



CURRÍCULO: ESTRATEGIAS DE TRABAJO DOCENTE

Juan Carlos Maldonado Payán
Centro de Investigación y Docencia

Randú Rolando Rodríguez Chaparro
Centro de Investigación y Docencia

Martha Silvia Domínguez Rosales
Centro de Investigación y Docencia

Área temática: 5) Curriculum.

Línea temática: 6. Curriculum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

Se presentan los resultados de investigación del proyecto institucional *Las escuelas multigrado del Estado de Chihuahua. Un acercamiento interpretativo*. Del apartado que corresponde las Estrategias de Trabajo Docente, el cual es una dimensión arbitraria, construida para conocer la internalización del currículo que tiene el profesorado de las escuelas multigrado. Las condiciones y desafíos profesionales que enfrentan en el ejercicio de su práctica docente.

Palabras clave: currículo, estrategias de enseñanza, salón de clases, profesorado.

Introducción

La presente ponencia expone los resultados de investigación obtenidos con respecto a la dimensión *Estrategias de Trabajo Docente*. La cual forma parte de la categoría principal de análisis que es la conceptualización del currículo por parte del profesorado de las escuelas multigrado del subsistema federalizado del Estado de Chihuahua, durante el periodo 2016-2018.

El estudio de las escuelas multigrado se centró en reconocer su presencia sustantiva en la educación mexicana, particularmente en el ámbito rural pero también presente en contextos urbanos desfavorecidos.

Las escuelas multigrado son una modalidad del Sistema Educativo Mexicano para garantizar el derecho a la educación de toda la población, “Las escuelas multigrado surgieron en México en el siglo XIX, como una medida de emergencia para la atención de las poblaciones rurales...” (INEE, 2018, p. 238), el servicio se ofrece a las localidades con poco alumnado, donde no pueden establecerse escuelas con un grupo por grado escolar.

Con esta modalidad se encontró una respuesta viable para atender la educación de niños y niñas en grupos con grados educativos diversos, la organización de la escuela multigrado enfrenta retos para ofrecer servicio de calidad, algunos de estos son atender de manera simultánea dos o más grados en un solo grupo, las cargas administrativas o de gestión directiva son asumidas por un docente en una doble carga laboral, o bien, se designan entre el grupo de docentes que laboran en la escuela.

Las escuelas multigrado también se encuentran en algunos sectores urbanos donde las condiciones de vulnerabilidad se suman a baja en la población escolar, esto da como resultado la disminución de grupos en las escuelas, y en muchos casos propicia la formación de grupos multigrado. De acuerdo con el informe antes citado en el ámbito nacional el 50.4% de las escuelas tienen grupos multigrado, el 40.1% de las escuelas primarias generales son multigrado, el 76.9% de las escuelas indígenas y el 100% de las escuelas comunitarias están dentro de esta categoría.

En relación con lo anterior la situación de las escuelas a nivel estatal guarda una proporción semejante, según los datos proporcionados por el Departamento de Estadística de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, durante el proceso de investigación, existían en el estado 925 escuelas multigrado generales que representaban el 40.91% del total de escuelas de educación primaria, para esta investigación se consideraron todas las escuelas primarias federalizadas, en donde un grupo tenía alumnos de dos o más grados escolares (Tabla I).

Tabla 1: Escuelas multigrado en Chihuahua. Ciclo escolar 2013-2014

| ESCUELAS | UNITARIAS | BIDOCENTES | TRIDOCENTES | TETRADOCENTES | PENTADOCENTES | TOTAL |
|---------------------|-----------|------------|-------------|---------------|---------------|-------|
| PRIMARIAS FEDERALES | 209 | 150 | 81 | 21 | 18 | 479 |
| PRIMARIAS ESTATALES | 51 | 41 | 3 | 11 | 4 | 137 |
| PRIMARIAS INDÍGENAS | 134 | 83 | 49 | 26 | 17 | 309 |
| TOTAL | 394 | 274 | 160 | 58 | 39 | 925 |
| TOTAL DE MAESTROS | 394 | 548 | 480 | 232 | 195 | 1849 |

Construcción propia, fuente: SEECH (2015), Departamento de Estadística.

Las características fundamentales que identifican a la educación multigrado son al mismo tiempo indicadores de su problemática, entre ellas se puede mencionar la de converger en un mismo espacio y tiempo, alumnos de que cursan dos o más grados escolares; aplicar una diversidad de los estilos de enseñanza, alumnos con distintos ritmos de aprendizaje, realizar adecuaciones a los materiales escolares diseñados para la escuela con grupos unigrado, trabajar contenidos con diferente grado de profundidad y poner en práctica estrategias psicopedagógicas diferentes según el desarrollo del alumnado.

Uno de los rasgos que singularizan la práctica pedagógica en las escuelas multigrado lo representa el hecho de abordar el currículo prescrito concebido para las escuelas que tienen los seis grados y un docente por cada grado escolar, en este sentido la Propuesta Educativa 2005 (PEM05) describe la labor del docente multigrado como simultánea por la atención de grados escolares diferentes en una misma jornada laboral, al mismo tiempo que es una oportunidad de fomentar el trabajo entre el alumnado con grados diferentes de desarrollo académico, también representa la compleja tarea de la articulación de contenidos:

El trabajo docente en las condiciones del aula multigrado implica atender simultáneamente a niños y niñas de diversos grados (...) le demanda organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar contenidos de las diversas asignaturas y grados, evitar la fragmentación de la enseñanza y atender por igual a todos los niños. (PEM05, SEP, p. 12).

El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2014; p. 304) reporta que en los tipos de servicio general e indígena, las escuelas multigrado no han sido atendidas del todo mediante acciones generalizadas y sistemáticas, acordes con su diversidad organizativa, que contemplen la capacitación de docentes, el desarrollo de materiales y el apoyo técnico pedagógico, administrativo y de gestión necesario para garantizar que los estudiantes que acuden a estas instituciones estén en condiciones educativas de

equidad y calidad (cfr. Acuerdo 668, SEP, 2013, 25 de febrero; Ezpeleta, 1997 y 2006; Weiss, et al., 2007, y notas de la reunión DIE-INEE con autoridades del Conafe, 25 de febrero de 2013). De acuerdo con el reporte antes señalado se han identificado los siguientes problemas que enfrentan estos servicios:

1. La irregularidad para prestar el servicio debido al ausentismo de los docentes al atender actividades administrativas, pedagógicas o también por inasistencias por enfermedad así como la frecuente rotación de profesores durante un mismo ciclo escolar.
2. El tiempo efectivo para impartir las clases (tres horas).
3. Las deficiencias en la aplicación de estrategias de enseñanza ante la diversidad que conforman los grupos, que conllevan prácticas mecanizadas y de repetición, así como actividades no acordes al nivel cognitivo que corresponde a los alumnos.
4. El bajo aprovechamiento de los recursos educativos.

En el mismo documento se reconoce que aunque estas problemáticas no son privativas de las escuelas multigrado, sus particularidades las potencian.

Caracterización y determinación del problema

El proceso histórico y desarrollo propio de las escuelas, que no siendo de organización completa atienden todos los grados de la educación primaria, hace necesaria una revisión holística, profunda y sistemática sobre las condiciones materiales y socioeducativas que enfrentan los docentes de escuelas multigrado para desarrollar su labor dentro de los marcos normativos de la Reforma Educativa, la cual busca elevar la calidad de la educación que brinda el Sistema Educativo Nacional, una de las condiciones con más impacto en las escuelas multigrado, lo representan las particularidades de rezago social que generalmente acompañan a las comunidades donde están ubicadas.

En la actualidad maestros y maestras están bajo lineamientos que deben observarse como: la normatividad vigente, el Plan de Estudios 2011, generado en el contexto de la RIEB, y a raíz de la Reforma Educativa 2013 cuya implementación derivó en dos marcos normativos explicitados: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (LINEE).

Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las condiciones educativas, sociales y materiales que enfrentan los docentes de escuelas multigrado para elevar la calidad de la educación?

Objetivo

Interpretar cómo el profesorado, de las escuelas multigrado del estado de Chihuahua, conceptualiza el currículo y lo integra en su práctica y estrategias pedagógicas.

Desarrollo

Marco teórico

El desarrollo histórico del concepto se fundamenta y al mismo tiempo da origen a diversas teorías del currículo (Román y Díez, 2000), las cuáles integran de modo general -y hacen énfasis en alguno de ellos- a los contenidos, el aprendizaje, la cultura, las normas, los planes y guías escolares, entre otros. Los autores plantean cuatro perspectivas teóricas representativas del currículo: a) teorías de la legitimación, es la justificación de un currículo para el logro del desarrollo de los individuos, b) teorías procesuales, el currículo es un "...proceso de acción social...", c) teorías estructurales, el punto de partida es lo que debe enseñarse y aprenderse, y d) teorías de la implementación del currículo, en relación con el desarrollo, aplicación y generalización.

Las ideas planteadas por Román y Díez (2000) les permiten construir las perspectivas desde las cuales puede ser analizado el currículo:

- Academicista.- Los saberes se organizan en disciplinas, "...la cultura es una estructura conceptual secuenciada de manera metódica y sistemática." El currículo se equipara con el programa o plan de estudios.
- Tecnológico-positivista.- El currículo se organiza desde un modelo de base conductual, se centra en obtener productos observables, medibles y cuantificables. Se dirigen los esfuerzos a lograr determinados aprendizajes, como una serie estructurada de objetivos a lograr, mediante un conjunto de experiencias planeadas para que los alumnos alcancen las metas propuestas.
- Interpretativa.- Tiene una doble perspectiva por un lado alude a lo cognitivo del currículo y por otro a lo sociocultural.
- Socio-crítica.- El currículo como un análisis crítico-cultural, su función principal es política, liberadora y emancipadora.

Las ideas anteriores han conformado en el Sistema Educativo Nacional diversas formas de planificar la educación, resultado de un perfeccionamiento histórico, así se evita lo incidental o lo inconveniente. Lo anterior se concreta específicamente en la década de los 90's en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), con este acuerdo da inicio uno de los procesos educativos más dinámicos en México. Y que se puede señalar como política de Estado, al ser un acuerdo transexenal y por el grado de compromiso establecido en cuanto al involucramiento y los apoyos para su concreción (Latapí, 2004).

Una de las evidencias sobresalientes del desarrollo histórico del concepto de currículo son las innovaciones curriculares, éstas responden a las exigencias sociales de la actualidad, se entiende por innovación curricular cuando este cambia o se modifica con la intención de mejorar; las innovaciones curriculares son la concreción de los avances en el desarrollo histórico del concepto.

El desarrollo histórico y conceptual del currículo se concreta en las propuestas curriculares para la educación básica, la Reforma Integral a la Educación Básica tiene como antecedente el ANMEB, en ambas propuestas se toma como uno de los aspectos básicos el currículo.

Durante la última década, la educación básica ha estado normada por las propuestas presentes en el Acuerdo número 592, en donde se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial el 19 de agosto de 2011, sus considerandos son:

- Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ley General de Educación.
- Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012.
- La Alianza por la Calidad de la educación, suscrita el 15 de mayo de 2008, entre el Gobierno Federal los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La estructura de la propuesta curricular parte de incluir aspectos que conforman el desarrollo del currículo en su sentido más amplio, expresado en los principios pedagógicos, considerados como su sustento, debido a su amplitud solo serán enumerados: Planificar para potenciar el aprendizaje, Generar ambientes de aprendizaje, Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, Énfasis en el desarrollo de competencias, logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, Evaluar para aprender, Favorecer la inclusión para atender a la diversidad, Incorporar temas de relevancia social, Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela, Reorientar el liderazgo, Tutoría y asesoría académica a la escuela. Además se propusieron los campos de formación para la Educación Básica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia.

Esta propuesta curricular consideró el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes tanto en lo personal, como en la adquisición de competencias para la vida y su inclusión en el campo productivo nacional y global. Las consideraciones anteriores enmarcan una multiplicidad de formas de cómo considerar tanto al currículo como a sus componentes y fuentes, sin embargo una que resulta fundamental, porque el currículo no puede concebirse sin ella, es su valor sociocultural, en esta visión los contenidos no solo son entendidos como conocimientos disciplinares sino también conocimientos sociales o culturales, en estos términos se construye su esencia a partir de un contexto cultural que lo determina y limita. En estos términos es una práctica social compleja y por esta misma característica es histórica y contextual, en el sentido de dar respuesta a determinados requerimientos y necesidades sociales.

Se considera como una construcción sociocultural por tratarse de un modo de organizar una serie de prácticas educativas que como principio se encuentran insertas en la experiencia humana, de la que se derivan pero al mismo tiempo la originan y legitiman.

Enfoque y Método

El desarrollo de esta investigación requirió un acercamiento a los datos empíricos de corte cuantitativo, su propósito fue la obtención de información sobre un aspecto acotado y particular del objeto de estudio, el cual se puede definir como la formación en teoría curricular que tiene el profesorado de las escuelas multigrado del estado de Chihuahua, el proceso de recolección de datos requirió hacerse con rapidez, economía y precisión.

Debido a la particularidad señalada anteriormente se utilizó el método de la encuesta, ya que como lo expone Babbie (1988), mediante la aplicación de ésta, se puede lograr en un primer momento la descripción, que dará cuenta de los rasgos y atributos de la población cuidadosamente seleccionada mediante la muestra, cuya medición permitirá generalizar los resultados a toda la población.

En un segundo momento se llegarán “(...) a hacer afirmaciones explicativas acerca de la población (...), mediante un análisis multivariado” (p.83), que consiste en un análisis simultáneo de dos o más variables.

Población de estudio

Para desarrollar el estudio se tomó en cuenta a cada escuela como unidad de análisis y posteriormente se conjuntaron todas estas unidades, para describir la población que representan. La encuesta fue de corte transversal ya que se aplicó a la población en un solo momento.

Se realizó el estudio en las escuelas primarias generales del subsistema federalizado de modalidad multigrado, en el Estado de Chihuahua. Los datos fueron recabados mediante un cuestionario que se aplicó a toda la población, agrupada para este estudio en 5 regiones: Norte, Noroeste, Centro, Sur y Sierra, donde se localizan 452 escuelas primarias generales multigrado, en ellas laboraban un total de 878 profesores (ver Tabla 2).

Tabla 2: Distribución de la población

| REGIONES | ESCUELAS | PROFESORES |
|----------|----------|------------|
| NORTE | 21 | 58 |
| NOROESTE | 86 | 166 |
| CENTRO | 61 | 137 |
| SUR | 108 | 212 |
| SIERRA | 186 | 305 |
| TOTAL | 452 | 878 |

Análisis de Datos

Como parte de la descripción, se consideraron en la encuesta, ítems que permitían recuperar los datos de las escuelas y el contexto donde se encuentran enclavadas, permitiendo así llegar a un estudio contextual. Además de obtener información con relación las dimensiones propuestas para la categoría de Currículo, las dimensiones fueron: internalización del currículo, Práctica Pedagógica y Estrategias de Trabajo Docente. El análisis y sistematización de la información se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS versión 23, para la identificación de los datos más significativos.

El tratamiento de la información obtenida fue congruente con la postura descriptiva del estudio; el procesamiento de los datos obtenidos a partir de una escala Likert, fueron analizados por medio de la estrategia de agrupar los ítems que conforman un indicador, como un proceso de reconstrucción teórica de la variable analizada, para identificar la tendencia del sujeto en relación a un determinado rasgo de las variables del estudio, a este procedimiento de le conoce como variables compuestas.

Conclusiones

El proyecto de investigación *Las Escuelas Multigrado en el Estado de Chihuahua. Un acercamiento interpretativo*, se construyó en torno a seis categorías de análisis, emanadas de las líneas de generación y aplicación del conocimiento del Cuerpo Académico Educación y Diversidad, del Centro de Investigación y Docencia, del Estado de Chihuahua; estas líneas son: Currículo, Formación Continua, Perspectiva de Género, Necesidades Educativas Especiales, Infraestructura y Funciones Docentes.

Los resultados que se presentan corresponden a las *Estrategias de Trabajo Docente*, una dimensión de la categoría de Currículo. Es importante resaltar que se recurrió al análisis de la categoría en tres dimensiones: *Internalización del currículo, Prácticas Pedagógicas y Estrategias de Trabajo Docente*, construidas de forma arbitraria para su estudio.

Una aclaración pertinente en este punto es la definición de estrategias, así como delimitar su conceptualización respecto de las técnicas. La estrategia es un procedimiento organizado para el logro de una meta, claramente definida.

La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue. (http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd.htm).

Las principales estrategias didácticas utilizadas son: aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, método de casos, aprendizaje basado en investigación, entre otras.

Las teorías del aprendizaje son el sustento sobre el cual se construyen las propuestas de los modelos pedagógicos, a su vez de estos surgen los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta circunstancia impacta de forma ineludible en el trabajo docente; en este caso interesa analizar las estrategias de trabajo docente con el referente de las teorías propuestas por Román y Díez (1999), los autores agrupan los paradigmas educativos en tres grandes familias teóricas:

- a) Conductista.
- b) Socio-cultural.
- c) Cognitivista.

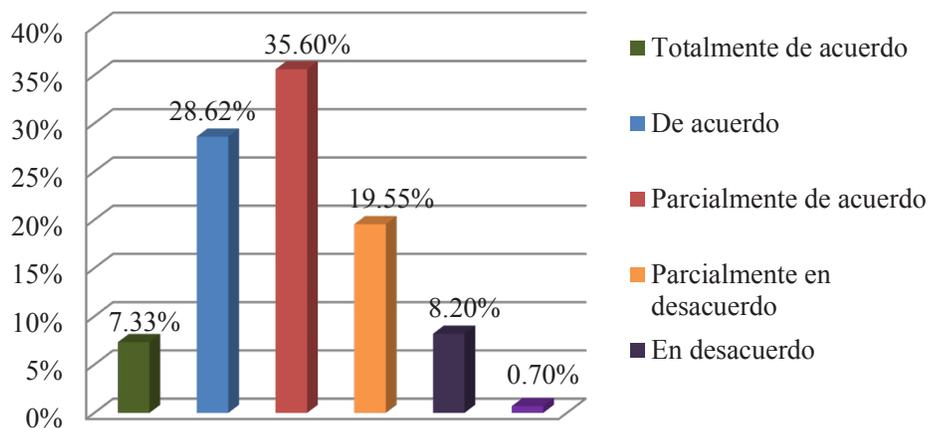
Sin embargo acerca de las posturas cognitivista y socio-cultural señalan puntos en común y coincidencias, que les aportan elementos para considerarlas complementarias una de otra.

a) Conductista

Teorías conductuales (paradigma conductual): Supone una realidad estructurada, un cuerpo acabado de conocimientos comprobados, objetivos y neutros; el aprendizaje es un cambio de conducta observable y externo al sujeto.

Los resultados obtenidos del análisis de datos permiten apreciar que el profesorado manifiesta de forma consistente un acuerdo hacia prácticas sustentadas en esta concepción de la realidad. De manera amplia, se puede decir que el 71.55% manifiestan una actitud de Acuerdo con estas ideas teóricas en el sustento de una estrategia de trabajo; sin embargo es importante señalar que dentro de los resultados hay una gama de respuestas centrándose en *De Acuerdo* el 28.62%, 35.60% *Parcialmente De Acuerdo*, y un 19.55% está *Parcialmente En Desacuerdo* (Figura 1). Esto permite apreciar una postura dispersa del profesorado y que de la misma forma representa una dispersión en la forma como los docentes diseñan las estrategias de trabajo docente.

Figura 1: Conductismo



En los principios presentes en el nuevo Modelo Educativo (2018) el conductismo es una etapa superada, sin embargo en la práctica, de acuerdo a las respuestas obtenidas, sigue presente; el alto porcentaje de docentes que manifiestan una actitud de acuerdo hacia las estrategias diseñadas bajo las premisas de esta corriente teórica, las consecuencias son una falta de congruencia entre la propuesta curricular de Planes y Programas de la Educación Básica y el trabajo desarrollado por los docentes en las aulas de las escuelas multigrado.

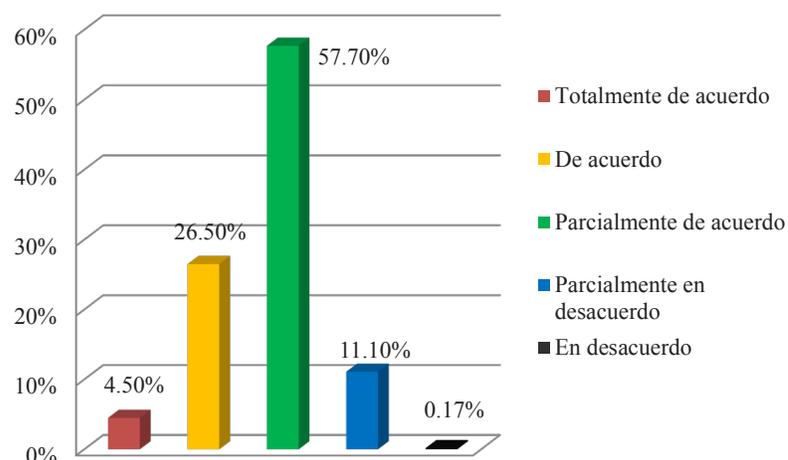
b) Socio-cultural

Dentro de las premisas del paradigma se encuentra la mediación y el concepto de la mediación instrumental, donde la relación sujeto-objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico, de transformación recíproca, la relación se puede esquematizar con un triángulo donde los vértices los ocupan 1. El sujeto, 2. El objeto y 3. Los artefactos o instrumentos socioculturales. Existen dos formas de mediación sociocultural: la intervención del contexto sociocultural (los otros, las prácticas socioculturalmente organizadas, etcétera) y los artefactos socioculturales (lenguajes, gráficos, textos, obras de arte, etcétera) que emplea el sujeto cuando conoce al objeto, es decir mediatizan la relación alumnado y docentes, alumnado y saberes, y sirviéndose de ellos en una construcción activa reconstruye el objeto de conocimiento.

Considera lo social como inherente al sujeto, los instrumentos que utiliza el sujeto pueden ser básicamente de dos tipos: herramientas y signos, las herramientas están externamente orientadas, los signos producen cambios en el sujeto, están internamente orientados.

Este hacer del sujeto en interacción con el contexto sociocultural da lugar al desarrollo de la conciencia y las funciones psicológicas superiores. En este sentido es notable la respuesta del 57.7% del profesorado que manifiestan estar parcialmente de acuerdo con esta percepción de los procesos de aprendizaje (Figura 2); en el análisis de estos datos se debe considerar la presencia de las posturas socioculturales, como sustento teórico en la construcción de las propuestas pedagógicas contenidas en las reformas educativas a partir de 1992 hasta la Reforma Integral a la Educación Básica.

Figura 2: Teorías sociales



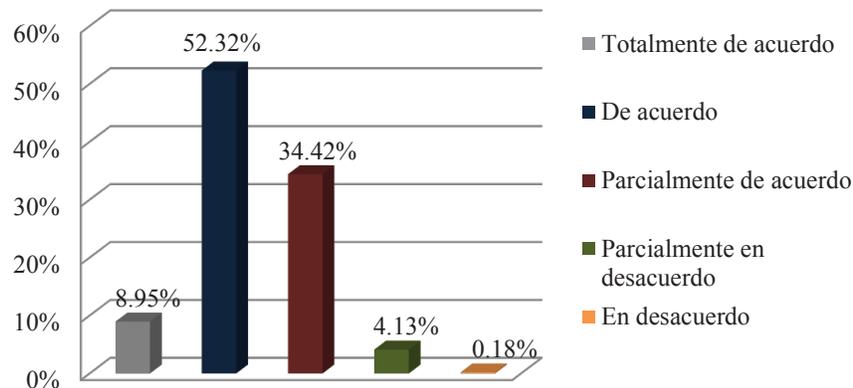
c) Cognitivista

Dentro del cognitismo se encuentran contenidos los modelos didácticos centrados en los conocimientos significativos, así como aquellos que propician que el alumnado se centre más en los productos que en los procesos, el sustento fundamental para esta visión es la perspectiva de que el sujeto transforma al objeto debido a su acción sobre él construyendo de este modo sus propias interpretaciones, en un proceso de revisión continua, elaboración y reconstrucción.

En este paradigma se establece una relación entre el sujeto y el objeto, el conocimiento surge de una serie de aproximaciones sucesivas y rectificaciones del mismo.

El 95.69% del profesorado manifestó estar de *Acuerdo* al desarrollo de estrategias de trabajo docente centradas en promover el acercamiento entre el alumno y el aprendizaje a través de la acción del sujeto sobre el objeto (Figura 3).

Figura 3: Teorías cognitivas



Esto plantea una discrepancia entre los planteamientos emanados del modelo educativo de la RIEB y la actitud del profesorado; algunos de los principales planteamientos de la propuesta pedagógica de la reforma educativa señalan como fundamental el papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje, la evaluación vista como un proceso formativo, el papel del docente de propiciar los aprendizajes sobre la enseñanza y la acción pedagógica orientada al logro de aprendizajes significativos, producto de la relación entre el alumnado y el profesorado con el objeto de conocimiento.

A modo de conclusión en relación a la dimensión Internalización del currículo, los posicionamientos asumidos por los docentes privilegiaron las propuestas curriculares basadas en la organización y transmisión del conocimiento, las basadas en un sistema tecnológico donde el método es la base del logro de aprendizajes, resaltan las respuestas dadas al currículo como generador y usuario de experiencias para la vida, al cual el profesorado asignó un alto valor en sus precepciones de lo que es el currículo.

De lo anterior se desprende que en el pensamiento del profesorado existen dos posicionamientos teóricos, que conviven uno con otro, uno es la idea de un currículo formal prescrito, donde los contenidos están organizados, y otro es el que considera la experiencia de vida del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los resultados derivados del análisis de las tres posturas teóricas del profesorado con relación a su práctica pedagógica, indican que no se decantan específicamente por alguna de ellas. Se esperaba encontrar fuertes discrepancias con los planteamientos tradicionalistas y una actitud más favorable hacia los supuestos teóricos presentes en el actual modelo educativo.

Los resultados pueden tener explicación en los siguientes hallazgos del profesorado de las escuelas multigrado es personal joven, con poca experiencia laboral y un bajo índice de permanencia en las comunidades; que además asume funciones para las cuales no fue formado o capacitado previamente.

Estas son las condiciones con las que desarrolla el profesorado su práctica educativa; para muchos es el primer acercamiento a las aulas multigrado, carecen de capacitación o asesoría para el desarrollo de la docencia en estas circunstancias.

Por lo anterior es necesario prestar atención a esta modalidad de la educación básica, los puntos importantes son: formación del profesorado, condiciones materiales de las escuelas, asesoría y acompañamiento permanentes.

Referencias

- Babbie, R. (1988) *Métodos de investigación por encuesta*. Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V. México D.F.
- Hernández, G.(1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. PAIDÓS. México, D. F.
- INEE (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: autor.
- Román, M. Díez, E. (2000). *Aprendizaje y currículum, didáctica socio-cognitiva aplicada*. España: EOS.
- SEP. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*.

Referencias en línea

- ITESM (2010). *Qué son técnicas didácticas*. Consultado el 23 de mayo de 2016, disponible en http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd.htm.
- Latapí, P. (2004). *La política educativa del Estado mexicano desde 1992*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2). Consultado el 17 de mayo de 2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>.