



PERSPECTIVAS DEL TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO

Miriam Guadalupe Solís Juárez

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”
msolisj@edubc.mx

Susana Martínez Martínez

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”
smartinez@benejpl.edu.mx

Perla Lizeth Córdova Valenzuela

Universidad Autónoma de Baja California
perla.cordova@uabc.edu.mx

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Prácticas educativas multigrado

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El presente trabajo de investigación surge de la curiosidad de una docente en formación originaria de Ensenada, Baja California quién al haber cursado un semestre en una Escuela Normal del Estado de Puebla a través de una movilidad virtual, recibió el curso optativo titulado Escuelas multigrado: Una estrategia integradora. Como consecuencia, se interesó en conocer más allá sobre este tipo de organización escolar. Si bien, un aula multigrado es un espacio en donde se integra a los alumnos de diferentes grados escolares y son atendidos por un solo docente, hay otros aspectos que esta particular organización escolar ofrece. De esta forma, surge la pregunta principal de la investigación: ¿cómo es el trabajo en aulas multigrado desde la perspectiva de dos docentes de Puebla y dos docentes de Ensenada? El hecho de establecer una pregunta que radique en la comparación es aún más interesante ya que hablamos de dos contextos geográfica, política y culturalmente distintos, en donde la realidad de escuelas de tipo multigrado es latente. Se realizó un estudio de corte cualitativo en el que se abordan las ventajas, desafíos y formas de trabajo en el aula multigrado, desde la perspectiva de docentes. Se concluyó que dominar los diferentes planes de estudio de los grados que se atienden de forma simultánea, es una tarea sumamente retadora causando dificultades para planear.

Palabras clave: Escuelas multigrado, Perspectivas, Trabajo docente, Formación inicial de profesores.

Introducción

A partir de la revisión de diversos artículos, autores, documentos normativos de carácter nacional sobre la educación multigrado, se encontró que Schmelkes y Águila (2019) definen a las escuelas multigrado como “aquellas escuelas en donde uno, dos o tres docentes como máximo se hacen cargo de dos o hasta seis grados, además de atender todas las tareas de gestión administrativa” (p. 54). De acuerdo con la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DGPPyEE], se estima que en México durante el ciclo escolar 2019-2020 en educación primaria, las escuelas multigrado representaron el 37.8% del total de escuelas de Educación Básica.

De acuerdo con la Ley General de Educación (DOF/LGE, 2019) en el artículo 43, se establece que se deben “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” (p. 18). A pesar de ello, Juárez et al. (2015) exponen la ausencia de material didáctico diseñado para contextos rurales o multigrado. Lo cual obstaculiza el trabajo de los docentes. Así mismo, aun cuando se establece que se deberán realizar las acciones necesarias para que la educación multigrado cumpla con los fines y criterios de la educación, como lo es contar con el personal docente capacitado para lograr el máximo aprendizaje de los educandos y su desarrollo integral. De la Vega (2020) manifestó que los docentes no tienen suficientes oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional adecuados a su propio contexto de trabajo.

En la formación inicial, se encuentra que en la malla curricular para la Licenciatura en Educación Primaria de las Escuelas Normales no hay un curso obligatorio dedicado a la formación de docentes para atender contextos multigrado. Aun así, se extiende la oportunidad de impartir cursos de forma optativa para atender aspectos específicos de formación que respondan a las demandas de los contextos en que el estudiante desempeñará la profesión docente (DOF/PEEN, 2018). Tal es el caso del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla Gral. Juan Crisóstomo Bonilla [BINE], donde uno de sus cursos optativos contempla *La Escuela Multigrado: Una propuesta integradora*. Mismo que fue cursado como parte de la movilidad académica virtual llevada a cabo con dicha institución durante el periodo 2021-1. No obstante, Barba et al. (2019) mencionan que “la realidad de la formación docente del estudiante normalista demuestra que no han sido formados para afrontar el reto educativo de la modalidad multigrado, además de que carecen de materiales que apoyen su trabajo” (p. 5). Con esto, se planteó la siguiente pregunta general: ¿Cómo es el trabajo en aulas multigrado desde la perspectiva de dos docentes de Puebla, Puebla y dos docentes de Ensenada, B.C.? De la cual surgieron tres objetivos específicos de investigación.

1. Describir las condiciones de trabajo en aulas multigrado de dos docentes de Puebla, Pue. y dos docentes de Ensenada, B.C;

2. Conocer el proceso didáctico para el trabajo en aulas multigrado de dos docentes de Puebla, Pue. y dos docentes de Ensenada, B.C.;
3. Describir la formación continua recibida para el trabajo en aulas multigrado de dos docentes de Puebla, Pue. y dos docentes de Ensenada, B.C.

Desarrollo

Dentro del marco legal de la educación multigrado, se rescata la Ley General de Educación la cual tiene como objetivo dar seguimiento a lo establecido en el Artículo Tercero Constitucional. Específicamente en el Artículo 43 de dicha ley, se recalca que atender a esta organización se refiere a ofrecer educación dentro de un mismo grupo a estudiantes de diferentes grados académicos y que es más común de encontrar en zonas de alta y muy alta marginación. Schmelkes y Águila (2019) mencionan que en el caso de las escuelas primarias multigrado, pueden clasificarse como unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes, según la cantidad de docentes.

Respecto a la formación de docentes para el desempeño en aulas multigrado, González-Fraga et al. (2019) afirman que, en México, la formación inicial de los docentes se realiza en Instituciones de Educación Superior constituidas como Formadoras de Docentes denominadas Escuelas Normales (EN). En este sentido, para cumplir con lo establecido en los fines de la educación, es necesario que se plasme en un documento todo el proceso desde el cual se deberá regir la formación básica, media superior y superior, es decir el Plan de Estudios para las Escuelas Normales, correspondiente a la Licenciatura en Educación Primaria. De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (DOF/PEEN, 2018) el Plan de Estudios es aquel documento que dirige los procesos de formación de los docentes. Por lo que su implementación deberá buscar satisfacer las necesidades del contexto en el que los futuros profesionales de la educación prestarán sus servicios.

Schmelkes y Águila (2019) destacan que las escuelas de organización multigrado han sido una forma de atender la demanda educativa en zonas rurales o en donde se encuentran campamentos de trabajadores ya sea migrantes o agrícolas. En cuanto a un modelo pedagógico para atender este tipo de organización escolar, la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) 2005 es lo más cercano a un documento que oriente el trabajo pedagógico en estas aulas.

Para desarrollar esta investigación se ha optado por ubicarse a partir de lo establecido en el paradigma cualitativo. De acuerdo con Flick (2015) éste es un enfoque interpretativo y tiene interés en las perspectivas de los participantes. Atiende a las características de un estudio de tipo exploratorio-descriptivo y el método que permitió acercarse a los objetivos planteados fue el fenomenológico, que de acuerdo con Gurdián-Fernández (2007) describe que es aquel que lleva a cabo el estudio de un fenómeno tal y como es percibido, experimentado y vivido por una persona. Así mismo, se ha considerado el estudio de caso para lograr una indagación

más completa, situándose en el contexto específico multigrado desde la perspectiva de cuatro docentes que llevan a cabo su papel frente a grupos multigrado.

Para el proceso de recolección de datos, se utilizaron dos técnicas: 1) la entrevista a profundidad, implementando el guion de entrevista como instrumento, y 2) el grupo focal, donde el instrumento fue el guion de grupo focal. Finalmente, para dar validez a los instrumentos de recolección de datos, se hizo a través del juicio de expertos, mismos que tomaron en cuenta un formato con indicadores de congruencia, relevancia, pertinencia y suficiencia.

En tanto a la selección de participantes, de acuerdo con los perfiles y objetivos de la investigación, se contó con la participación de dos docentes de Puebla, Pue. y dos docentes de Ensenada, B.C, quienes cumplieron con dos criterios específicos: a) ser egresados de Escuela Normal, b) ser docente frente a grupo en una Escuela de Organización Multigrado. El proceso de recolección de datos implicó la realización de las entrevistas a profundidad, así como la ejecución de un grupo focal. La aplicación de los instrumentos de recolección de datos fue a través de la plataforma de Zoom. Para ello, en todo el proceso se contó con la privacidad y confidencialidad de los datos de los participantes.

Una parte esencial dentro de la investigación cualitativa es el análisis del contenido, Krueger (2000) (citado en Álvarez-Gayou, 2003) menciona que debe ser sistemático. Para ello, este análisis se llevó a cabo en seis fases: 1) obtención de la información; 2) captura, organización y manejo de la información; 3) Codificación de la información; 4) Verificación participante; 5) Verificación colaborativa; 6) Comunicación de los resultados con los participantes.

A partir del sistema de códigos empleado para la sistematización de la información recolectada, se muestran los resultados de las categorías correspondientes. En cuanto a Dado que un solo docente atiende a un grupo diverso en edades y nivel escolar, los participantes concuerdan que esto representa uno de los principales retos en su trabajo ya que "...tienes que dominar no solamente un plan de estudios de un solo grado, tienes que dominar dos o tres, e incluso, escuelas que son unitarias tienen que dominar los seis programas de estudio" (SJMG- E2-022022-12).

Por otro lado, una de las principales ventajas identificadas es la flexibilidad en la selección de contenidos, "...un privilegio que tenemos en las multigrado, es que no tenemos que apegarnos al programa de estudios tal y como viene, porque en las escuelas multigrado, nos permiten trabajar los temas de manera flexible" (SJMG-E2-022022-14). En muchos casos por cuestión de tiempo y organización, hay contenidos que se omiten, dándole prioridad a aquellos que tengan un aprendizaje significativo en los alumnos conforme a su contexto inmediato. En este caso, es el docente quién determina cuáles son los aprendizajes que ha de desarrollar en los educandos.

La Propuesta Educativa Multigrado (PEM 2005), es "una propuesta curricular basada en la atención simultánea de niñas, niños y jóvenes de distinta edad mediante contenidos y actividades que pretenden vincular saberes comunitarios y académicos" (Miranda, 2020, p. 26). Dicha propuesta señala que, para llevar a cabo el proceso de enseñanza dentro de un

aula multigrado, se debe trabajar con una estrategia específica como lo es un tema común acompañado con actividades diferenciadas. En un primer momento, se ha de identificar en los programas de estudios los contenidos o aprendizajes esperados que se puedan vincular con los grados que se trabaje. Posteriormente se divide en tres fases el trabajo como se observa en la Figura 1.

Los docentes concuerdan que “...es una fortaleza el que podemos elegir un tema en común y vincularlo con los tres grados. Como docentes nos sentimos libres de diseñar nuestras actividades de acuerdo con las necesidades del grupo” (SJMIG- GF-25022022-32).

Por otra parte, la planeación es una hoja de ruta para los docentes ya que permite organizar las acciones que se pretenden implementar en el aula. La Secretaría de Educación Pública [SEP (2017) menciona que los elementos curriculares básicos a considerar debe ser; el enfoque didáctico, los aprendizajes esperados, los contenidos establecidos en los programas de estudio, los momentos y tipos de evaluación, así como el diagnóstico de las necesidades de los estudiantes, estilos y ritmos de aprendizaje, los intereses y motivaciones del grupo. El formato puede variar, sin embargo, los elementos antes mencionados son fundamentales para el diseño de las situaciones de aprendizaje.

Rescatando que se propone llevar a cabo una planeación en donde se trabaje un tema en común para todo el grupo y asignar actividades diferenciadas por ciclos o grados, los docentes mencionaron que “...sí existe una diferencia entre la planeación que se hace regular a la que se hace multigrado porque en ellas, uno de los elementos principales son las actividades diferenciadas” (SJMIG-E4-03022022-27). En la educación multigrado al aprovechar la diversidad con la que se convive, se toman en cuenta con mayor consideración los tipos de evaluación, considerando a todos los agentes que se involucran en el proceso educativo en el aula.

Para llevar a cabo la evaluación dentro del aula es necesario recuperar las evidencias de los alumnos para valorarlas. Para ello, los docentes han de seleccionar tanto las técnicas como los instrumentos que correspondan con los objetivos de aprendizaje. “...los instrumentos de evaluación deben de también llevar su diversificación. Algunos de los instrumentos que yo he utilizado son las rúbricas de desempeño, utilizo también los cuadernos de los niños como evidencia, cuestionarios y listas de cotejo” (SJMIG-GF-25022022-33). Por consiguiente, se reconoce que diversificar los instrumentos y productos es parte de las tareas cotidianas de la evaluación en el aula multigrado.

En el presente estudio, se da cuenta del uso de la autoevaluación (sucede cuando un alumno evalúa su propio trabajo) “...cuando se acerca el primer trimestre tienen una libreta chiquita de tareas, les imprimo una tabla y ahí les pongo qué calificación creen ellos que se merecen, es decir una autoevaluación” (SJMIG- E2-02022022-16). Se concluye que recurrir a este tipo de evaluación permite a los alumnos construir un sentido de pertenencia y compromiso con el proceso de aprendizaje.

Los docentes en aulas multigrado señalan que atender a las cuestiones administrativas y de gestión escolar al mismo tiempo que lo pedagógico, ha causado retrasos en la aplicación de situaciones

de aprendizaje y por tanto en los contenidos que se buscan completar durante el ciclo escolar. Se manifestó “ me he visto interrumpido porque en supervisión me requieren y tengo que dejar de lado mis tareas frente a grupo para atender a este llamado, a pesar de ser una escuela pequeña, tiene la misma validez oficial, debo entregar documentación” (SJMG-GF-25022022-33).

Las interrupciones para atender a los llamados de supervisión escolar, reuniones de CTE, la solicitud de datos sobre los alumnos, y en general la carga administrativa, resta el tiempo de la jornada escolar. Es necesario organizar dichas tareas para poder atender a ambas. Por tanto, se deben buscar soluciones para que los alumnos continúen trabajando de forma autónoma.

Otra categoría, son los materiales y recursos sirven para las intervenciones pedagógicas en las aulas, entre más diversos sean los tipos de materiales mayor será el enriquecimiento de los aprendizajes de los alumnos. Los docentes mencionaron que en cuanto a las actividades pedagógicas buscan trabajar los contenidos con algunos materiales de fácil acceso, “...busco la forma en la que todos los alumnos aprendan, como es un área rural no se tiene la facilidad de la tecnología, entonces uno tiene que buscar de otras maneras, para que en la cuestión pedagógica pueda abordar el tema” (SJMG-E1-27012022-3). De forma general se destaca que los recursos más frecuentes son los pizarrones, cuadernos y libros de texto, lo cual tienen un gran papel, sin embargo, pueden llevar a la monotonía en el aula. Por lo que se considera relevante destacar el uso de algunos otros materiales con los que se tiene acceso en las aulas multigrado.

Es primordial rescatar que en algunas aulas se ven desfavorecidas al no contar con equipos electrónicos lo cual limita el contacto con la tecnología y desarrollar habilidades relacionadas. Sin embargo, se aprovechan los recursos con los que se cuenta para lograr el desarrollo de las estrategias pedagógicas.

Las aulas multigrado se ven favorecidas de entornos naturales que permiten la exploración de los espacios este es un excelente recurso educativo. Un docente de Ensenada compartió que trabaja en el exterior ya que, “...la escuela en infraestructura tiene un gran patio, entonces si se presta a además de utilizar la tecnología, la poca que tengamos, pues si se presta a salir en el contexto alrededor de la escuela” (SJMG-E1-27012022-3). Lo cual resulta valioso, puesto que permite que los alumnos generen aprendizajes significativos y creen vínculos con la comunidad y los espacios que ésta le puede ofrecer.

Un ambiente de aprendizaje es entendido como el conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado. Implica un espacio y un tiempo donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores (SEP, 2017). En cuanto al entorno físico antes mencionado se considera la infraestructura, el mobiliario y la distribución de este, así como los materiales y recursos con lo que se cuente y que puedan contribuir tanto de forma positiva o negativa en las relaciones entre los alumnos y el docente, así como en el proceso educativo. Un ejemplo de ello son las aulas donde regularmente se desarrolla la jornada escolar, espacios como bibliotecas o los patios. Un ejemplo del uso de estos se ve reflejado en el siguiente comentario “...la escuela tiene un gran

espacio, tiene un patio muy amplio. Entonces sí lo aprovecho para las actividades al aire libre en las diferentes asignaturas” (SJMG-E1-27012022-5).

La diversidad dentro del aula multigrado es otra categoría, ésta se ve identificada en las características de los niños en cuanto a género, edad, origen y necesidades educativas especiales y sobre todo de niveles cognitivos y pertenecientes a diferentes grados, lo cual representa una gran riqueza dentro del aula, pues se pueden compartir experiencias y conocimientos, logrando con ello un aprendizaje significativo. Los docentes manifiestan que “una de las principales fortalezas es el trabajar con niños de diferentes edades y de diferentes grados. Precisamente eso que tenemos en el aula es una diversidad viva, entonces esto es extraordinario porque los niños más pequeños quieren aprender de los más grandes, y los más grandes quieren apoyar a los más pequeños entonces trabajamos en un ambiente de trabajo colaborativo” (SJMG-GF-25022022-32).

Respecto a la formación recibida para el trabajo docente en aulas multigrado, se describe que ésta corresponde al proceso educativo en que se proporcionan las situaciones de aprendizaje que les permitan a los futuros docentes, desarrollar las habilidades, actitudes y valores para el trabajo en aulas con las características de multigrado.

Dos participantes de Ensenada, coinciden en no haber recibido una formación inicial relacionada con el trabajo docente en escuelas de organización multigrado. “...a pesar de no tener un acercamiento previo a la organización multigrado, uno como docente debe tomar la situación y buscar alternativas de solución” (SJMG-E1-27012022-7) y “en la formación inicial no tuve ninguna experiencia previa” (SJMG-E4-03022022-30).

Por otra parte, los participantes que laboran en Puebla mencionaron haber recibido al menos un curso y tener visitas previas a escuelas de organización multigrado, lo cual resulta interesante pues es una pauta a la comparación del trabajo docente que desarrollan en sus aulas a partir de la formación recibida. “...en la Escuela Normal tuvimos un semestre completo en el que asistimos a escuelas multigrado, entonces ahí sí me tocó una experiencia previa” (SJMG-E3-02022022-23).

En cuando a la formación continua para el desempeño en aulas multigrado deberá contar con características de impacto, teniendo en cuenta los contenidos curriculares, tener un periodo de tiempo prolongado y basarse en el aprendizaje activo y llevarse a cabo en comunidades de aprendizaje donde los docentes puedan colaborar entre ellos (Santibáñez et al., 2018). Sin embargo, los docentes comentaron que no han recibido ningún curso relacionado con la labor en aulas multigrado: También así señala que “no he recibido ningún curso y si fuera importante que, desde la formación inicial, en la Normal se tuviera ese acercamiento pedagógico a las aulas multigrado y no solo ir a visitarlas como lo fue durante algún curso que yo tuve” (E1-27012022-8).

En cambio, los docentes que, sí han recibido apoyo o asesoramiento para el trabajo en aulas multigrado, expresan que los cursos no corresponden completamente a las necesidades que se presentan en este tipo de organización escolar. Ante esta falta de formación, se encuentra que

los docentes han de ser autodidactas y buscar la constante actualización para el trabajo en el aula multigrado. Los docentes demuestran autonomía en el aprendizaje por lo que, a través de la experiencia frente a grupos multigrado y ante la falta de ofertas de cursos de formación continua, han realizado investigaciones propias que le permitan la mejora de su desempeño en las aulas multigrado de esta forma, han logrado sostener e implementar estrategias de aprendizaje en su práctica docente. Finalmente, los cuatro docentes coincidieron en la falta de formación continua específica para el desempeño en aulas multigrado, ya que mencionaron reiteradamente la necesidad de proveer cursos relacionados con gestión y administración, así como de planeación y evaluación.

Conclusiones

Después de conversar con los participantes sobre las condiciones del trabajo en las aulas multigrado, se concluye que, en estos espacios de diversidad auténtica, es fundamental implementar estrategias que permitan maximizar el potencial del trabajo colaborativo. A su vez, es un gran reto, ya que influye en la estructuración de un proceso de enseñanza que se ajusta a la atención simultánea de los alumnos.

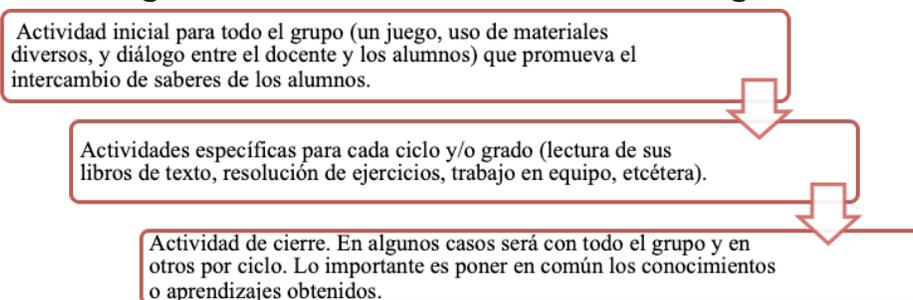
Por otro lado, se considera relevante mencionar que la ausencia de un modelo específico para la atención de grupos multigrado es una de las razones por las que se dificulta el desempeño en estas aulas. Además, que los desafíos se suman cuando se les es asignado a los docentes la comisión directiva, lo cual sugiere atender dos tareas al mismo tiempo. En suma, las aulas multigrado son un cúmulo de virtudes y retos que se presentan de forma simultánea, tal y como son los grados a los que se atiende si no se cuenta con las competencias que permitan llevar a cabo el desempeño docente

Con la intención de describir las condiciones de trabajo en aulas multigrado de dos docentes de Puebla, Pue. y dos docentes de Ensenada, B.C, los participantes compartieron experiencias enriquecedoras ya que abrieron las puertas de sus aulas y su día a día para compartir sus tareas pedagógicas, de gestión, los imprevistos que surgían y cómo los resolvían. Así mismo, en la búsqueda de conocer el proceso didáctico para el trabajo en aulas multigrado, se recuperaron los elementos clave que se toman en cuenta para el diseño e implementación de las situaciones de aprendizaje. Algunos de ellos contemplan el diagnóstico inicial, las características de los alumnos, la diversidad de grados que se presenta en el aula, el contexto, la creación de ambientes de aprendizaje, los materiales y recursos, así como la evaluación que se desarrolla en las aulas multigrado de los docentes participantes. Finalmente, para lograr describir la formación continua recibida para el trabajo en aulas multigrado de los participantes, se encontraron alarmantes diferencias sobre la formación tanto inicial como continua en los docentes de Ensenada respecto a los de Puebla. Se manifestó en distintas ocasiones la falta de experiencia en los primeros años de desempeño en estas aulas.

Luego de concretar los resultados de esta investigación, se sugiere prestar atención a temas como la actualización del PEM (2005) o en su defecto, la creación de un modelo pedagógico específico para la educación en aulas multigrado para futuros estudios. Así mismo, se recalca el interés por valorar la relevancia y pertinencia de llevar un curso sobre educación multigrado en algunas Escuelas Normales. Por otra parte, es importante tomar en cuenta las perspectivas de los alumnos ante sus procesos de aprendizaje en donde comparten aula con alumnos de grados diferentes.

Tablas y figuras

Figura 1. Proceso enseñanza en el aula multigrado



Nota. Elaboración propia a partir de SEP (2005, p. 229).

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Editorial Paidós Mexicana SA.
- Barba, E., Sandoval, E. y Dolores, R. (2019). *Las escuelas Multigrado: Una asignatura pendiente en la formación inicial de formadores*. Congreso Nacional de Investigación Sobre Escuelas Normales (CONISEN), Playas de Rosarito, B.C. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P816.pdf>
- De la Vega, L. (2020). *Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 153-175. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000200153&script=sci_arttext
- DOF/LGE (2019). *Ley General de Educación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- DOF/PEEN. (03 de Agosto 2018,). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- González-Fraga, J., León-Rodríguez, V. y Peña-Álvarez, N. (2019). La perspectiva de la formación inicial para el servicio profesional docente en escuelas primarias multigrado en contextos rurales. [Resumen de presentación de la conferencia]. Congreso Nacional de Investigación Sobre Escuelas Normales (CONISEN), Playas de Rosarito, B.C. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/3/P475.pdf>
- Guardián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Costa Rica: Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional.
- Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, 6, 15-27. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/341>
- Miranda, L. (2020). La educación multigrado: Debates, problemas y perspectivas. *Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú*. Lima, Perú.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. México.
- SEP (2017). *Elementos de la planeación didáctica y evaluación formativa en el aula de los aprendizajes clave en el marco del modelo educativo 2017*. México.
- Schmelkes, S. y Águila G. (2019). *La educación multigrado en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%8In-Multigrado_BIS.pdf
- Solís, M. (2022). *Diario de campo*. Manuscrito no publicado. "Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna". Ensenada, Baja California, México.