) señalan que el profesorado que labora en escuelas multigrado logra desarrollar diferentes estrategias que van inmersas en su labor y son reflejo de la experiencia que el docente va adquiriendo en esta modalidad de trabajo. Ejemplo de ello es la forma de brindar atención diferenciada, ya que, mientras unos trabajan de forma fragmentada con cada uno de los grupos que se atiende, otros diseñan una única actividad para todos los niveles, modificando la complejidad de esta con base en el grado y edad de los alumnos y la diferenciación instruccional (Castro, 2018; Montero et al., 2002).

Con referencia a las dificultades que se presentan en la práctica del aula multigrado, se puede identificar en primera instancia que no se llega a cumplir con la mayoría de los contenidos que se especifican en los Planes y Programas de estudio (Freire et al., 2021), debido a la complejidad por atender a todos los grupos de forma simultánea y, a su vez, realizar las tareas de gestión escolar y administrativas del centro que se atiende (Juárez, 2017; Romero et al., 2010).

En segundo término, existe dificultad para articular de cierta forma los aprendizajes esperados de cada grado y, a su vez, encontrar algún tema en común que detone ese proceso de transversalidad entre asignaturas (Secretaría de Educación Pública, 2005). Asimismo, otro de los desafíos consiste en la distribución del tiempo y el espacio con los que se atiende a los alumnos (Vargas, 2013). Esto a su vez involucra dificultades en el proceso de evaluación formativa.

Algo característico de esta modalidad son las prácticas que se alejan de los enfoques de enseñanza, debido a que ya se tiene una ruta propia de enseñanza, la cual, con el paso del tiempo, brinda seguridad, comodidad y menos trabajo en el aula (Rivas, 2000; Córlica, 2020; Macanchí et al., 2020). De cierta forma, esto conlleva que la práctica se aleje de lo que plantean las orientaciones pedagógicas de los planes de estudio, limitando de cierta forma la movilización de saberes y el mismo desarrollo de habilidades (Estrada, 2015). Lo anterior provoca que las actividades y estrategias que se utilizan no favorezcan la construcción de los aprendizajes y, por ello, produzca un bajo rendimiento escolar (Romero et al., 2010).

Con respecto a estas condicionantes de la labor docente, Rodríguez et al. (2021) señalan que se debe a la falta de formación tanto inicial como

continua del profesorado, así como también por el desconocimiento del funcionamiento y operación de este tipo de escuelas, identificándola de esta forma como una fragilidad de la innovación (González & Hennig, 2020). Así pues, la falta de formación obstaculiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero en específico la práctica docente, así como también la toma de decisiones que puedan frenar los cambios que traen consigo las políticas educativas (Rivas, 2000).

Planeación en el aula multigrado

En esencia, el propósito de las acciones planificadas debe estar encausado hacia el logro de los aprendizajes y, por ende, deben contribuir a la mejora de estos. Asimismo, orientan el rumbo del proceso de enseñanza, permitiendo formalizar lo planteado en el currículo, evitando la improvisación (Martínez, 2012). Sin embargo, el entorno escolar y las normas institucionales determinan la práctica docente (Fullan y Hargreaves, 1999), influenciando los procesos de enseñanza y los componentes que lo conforman.

Ejemplo de ello es la brecha metodológica que existe entre las escuelas de organización completa y las multigrado (Estrada, 2015), ya que cada una de ellas responde a los intereses que demanda el contexto en el que se encuentran inmersas. En este sentido, la labor docente se moldea desde los significados caracterizados por la experiencia que se genera con los individuos de un grupo, a partir de sistemas determinados de creencias, principios, valores e ideales (Tobón et al., 2015).

En consecuencia, los elementos planificados y considerados como componentes de la guía estructurada del proceso de enseñanza se originan en los saberes experienciales que el trabajo cotidiano de los docentes incorpora de forma habitual (Tradif, 2005). A su vez, esto propicia que las situaciones que emergen del quehacer docente se interpreten y resuelvan de manera diversa, en consonancia con los patrones culturales de cada centro escolar.

Con base en lo anterior, la planeación docente debe entenderse como una herramienta que permite prever las acciones a desarrollar en un proceso de enseñanza determinado (Giné et al., 2003). Asimismo, puede considerarse un instrumento que sistematiza las decisiones orientadas al apren-

dizaje activo, con la condición de ser flexible y ajustable a su contexto, donde coexisten tanto el desarrollo de actividades como la evaluación del proceso (Díaz-Barriga, 2013).

En el caso específico de la escuela multigrado, los docentes enfrentan desafíos que vuelven aún más compleja la organización de los procesos de enseñanza; ejemplo de ello es el diseño y elaboración de la planeación (Weiss, 2000). Esta situación representa uno de los principales desafíos, ya que, si bien los docentes cuentan con competencias profesionales que les permiten desempeñarse en la práctica, desconocen las pedagogías específicas de esta modalidad escolar, lo que dificulta atender la complejidad y diversidad en el aula (Romero et al., 2010). Los docentes multigrado aprenden de la experiencia de otros colegas como del propio contexto escolar, lo que les permite identificar e identificar diversas técnicas que consideran adecuadas para intervenir en el aula (Arteaga, 2011). En este proceso, se apropian de saberes y conocimientos prácticos que integran en su quehacer (Tardif, 2005).

Estos saberes pueden comprenderse desde una visión socioeducativa, debido a la naturaleza en la que se van adquiriendo (Tamir, 2005). Por ello, Shulman (2005) señala que las fuentes del conocimiento para el desempeño docente y que pueden considerarse como base del diseño y elaboración de la planificación radican en primera instancia en la formación inicial, a partir de un conocimiento formal, pero a la par, se enriquece de la sabiduría que otorga la misma práctica, tanto de aspectos institucionales, sociales y personales (Rockwell y Mercado, 2003).

No obstante, en un entorno multigrado, donde un docente enseña a alumnos de diferentes grados y niveles en un mismo salón de clases, la comprensión del currículo (Gimeno, 2007) y su aplicación práctica se convierte en un desafío particularmente importante, ya que es necesario, en primera instancia, adaptarlo a la realidad escolar de esa modalidad (Juárez, 2012).

Desde una perspectiva teórica, la integración de elementos relevantes del contexto comunitario puede propiciar, en ocasiones, el trabajo con un currículo oculto (Casarini, 2013), en lugar de centrarse en los contenidos establecidos por el currículo formal. Estos aspectos pueden incluir normas no escritas, valores implícitos, actitudes, creencias, relaciones sociales,

dinámicas de poder y otros elementos que se transmiten de manera no intencionada en el entorno escolar (Tobón et al., 2015). Por un lado, esto puede contribuir al desarrollo de habilidades sociales, la construcción de identidad y el fortalecimiento de la comunidad escolar. Sin embargo, también puede perpetuar desigualdades, estereotipos y exclusiones del aprendizaje con respecto a lo que se espera desarrollar según el currículo formal.

En el entorno multigrado, esto permea a que la planificación sea flexible para así adaptarse a las necesidades cambiantes del contexto y los propios alumnos. A su vez, orilla a que la evaluación sea auténtica y sensible a la diversidad de niveles de competencia presentes en el aula (Romero et al., 2010). Para ello, es necesario descolonizar la mirada en el currículo, repensar los contenidos, las metodologías y las prácticas pedagógicas para que reflejen una mayor diversidad cultural y que las comunidades educativas puedan compartir y aprender unos de otros, valorando la sabiduría local, la tradición oral, las prácticas culturales y las cosmovisiones diversas (Vitarelli y Evangelista, 2023).

La planificación didáctica en escuelas multigrado debe ser flexible e inclusiva, responsable de la diversidad del alumnado en contextos rurales. Adoptar enfoques pedagógicos sensibles al entorno no solo mejora el aprendizaje, sino que también contribuye al cumplimiento del ODS 4, orientado a una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos (UNESCO, 2020).

Ahora bien, abordando otra perspectiva, los docentes de organización multigrado no solo deben tener presente los conocimientos pedagógicos o curriculares, sino que también es necesario incorporar el saber experiencial que parte de la cotidianidad y la interacción con la comunidad (Boix, 2020). En síntesis, la integración de estos saberes y conocimientos docentes en el diseño y elaboración de la planificación garantiza que esta sea significativa, contextualizada, efectiva y se adapte a las necesidades de los estudiantes y del entorno educativo, y es factible para uso de la propia enseñanza de las distintas asignaturas.

El contexto de investigación permite identificar de forma prioritaria los desafíos que condicionan la labor de los docentes multigrado, específicamente en los procesos de enseñanza, contemplando tanto la elaboración de la planificación como su ejecución. Por ello, el siguiente estudio tiene como objetivo analizar el proceso de asimilación, adaptación e implemen-

tación del programa de estudio de primaria que utiliza el docente de escuelas multigrado para el diseño y elaboración de la planeación.

Metodología

Este estudio se enmarca en un paradigma interpretativo y utiliza un enfoque cualitativo, ya que se espera analizar a profundidad el proceso de asimilación, adaptación e implementación del programa de estudios de primaria por parte de los docentes multigrado para el diseño y elaboración de la planeación. Dicho paradigma permite conocer la realidad social a partir de la narrativa de los sujetos, los cuales pueden ser interpretados mediante las diferentes técnicas e instrumentos utilizados (Álvarez-Gayou, 2004).

Asimismo, se optó por utilizar un método fenomenológico y de tipo descriptivo (Del Cid et al., 2011; Sandín, 2003), dado que esto permite describir este proceso dentro del entorno multigrado a partir de las experiencias de los docentes, permitiendo explorar cómo interpretan y manejan las demandas curriculares dentro de sus contextos únicos (Creswell, 2013).

La investigación contó con la participación de cinco docentes que laboran en escuelas primarias de organización multigrado, cuatro de ellos pertenecientes a la Zona Escolar XLIII del Sector 11 y una de la Zona Escolar 36 perteneciente al Sector 6, todos dentro del sistema federal. Dentro de los criterios que se consideraron para seleccionar a los docentes, se contempló que laboraran en escuelas primarias de modalidad multigrado, así como tener por lo menos un año de experiencia en este tipo de organización escolar (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Atributos de los participantes en el estudio*

Participantes	Sexo	Edad	Antigüedad como docente	Cantidad de docentes en la escuela	Número de alumnos
P1M39-1	Femenino	26	4	1	20
P2M43-4	Femenino	49	13	4	72
P3M43-1	Femenino	38	15	1	20
P4M43-2	Femenino	36	12	2	20
P5H43-2	Masculino	35	10	2	21

Fuente: Elaboración propia.

Previamente, se solicitó el consentimiento informado al participante, quien fue debidamente informado sobre el objetivo del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación, indicando que, a su vez, el estudio puede pararse y abandonarse en cualquier momento. Se le proporcionaron los datos de contacto de los responsables del estudio para cualquier consulta o aclaración. Se aseguró al participante que las preguntas realizadas no conllevan riesgos y que sus datos serán tratados de manera confidencial.

Para la técnica de recogida de datos se retomó la entrevista y, como instrumento, un guion de entrevista semiestructurada (Ibarra et al., 2023; Kvale, 2008), previamente diseñado en el marco de una investigación doctoral relacionada con el proceso de enseñanza de la adición y sustracción en escuelas multigrado. Este estudio retoma únicamente la sección del guion relacionada con la planificación didáctica, como parte del análisis parcial de dicha investigación.

El diseño del guion se basó en una revisión teórica y empírica del fenómeno de estudio, y se integró por 7 preguntas generales y 12 de profundización, distribuidas en cuatro secciones temáticas: saberes y competencias que los docentes poseen para la elaboración de la planificación; factores involucrados en la toma de decisiones durante el proceso de enseñanza de la adición y sustracción; aproximación teórica al modelo pedagógico del aula multigrado; e implicaciones del contexto escolar y comunitario en dicho proceso.

El instrumento fue validado mediante juicio de expertos, con participación de cuatro académicos especializados en el ámbito de la investigación

educativa, así como cuatro expertos técnicos con experiencia directa en el contexto de escuelas multigrado. Su valoración consideró criterios de coherencia, pertinencia, claridad y estructura de las preguntas. El proceso se acompañó de un formato estructurado que permitió sistematizar las observaciones y sugerencias, muchas de las cuales se incorporaron para afinar el lenguaje, delimitar temas y mejorar la precisión de las preguntas. Asimismo, se realizó una prueba piloto para verificar la operatividad del instrumento en campo.

Previamente a cada entrevista, se proporcionó una carta de consentimiento informado que explicaba los objetivos del estudio, el carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de los datos. Este procedimiento se realizó conforme a los principios del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007), garantizando el respeto a los derechos de los participantes y el uso académico de la información recopilada.

Los datos se procesaron y analizaron en el software Atlas.Ti, a partir del discurso de los participantes. Lo anterior, con el fin de elaborar un reporte desde un análisis empírico-teórico y desarrollar modelos de significado para obtener una opinión subjetiva del objeto de investigación que dirija a las conclusiones de la investigación (McMillan y Schumacher, 2005).

Hallazgos y discusión de resultado

Referente al análisis del proceso de la planeación didáctica en las escuelas multigrado, se identificaron tres grandes categorías que reflejan tanto las estrategias y enfoques adoptados por los docentes para la elaboración de sus planeaciones: planeación basada en la visión de la organización completa, planeación bajo el modelo de la multigraducción y planeación basada en la evaluación del contexto. Cada una de estas ofrece una perspectiva distinta sobre cómo los docentes abordan la complejidad de la enseñanza en entornos multigrado, lo que revela tanto las oportunidades como los desafíos inherentes a este modelo educativo.

Planeación basada en la visión de la organización completa

Esta categoría revela la influencia que la modalidad de trabajo gradual puede llegar a ejercer en la práctica de los docentes multigrado en cuanto al diseño y ejecución de la planeación, emulando el proceso que las escuelas de organización completa llevan a cabo (Santos, 2019). Al respecto, uno de los docentes comenta: “Yo tengo una planeación por grupo” (P4M43-2), lo que sugiere que la elaboración de una planeación específica para cada grado podría considerarse como una opción viable para desempeñar el proceso de enseñanza en este tipo de escuelas, adaptando los contenidos y las actividades a las características de cada grupo o, incluso, a las necesidades individuales de los alumnos.

Uno de los factores que lleva a los docentes a adoptar esta forma de planificación es la aspiración al modelo gradual o de organización completa, una idea que a menudo permea la cultura escolar de estos centros escolares (Rossainzz y Hevia, 2022). En este contexto, la práctica docente tiende a replicar lo que se hace en una escuela de organización completa, segmentando el grupo por grados y abordándolo desde esta perspectiva, con el apoyo de un enfoque tradicional.

Un aspecto por resaltar es que los docentes que se agrupan en esta categoría tienden a estructurar sus planeaciones didácticas considerando las directrices y objetivos generales establecidos en el currículo vigente. Sin embargo, considerando la esencia que define a la escuela multigrado como aquella institución donde un solo docente enseña a estudiantes de distintos grados en una misma aula, adaptando su enseñanza a diversos niveles educativos (Schmelkes y Águila, 2019), la tarea que esto implica es mucho más compleja, ya que el docente necesita dominar el programa de estudios de cada grado, considerando la atención a cada uno de los elementos curriculares que ahí mismo se puntualizan, así como también manejar los contenidos temáticos de todos los libros de texto de cada grupo que se atiende (Romero et al., 2010).

Continuando con este marco, este enfoque de planificación puede generar desafíos significativos en la operacionalización de esta, específicamente en términos de manejo de tiempo y atención individualizada, resul-

tando en una gestión compleja (Romero et al., 2010; Estrada, 2015). Uno de los docentes expresa estos retos al describir cómo la simultaneidad de actividades en diferentes grados puede resultar en una gestión compleja del aula: “O sea, yo lo que hice, agarré dos planeaciones normales, así, una de primero, una de segundo, con contenidos diferentes; mientras callaba a uno, los otros hablaban; mientras estos terminaban rápido, los otros eran un desastre total” (P2M43-4). Esta fragmentación en la atención y el manejo de los diferentes grados pone al descubierto las dificultades que enfrentan los docentes al intentar mantener la lógica de una organización gradual dentro de un contexto multigrado.

A pesar de que este enfoque puede llegar a alinearse con la visión tradicional de la organización escolar y expone las limitaciones de la capacidad docente para manejar múltiples grados de forma simultánea, puede llegar a entenderse desde otra perspectiva como una estrategia que permite una mayor atención personalizada de la enseñanza (González et al., 2020).

No obstante, visualizado desde otra óptica, esto puede resultar una sobrecarga para el docente, pues lo obliga a dividir su tiempo y atención entre varios alumnos con diversas necesidades (Rossainzz & Hevia, 2022). Esto ocasiona que no se logren abordar gran parte de los contenidos del programa de estudios; asimismo, los temas no se llegan a profundizar y solo se trabajan de manera superficial para atender requisitos propios del sistema (Romero et al., 2010). En este sentido, la planeación basada en la visión de la organización completa podría considerarse una práctica que, aunque bien intencionada, podría no ser la más eficiente ni la más efectiva en el contexto de escuelas multigrado.

Planeación bajo el modelo de la multigrado

En contraste con el enfoque anterior, la planeación bajo el modelo multigrado o bien, modelo de la multigraduación (Bustos, 2014), se caracteriza por la unificación de temas y la adaptación de las actividades a las características de varios grados simultáneamente. En este enfoque, Little (2001) reconoce la naturaleza única de las escuelas multigrado y busca optimizar la enseñanza mediante la creación de planeaciones que abarquen múltiples grados en un solo esfuerzo.

Vinculado a lo anterior, Madriz Estrada et al. (2016) y Mejía et al. (2016) rescatan la utilidad del tema en común como parte de los procesos de enseñanza. Dicha estrategia permite integrar las actividades de los grados atendidos a partir de un contenido de una materia en específico o bien de situaciones generales, atendiendo las necesidades y niveles cognitivos de los alumnos mediante una temática seleccionada a través de tareas diferenciadas, es decir, con distinto grado de complejidad. Esto con el objetivo de mejorar la organización del tiempo en el aula, lo que permite la movilización de saberes y la participación de los alumnos sin distinción de su edad o grado al que pertenezcan.

Con referencia a esto, Perdomo y Matos (2016) coinciden con la utilidad de esta estrategia; no obstante, ellos la denominan contenidos integradores, debido a que incita el trabajo colaborativo entre los alumnos, así como también la autonomía al trabajar con las actividades de aprendizaje. La crítica específica es que dentro del proceso de planificación existe una deficiencia en la toma de decisiones al momento de seleccionar estos elementos para integrar las secuencias didácticas o, simplemente, la naturaleza de la estructura de la asignatura y sus contenidos desarrollados por grado escolar no están organizados para ser flexibles entre sí.

Con ello, uno de los docentes señala que: “Las planeaciones por tema común no son para escuelas bidocentes, ni tridocentes, porque tienes menos alumnado, menos grupos y puedo trabajar mi planeación con cada uno. Las unitarias son temas comunes porque tienes seis grupos, y es difícil trabajar con los seis grupos” (P4M43-2). Esta narrativa subraya la adaptación de la planeación a la realidad de la multigraduación, donde el enfoque en temas comunes facilita la gestión del aula y la distribución de los recursos pedagógicos (García, 2020).

Otra estrategia recurrente dentro de este modelo es la planeación por fases o ciclos, donde se agrupan grados similares para abordar temas que se pueden adaptar a diferentes niveles de complejidad (Montero et al., 2002). Ejemplo de esto lo señala un docente: “Es el mismo tema el que vas a ver, pero vas a, por ejemplo, de primero a tercero, porque puede ser bidocente en la escuela, entonces a mí me sirve más trabajarlo así por fases, más que por cada grado” (P3M43-1). Esta práctica permite al docente concentrarse en un tema central mientras ajusta las actividades y expectati-

vas según el nivel de desarrollo de los alumnos en cada fase. Además, dentro de este enfoque se observa la elaboración de una planeación general con actividades diferenciadas, lo que permite al docente ajustar las tareas en función del grado de dificultad y el nivel de avance de los estudiantes.

Este modelo de planeación se adapta mejor a las necesidades específicas de las escuelas multigrado, donde la diversidad de niveles y la simultaneidad de enseñanza en diferentes grados requiere una mayor flexibilidad y creatividad en la planificación didáctica (Bustos, 2013; Abós et al., 2014). Al agrupar temas comunes y ajustar la dificultad de las actividades, los docentes pueden maximizar su eficacia y atender de manera más eficiente a los diferentes grados en un solo esfuerzo.

Referente a lo anterior, la enseñanza multigrado se constituye a partir de modelos de atención diseñados para orientar el aprendizaje de un grupo que se caracteriza por su heterogeneidad, debido a que se conforma por alumnos de varios grupos, edades y niveles cognitivos, los cuales están conviviendo y aprendiendo en un mismo espacio de manera conjunta (Bustos, 2014). A su vez, se busca promover espacios en los que se involucren enfoques inclusivos, colaborativos, multiculturales, flexibles y autónomos.

Planeación basada en la evaluación del contexto

El enfoque de planeación basada en la evaluación del contexto se enfoca en la adaptación de la enseñanza a las necesidades y características específicas de los estudiantes y la comunidad. Este enfoque reconoce la importancia de considerar no solo las necesidades individuales de los estudiantes, sino también las particularidades del entorno en el que se desarrollan (Vera y Peña, 2013; Bautista, 2018). Referente a esto, un docente describe esta práctica al señalar: “buscar las actividades apropiadas para las necesidades de cada grado, incluso dentro del grado, pues de cada niño” (P1M39-1). Esta atención a las necesidades individuales es fundamental en un entorno multigrado, donde las diferencias en el desarrollo académico pueden ser más pronunciadas debido a la diversidad de edades y niveles (Rodríguez, 2004).

Referente al trabajo docente que se desempeña durante la práctica, Juárez (2017) y Freire et al. (2021) indican que los profesores presentan

dificultades para adaptar las actividades bajo las necesidades que implica el trabajar con alumnos de diferentes grados y edades en un mismo espacio. Asimismo, la toma de decisiones en este proceso es un aspecto crucial que determina la organización, ya que permite al docente elegir entre diversas opciones para responder a las necesidades tanto grupales como individuales, y puede considerarse que ocurra durante la planificación o bien en la ejecución de esta (Zepeda y García, 2019).

Una forma de atender esa toma de decisiones en el proceso de enseñanza es el diagnóstico del grupo, pero a la par, se convierte en otra estrategia de planeación como parte de este enfoque de la evaluación del contexto, dando como resultado un conocimiento amplio de los alumnos, priorizando así aquellos contenidos que puedan denominarse como fundamentales. En este sentido, un docente señala que: “Yo a lo que le voy a machetear es a que me lean bien, pero me debo enfocar mucho en sumas, restas, multiplicaciones y divisiones” (P3M43-1). Este enfoque prioriza el desarrollo de habilidades esenciales, como la lectoescritura y la resolución de problemas, que son fundamentales para el éxito académico a largo plazo.

En este sentido, el diagnóstico es fundamental para tomar decisiones informadas para la elaboración de la planeación didáctica, ya que esto visibiliza las características clave de los estudiantes. Este ejercicio proporciona los insumos necesarios para diseñar y ejecutar estrategias y actividades que diversifiquen el proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurando su efectividad (Carriazo et al., 2020).

Además, la integración de elementos del contexto y la comunidad en la planeación didáctica es una característica distintiva de este enfoque; por consecuencia, la escuela se integra a su entorno y se convierte en un apoyo para mantener la cohesión social del territorio (Boix, 2014). Tal como lo señala uno de los docentes: “Les planteo muchas situaciones y ahí a los niños les gusta mucho lo de los ranchos, los de las vacas” (P4M43-2). Esta conexión no solo facilita el aprendizaje, sino que también aumenta la relevancia y el significado de los contenidos para los estudiantes, quienes pueden relacionar lo que aprenden en la escuela con su vida diaria (Boix y Buscà, 2020).

Dentro de este marco, el contexto escolar desempeña un papel fundamental en la educación rural, dado que influye en los procesos de enseñan-

za, orienta la adaptación de métodos y estrategias, y está directamente relacionado con el progreso de los aprendizajes. Ahora bien, con respecto a los entornos escolares multigrado, la enseñanza tiende a emplear con mayor frecuencia el contexto como un recurso curricular (Abós et al., 2014).

Aunado a lo anterior, este enfoque también considera las necesidades administrativas y los lineamientos que rigen la forma de trabajo de la zona escolar en particular a la que pertenecen los docentes. En un caso específico, los docentes adquieren sus planeaciones de terceros a través de los distintos grupos de apoyo que existen en las redes sociales, adaptándolas a las exigencias institucionales sin perder de vista las necesidades del grupo y del contexto, tal como lo indica un docente: “Entonces agarré una planeación normal de esas de trabajo con las de Darukel, nada más que yo la adecué porque venía muy alta, y los niños están muy bajos” (P2M43-4). Esta capacidad de adaptación es crucial en un contexto donde las directrices generales pueden no siempre alinearse con la realidad del aula (Charlot, 2014).

Ahora bien, estos grupos de apoyo pueden traducirse en comunidades de aprendizaje, las que se conceptualizan como entornos donde los miembros comparten intereses, objetivos y recursos relacionados con el aprendizaje y el desarrollo personal y profesional (Hernández et al., 2015). En estas comunidades, los participantes colaboran activamente, intercambian ideas y materiales, resuelven problemas, reflexionan sobre sus prácticas y se apoyan mutuamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Elboj et al., 2006). De esta manera se hace evidente que los docentes adquieren conocimientos en entornos sociales al compartir experiencias, lo cual es crucial para entender cómo las redes de apoyo pueden impactar en su labor.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio subrayan la complejidad de la planeación didáctica en contextos multigrado y la necesidad de enfoques flexibles y adaptativos que respondan a las particularidades de cada entorno educativo. Si bien cada uno de los enfoques identificados presenta ventajas y limitaciones, es evidente que los docentes en escuelas multigrado deben navegar una serie de desafíos únicos que requieren una combinación de

estrategias y una constante adaptación a las necesidades de los alumnos (Rossainzz, 2020).

La planeación basada en la visión de la organización completa, aunque alineada con las prácticas tradicionales, puede resultar insuficiente en un contexto donde la diversidad y la simultaneidad de grados exigen una mayor flexibilidad. Por otro lado, el modelo de multigraducción y la planeación basada en la evaluación del contexto ofrecen enfoques más integrales y adaptativos, que permiten a los docentes manejar de manera más efectiva la diversidad de su aula (Montero et al., 2002; Bustos, 2013).

Bajo esta línea, Bustos (2014) reconstruye esta concepción del modelo multigrado y lo define como una de las peculiaridades de la educación rural, en donde se crea un ambiente diverso y heterogéneo, debido al agrupamiento de alumnos de diferentes grados que coexisten al mismo tiempo. Como tal, este plantea desafíos para los docentes con respecto a la planificación, la selección de contenidos curriculares, la evaluación y la gestión del tiempo y el espacio en el aula. Sin embargo, ofrece oportunidades para fomentar la interacción entre estudiantes de diferentes edades y la colaboración entre pares.

En general, el modelo pedagógico específico del multigrado o de multigraducción se refiere a una forma de organización escolar muy particular del contexto rural, que se conduce bajo un enfoque pedagógico inclusivo que valora la diversidad en el aula, reconoce la importancia de la comunidad y sus miembros, así como también busca proporcionar experiencias educativas que se adapten a estas condiciones (Veenam, 1995; Hargreaves et al., 2001; Little, 2001).

Continuando en el mismo marco, este estudio destaca la importancia de una planeación didáctica que sea sensible al contexto y adaptable a las realidades de la enseñanza en escuelas multigrado. Los docentes que logran integrar estos enfoques demuestran una gran capacidad de adaptación y un profundo conocimiento de las necesidades de sus estudiantes, lo que es crucial para el éxito en estos entornos educativos únicos (Santos, 2011).

Por ello, es necesario reconsiderar la importancia de formar a los docentes para trabajar en escuelas multigrado, así como también capacitar a los que ya se encuentran activos en estos contextos. Esto con la intención de que adquieran las competencias y habilidades necesarias para desem-

peñarse de manera efectiva en entornos educativos complejos y diversos (Hernández y Gutiérrez, 2021; Chaves y García, 2013). Asimismo, es prioritario replantearse que persiste la necesidad de proponer estrategias de apoyo y desarrollo profesional docente para abordar los desafíos de esta modalidad, tal como lo es la planeación didáctica, para así promover una implementación efectiva de las bases curriculares en la educación básica multigrado, considerando las complejidades y retos específicos de estos contextos (Arriagada y Calzadilla, 2018).

En este sentido, los resultados de la investigación permiten aportar evidencia situada sobre cómo, a pesar de las limitaciones materiales, estructurales y organizativas, los docentes construyen propuestas pedagógicas alineadas con una visión de equidad, inclusión y mejora del aprendizaje. Esta contribución se articula directamente con el ODS 4 de la Agenda 2030, que busca garantizar una educación de calidad para todos (ONU, 2015). Reconocer la planeación didáctica como una herramienta estratégica y contextualizada en el aula multigrado implica valorar las prácticas docentes como eje fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva y pertinente en los entornos más desafiantes del sistema educativo mexicano.

Referencias

- Abós, P., Boix, R. & Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación educativa*, 229, 12-16. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1754430/Una+aproximaci%C3%B3n+al+concepto+pedag%C3%B3gico+de+aula+multigrado.pdf/cd68028e-b044-7a9c-9134-a0c4f425bdba>
- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>
- Arriagada, C. & Calzadilla, O. (2018). Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile. *Praxis & Saber*, 9(20). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477257681004>

- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México: Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 40-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763394003>
- Boix, R. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2020.18.2.006>
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), 89-97.
- Boix, R. & 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. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Bustos, A. (2014). La escuela rural. Octaedro.
- 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. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6923>
- Carriazo C., Pérez M. & Gaviria K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>
- Casarini, M. (2013). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Castro, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, 3(4), 15-35. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/2211/3%20-%20Charlot.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Chaves, L. & García, J. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones. *Revista Educación*, 37(1), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028564001.pdf>
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE.
- Del Cid, A., Méndez, R., y Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología*. Pearson.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de conocimiento.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje*. Transformar la Educación. Graó.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 43-62. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf>
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 101-120. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1123/2124>
- Fernández, C., Figueiras, B., Cebreiro, B. & Casal, L. (2023). Aulas multigrado: Ventajas, dificultades y propuestas de mejora manifestadas por el profesorado de Galicia-España. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(2), e23030-e23030.
- Freire, P, Llanquín, G., Neira, V., Queupumil, E., Riquelme, L. & Arias, K. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, <https://www.scielo.br/j/cp/a/gVY8bxW74wRZWqrqFcdkg8Lx/?format=pdf&lang=es>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. SEP.
- García, H. (2020). Análisis del modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado de San Ignacio, Perú. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40537>
- Gimeno, J. (2007). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Morata.

- Giné, N., Llena, A., Parcerisa, A., Llena, M., Paris, E. & Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Graó.
- González, B., Cortés, P. & Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-21.
- González, O. & Hennig, C. (2020). Las fragilidades de la innovación educativa. *Revista Espacios*, 41(37), 1-10.
- Hargreaves, E., Montero, C., Chao, N., Sibli, M. & Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 499-520. [http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00013-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00013-X)
- Hernández, C., Jiménez, T., Araiza, I. & Vega, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596001.pdf>
- Hernández, J. & Gutiérrez, A. (2021). *Capacitación inicial del trabajo docente para laborar en escuelas multigrado*. CONISEN. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2694-1481-Ponencia-doc-.pdf>
- Ibarra, M., González, A., y Rodríguez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2019). La educación multigrado en México. México.
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99854580002>
- Juárez, D. (2016). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. Colofón.
- Juárez, D. (2012). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *Revista CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (15), 140-154. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283123579008.pdf>
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497. [http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-6)
- Macanchí, M., Orozco, B. & Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.

- Madriz Estrada, A. de J., Cantoral Uriza, R. A., Montiel Espinosa, G., & López Acosta, L. A. (2016). La escuela multigrado en México: Retos y perspectivas de la matemática educativa. En E. Mariscal (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (Vol. 29, pp. 583–589). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Martínez, R. D. (2012). Metodología para la planeación, implementación y control de las estrategias de las instituciones escolares. *LMZ*, 11(4), 57-69.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson educación, S. A.
- Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M., Olvera, A. & Del Mar, M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 111-135. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/173/638>
- Montero, C. (Coord.), Ames, P., Cabrera, Z., Chirinos, A., Fernández Dávila, M., & León, E. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado* (Documento de trabajo N.º 18). Ministerio de Educación del Perú.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- ISBN: 978-92-1-101320-7 Perdomo, O. & Matos, T. (2016). Integración del contenido fracciones para el multigrado tercero-cuarto de la educación primaria. *EduSol*, 16(54). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475752820035>
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Síntesis.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rodrigo, J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Rodríguez, B., Bautista, M. & Servín, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194

- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza en escuelas multigrado. En Benavides, M. (ed.). *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (pp. 131-192). Perú, Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://core.ac.uk/reader/35255170>
- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L. & Zamora, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10), pp. 1-62. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>
- Rossainzz, C. (2020). *La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la Sierra de Chiconquiaco, Veracruz, 2018-2019*. Tesis de maestría. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Xalapa, Veracruz.
- Rossainzz, C. & Hevia, F. (2022). La autonomía de las aulas multigrado y la aspiración al modelo graduado. Trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 605-627. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8446928>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Santos, A. (2019). Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 49-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155018>
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15(2), 83-85. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Schmelkes, S. & Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Propuesta educativa multigrado 2005*. México. <http://rededucacionrural.mx/repositorio/planeacion-evaluacion-reorganizacion-curricular/Propuesta-Multigrado-2005/>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma Educativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://bit.ly/3cwh8GR>

- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 263–268. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56790204.pdf>
- Tardif, M. (2005). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Tobón, S., González, L., Salvador, J. & Vázquez, J. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Vargas, L. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica. *Revista Investigación en la Escuela*, (79), 31-41.
- Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado-Innovadas*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*.
- Vera, J. & Peña, C. (2013). *Perfil y condiciones de trabajo de profesores que atienden escuelas primarias multigrado con rezago educativo en sonora*. Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Vitarelli, M. & Evangelista, C. (2023). Descolonizar la mirada en el currículum escolar. El lugar y las formas de apropiación dialógica de los saberes. En Chavero, G. (Ed.), *Pedagogía de las ruralidades en los Territorios*. Red Temática de Investigación de Educación Rural.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, 22(89-90), 57-76. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>
- Zepeda, G. & García, E. (2019). *La escuela multigrado en México. Un estudio sobre la toma de decisiones docentes durante la enseñanza de las matemáticas*. XV Conferencia Interamericana de Educación Matemática. <https://conferencia.ciaem-redumate.org/index.php/xvciaem/xv/paper/view-File/459/401>