

## La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano

*The continuous training of multigrade teachers: An approach to the Veracruz context*

Blanca Araceli Rodríguez Hernández  
María Fernanda Bautista Ortiz  
Oscar Osvaldo Servín Calvillo

### RESUMEN

En el marco de las discusiones sobre las complejas condiciones en las que operan las escuelas multigrado en México, y de la evaluación a la política multigrado realizada por el desaparecido Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, este trabajo muestra las necesidades de formación de los profesores de preescolar y primaria que laboran en contextos multigrado veracruzanos. A partir de un cuestionario con preguntas abiertas y de opción múltiple aplicado a 156 profesores que en el ciclo escolar 2019-2020 laboran en aulas multigrado, se analizan las *necesidades de formación sentidas*. Los resultados muestran que solo 55% de los docentes han participado en espacios de formación para trabajar en entornos multigrado. Además identifican que las necesidades de formación más reiteradas son: la planificación didáctica para trabajar en aulas multigrado y las estrategias de enseñanza en multigrado (tanto a nivel general como sobre contenidos específicos de español y matemáticas). En la discusión se destaca la importancia de fortalecer la formación continua de los profesores que laboran en estos contextos como parte de una comprensión más amplia del desarrollo profesional docente y en tanto no exista una formación inicial acorde con las prácticas de enseñanza que ahí se desarrollan.

*Palabras clave:* desarrollo profesional docente, escuelas multigrado, formación docente, plurigrado.

### ABSTRACT

Within the framework of discussions about the complex conditions in which multigrade schools operate in Mexico, and the recent evaluation of multigrade policy carried out by the now disappeared Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (National Institute for the Evaluation of Education), this work shows the training needs of the preschool and primary teachers who work in multigrade contexts in Veracruz. Based on a questionnaire with open and multiple-choice questions applied to 156 teachers who work in multigrade classrooms in the 2019-2020 school year, their felt training needs are analyzed. The results show that only 55% of teachers have participated in training spaces to work in multigrade environments. In addition, they identify that the most repeated training needs are didactic planning to work in multigrade classrooms and multigrade teaching strategies (both at a general level and on specific Spanish and Mathematics content). The discussion highlights the importance of strengthening the continuous training of teachers who work in these contexts as part of a broader understanding of teacher professional development and as long as there is no initial training in accordance with the teaching practices that are developed there.

*Keywords:* teacher professional development, multi-grade schools, teacher training, multi-grade.

## INTRODUCCIÓN

Las aulas multigrado, también denominadas no-graduadas, de agrupación vertical, plurigrado o multiedad, son aquellas en donde los grupos están conformados por alumnos de diferentes grados escolares. Esta forma de organización de aula es utilizada en todos los niveles escolares y forma parte de las escuelas en países de diversas partes del mundo como por ejemplo Colombia, Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia e Irlanda. Autores como Hyry-Beihammera y Hascherb (2015), Taraneh, Zameni y Movahedian (2016), Msimanga (2019) y Miranda (2020) sostienen que las aulas multigrado se han convertido en una estrategia para garantizar el derecho a la educación de los niños que viven en localidades remotas o de alta marginación porque les permiten acceder a la escuela sin tener que abandonar sus lugares de origen.

En el caso de México, las escuelas multigrado son una modalidad educativa que opera en preescolar, primaria, telesecundaria y telebachillerato. Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019a), 50.1% de las instituciones de educación básica son multigrado. En el ciclo escolar 2017-2018, 64.7% de los preescolares y 42.7% de las primarias tenían esta forma de organización. Además, es una modalidad educativa que se desarrolla principalmente en zonas rurales; según datos del mismo instituto, 92.7% se ubican en este ámbito y están situadas en zonas con alto y muy alto índice de marginación (INEE, 2019a).

Ahora bien, la operatividad de las escuelas multigrado mexicanas enfrenta retos que han sido documentados en diferentes trabajos. En un estudio del año 2009, Juárez señala algunos de ellos: la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico de los alumnos, el rezago educativo, la ausencia de materiales didácticos, la falta de servicios públicos y la carencia de docentes o agentes administrativos. Años más tarde, en el 2017, el Proyecto Nacional Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) identificó la falta de formación especializada para los docentes que ahí laboran y señaló como principales problemas la escasa vinculación entre la formación

**Blanca Araceli Rodríguez Hernández.** Profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Es doctora en Pedagogía y Maestra en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Tiene los reconocimientos al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Entre el plan de clase y la implementación: análisis del trabajo docente” (2021) y “Enseñar español en escuelas primarias: autoconfrontación y análisis de la práctica” (2021). Es integrante de la Red Temática de Investigación en Educación Rural. Correo electrónico: [araceli.rodriguez@uaslp.mx](mailto:araceli.rodriguez@uaslp.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0001-8876-7502>.

**María Fernanda Bautista Ortiz.** Egresada de la licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Correo electrónico: [feernanda.bautiizta@gmail.com](mailto:feernanda.bautiizta@gmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0001-5431-5663>.

**Oscar Osvaldo Servín Calvillo.** Licenciado en Psicopedagogía con énfasis en Lengua de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Correo electrónico: [servincalvillooscarosvaldo@gmail.com](mailto:servincalvillooscarosvaldo@gmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-5525>.

que brindan las escuelas Normales –centrada en formar para atender grupos unigrado– y el ejercicio docente –desarrollado en escuelas multigrado–, y la insuficiente oferta de formación continua para la enseñanza en multigrado (INEE, 2017).

Más recientemente, en el 2019, el INEE analizó las condiciones de la educación multigrado en México, y estableció directrices para la mejora de estas escuelas. La evaluación integral de la política de educación multigrado (INEE, 2019b) destacó tres problemáticas centrales: a) homogeneidad del modelo educativo que opera en educación básica, es decir, un plan, programas y materiales educativos graduados (con excepción de la educación indígena), sin adaptaciones curriculares para multigrado; b) una gestión escolar concebida para una escuela de organización completa, que no considera las particulares que caracterizan la organización de las escuelas multigrado, y c) la misma formación inicial y continua que los docentes de escuelas regulares graduadas (INEE, 2019b).

A partir de lo anterior, y centrándonos en las escuelas multigrado de preescolar y primaria, es posible afirmar que uno de los retos que históricamente han enfrentado estas escuelas es subsistir en un sistema educativo que no las contempla en el currículo, la gestión escolar ni la formación docente. Una consecuencia de estas omisiones es su posible efecto en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ahí se gestan; es decir, los profesores que no son formados para trabajar en estos contextos educativos deben adecuar el currículo para articular los programas de estudio de los diferentes grados escolares, como se requiere en las escuelas multigrado. Aunado a lo anterior, estos mismos docentes tienen, regularmente, sobrecarga de labores administrativas porque deben atender los requerimientos de gestión escolar a la par de sus responsabilidades en la enseñanza. En este artículo nos centramos en una de las problemáticas anteriormente descritas: las necesidades de formación de docentes multigrado que laboran en preescolares y primarias del estado de Veracruz, México.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en coordinación con la Red Temática de Investigación Rural (RIER) trabajan en el diseño de una licenciatura en Educación Multigrado en México. En el contexto de este diseño se identificó la necesidad de contar con información de docentes de escuelas multigrado acerca de los aspectos que consideraban necesarios para trabajar en esta modalidad educativa. Así se propuso recuperar las experiencias de los docentes en servicio de seis entidades (Baja California Sur, Chihuahua, Estado de México, Guanajuato, San Luis Potosí y Veracruz) a partir de un cuestionario. La presente investigación parte de los datos recolectados en dicho instrumento. El objetivo es identificar y describir las necesidades de formación docente en uno de los estados encuestados (Veracruz) para brindar un acercamiento a las necesidades de formación que ellos expresan. La pregunta que se planteó responder fue: ¿Cuáles son las necesidades de formación docente que expresan los profesores que, al momento de ser encuestados, laboran en preescolares y primarias multigrado?

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO: PROFESORES DE PREESCOLAR Y PRIMARIA

En México, la preparación profesional de los profesores de preescolar y primaria se compone de dos momentos: formación inicial y formación continua. El primero coincide con los estudios de licenciatura; el segundo refiere a los estudios cursados una vez que ingresan al servicio docente (posgrados, diplomados u otros cursos de la Secretaría de Educación Pública). En conjunto, la formación inicial y continua son parte del *desarrollo profesional docente*, que se define como el proceso de aprendizaje y crecimiento que se da a lo largo de una trayectoria docente (INEE, 2018).

En lo que respecta a la formación inicial, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) la refiere como el desarrollo y fortalecimiento del desempeño profesional de los futuros docentes, el cual se fundamenta en los programas de estudio vigentes (DGESPE, 2018). Además, dicha formación requiere la construcción y adaptación de trayectos formativos precisos con un currículo relacionado con las necesidades de los alumnos y sus contextos (DGESPE, 2018). Los espacios educativos encargados de la formación inicial históricamente han sido las escuelas Normales y universidades pedagógicas. Recientemente, también se considera formación inicial la que brindan las universidades en licenciaturas como pedagogía, ciencias de la educación, psicología, entre otras.

Mercado (2010) plantea que las prácticas escolares de las instituciones formadoras de docentes, particularmente las Normales, se han propuesto acercar de una manera sostenida a los futuros profesores a las culturas escolares donde ejercerán su profesión; es decir, a la vida escolar y al trabajo de los maestros en servicio para conocer y aprender de esa realidad. No obstante, autores como Arteaga (2011) sostienen que estas mismas instituciones ignoran las características y exigencias del entorno multigrado, sean estas académicas o de gestión escolar, de modo que difícilmente pueden ofrecer acercamientos a realidades escolares que no se conocen, como parece ser el caso de las escuelas de organización multigrado.

Una consecuencia de lo anterior es la ausencia de espacios de formación inicial destinados a preparar a los profesores para los entornos multigrado. Hasta el momento de elaboración de este estudio no existe una licenciatura en educación multigrado en México, lo cual tiene diferentes repercusiones en las prácticas de los docentes que se integran a estos contextos educativos. Una de estas es que los profesores de nuevo ingreso enfrentan dificultades para abordar los objetos de enseñanza de cada asignatura porque no cuentan con estrategias didácticas para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos de diversos grados y edades en el mismo espacio y tiempo (Tatto, 1999; Juárez, 2017). La formación inicial que recibieron no fue diseñada para atender esas exigencias (Tatto, 1999). Además, estos docentes, usualmente noveles,

todavía no han construido las experiencias y conocimientos prácticos que les ayuden a sortear las dificultades de la práctica docente.

En lo que respecta a la formación continua, la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) la define como la suma de actividades sistemáticas y regulares que permiten a los profesores renovar sus conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional mediante acciones de actualización y capacitación (SEP, 2007). Las *actividades de actualización* permiten a los profesores completar aspectos de formación que aparecen como nuevos requerimientos, y consisten en la puesta al día de sus saberes disciplinarios y pedagógicos (SEP, 2007). Las *acciones de capacitación*, por su parte, están dirigidas a los docentes en servicio y a quienes desean ingresar al sistema educativo para ejercer la docencia, y consisten en la adquisición de saberes, generalmente instrumentales, para atender necesidades inmediatas del sistema, como la introducción de alguna innovación (SEP, 2007).

Según Imbernón (2001), la formación del profesorado es uno de los campos del conocimiento educativo en los que más se ha incidido, tanto a nivel teórico como en las prácticas institucionales. México no es la excepción, los espacios de formación continua ofertados por la SEP se han modificado paulatinamente durante los últimos 25 años. En 1992, con el surgimiento del programa horizontal para otorgar estímulos económicos a los docentes, denominado *Carrera Magisterial*, la formación docente se vinculó estrechamente con un sistema de compensación salarial (Cordero, Luna y Patiño, 2013). La asistencia a los espacios de formación era opcional y estaba mediada, y probablemente motivada, por deseos de mejoramiento salarial antes que por la actualización y mejoramiento profesional. Las temáticas de los cursos eran proporcionadas por la SEP y los docentes elegían a partir de sus intereses.

Posteriormente, aproximadamente durante 12 años (2002-2014), los espacios de formación continua auspiciados por la SEP se compilaron en el Catálogo Nacional de Formación Continua, cuya última edición fue la del ciclo escolar 2013-2014. De acuerdo con autores como Tapia y Medrano (2016), la formación ofrecida en esos catálogos estaba orientada a temáticas educativas generales, por lo que no respondía a necesidades específicas de la docencia en la educación básica mexicana como la educación en entornos rurales, la educación multigrado, la diversidad lingüística y las escuelas para jornaleros agrícolas migrantes, por citar algunos ejemplos.

En el 2013 inició un proceso de reforma muy polémico en México, en este marco y hasta el 2018, la capacitación de los maestros estuvo organizada por la Estrategia Nacional 2018 para la Formación Continua y la operación del Servicio Profesional Docente (en adelante Estrategia Nacional). Una de las principales diferencias con las propuestas oficiales previas es la referencia a la autonomía de las escuelas para desarrollar ofertas educativas que consideraran relevantes para los docentes (SEP, 2018) a través del nombramiento de los Consejos Técnicos de Escuela (CTE) como

motores de la capacitación y actualización del magisterio. Los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares instauraron a los CTE como los espacios para llevar a cabo la formación del profesorado y atender asuntos relacionados con aspectos pedagógicos y de organización de la práctica docente.

Desafortunadamente este reconocimiento a la autonomía escolar no permeó en los contextos multigrado. Si bien los lineamientos sostienen que estas escuelas deberán organizarse en consejos técnicos de zona, autores como Domínguez, Maldonado y Valera (2019) afirman que estas formas de organización ignoran las particularidades de las escuelas multigrado, por ejemplo, la reducida planta docente, lo que dificulta el desarrollo de actividades colegiadas que impulsen la formación continua desde los propios profesores, como las implicadas en los CTE.

A partir de lo antes expuesto es posible advertir que, desde la SEP, se ha ofrecido un sistema de formación homogéneo para los profesores de educación básica en servicio. A nuestro juicio, las características de las prácticas docentes de escuelas preescolares y primarias multigrado no se han tomado en cuenta para diseñar y desarrollar procesos de formación continua. En contraste, se han priorizado temas generales sobre educación entre los que destaca la introducción de elementos técnicos como planeación, evaluación, estándares, propósitos, entre otros, pero ajenos a los contextos escolares en donde los profesores deben atender más de un grado escolar al mismo tiempo.

### ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

La revisión de literatura sobre la formación docente de profesores en contextos multigrado mostró escasas investigaciones al respecto. Destacan los trabajos de Domínguez (2017) y Juárez (2017) por su relevancia para este estudio, más adelante profundizaremos en cada uno de estos. En cambio, abundan los documentos que estudian la formación docente de los profesores de escuelas unigrado (Santibañez, 2007; Santiago y Nájera, 2014; Ballesteros, Mercado y García, 2019, por citar algunos ejemplos).

Domínguez (2017) aplicó una encuesta en 452 escuelas primarias multigrado en Chihuahua para describir las condiciones de tiempo, espacios, materiales y apoyos de que dispone el personal docente de las escuelas multigrado para su formación continua. Los resultados mostraron que 45% de los docentes están conformes con la frecuencia de asesoramiento y el tiempo destinado a su formación para adquirir conocimientos sobre los planes y programas; 53% menciona que en las capacitaciones realiza adecuaciones curriculares de acuerdo con las necesidades de los alumnos,

y considera que estas capacitaciones cumplen con las expectativas del profesorado. Finalmente, 53% de los maestros no está satisfecho con el seguimiento en la aplicación de los contenidos en su práctica docente ni con el acompañamiento que les brindan los capacitadores (supervisores y apoyos técnicos) durante su formación continua.

Juárez (2017), por su parte, indagó las percepciones de cuatro docentes de escuelas primarias rurales multigrado mexicanas y salvadoreñas sobre los retos y ventajas del trabajo en esa modalidad, las estrategias que desarrollan para atender a alumnos de diversos grados y edades en el mismo tiempo y espacio, así como sus necesidades de formación docente. Los resultados mostraron que todas las docentes poseen estudios superiores en temas educativos; sin embargo, durante su formación inicial no abordaron aspectos sobre la educación rural ni el trabajo multigrado. Además señalaron que los cursos de formación continua recibidos están pensados para maestros que laboran en aulas unigrado, y atienden cuestiones más burocráticas que pedagógicas. Como parte de los retos del multigrado, las docentes identificaron la planeación de actividades como uno de los temas centrales en los cuales enfrentan situaciones complejas en solitario. Finalmente, las participantes destacaron que una ventaja de laborar en estos contextos es el crecimiento profesional derivado de conocer los programas y currículos escolares de todos los grados que atienden, y desarrollar estrategias pedagógicas para trabajar con varios grados a la vez.

Como parte de los resultados de la evaluación a la oferta de formación continua para los docentes que laboran en escuelas multigrado, el INEE (2019b) destacó los siguientes puntos críticos: a) menos oportunidades de acceder a los cursos debido a la distancia y falta de conectividad, b) falta de tiempo derivada de sus responsabilidades laborales, c) cursos escasamente pertinentes para las problemáticas que enfrentan en este tipo de escuelas y contextos, y d) escasos espacios para desarrollar prácticas colegiadas (compartir experiencias con pares o conformar redes).

En resumen, es posible afirmar que los trabajos revisados sostienen que los espacios de formación continua destinados a profesores que laboran en escuelas multigrado no son suficientes ni adecuados (Domínguez, 2017; Leyva y Guerra, 2019; Juárez, 2017; Cano, Ibarra y Ortega, 2018; INEE, 2019b). Con excepción de algunos cursos y programas diseñados en entidades como San Luis Potosí, Veracruz y Tabasco, no existen ofertas de formación continua orientadas específicamente al trabajo en aulas multigrado.

Derivado de lo anterior, es posible suponer que el debate no versa sobre la relevancia de una formación docente adecuada a los contextos de enseñanza multigrado, sino en identificar y discernir qué necesidades de formación experimentan los profesores que ahí laboran, con el fin de contar con una base firme para el diseño e implementación de estrategias de formación y desarrollo docente.

## DELIMITACIÓN TEÓRICA

Una delimitación teórica fundamental para el ejercicio de indagación que se realizó es la definición de dos categorías que servirán de base para la comprensión de los resultados: formación docente y necesidades de formación.

Para la SEP (2015, 2016), la formación de los profesores es entendida como parte del *desarrollo profesional docente*. Este es un proceso continuo que sigue el profesorado para fortalecer sus competencias profesionales; comienza con la formación inicial, continúa con la inserción a la docencia y sigue con la formación continua y en servicio. Además incluye la evaluación interna y externa, en el marco de condiciones institucionales que sustentan el desempeño de la carrera docente (INEE, 2019).

Para autores como Terigi (2010) e Imbernón (2001, 2008), con quienes coincidimos, la formación docente comienza con la formación inicial, pero no termina ahí porque la incorporación al servicio profesional también es parte de la preparación profesional del profesorado. Durante la práctica docente surgen necesidades de formación se van acentuando conforme avanza la carrera profesional; esto es, en el paso de un contexto educativo a otro (comunidad, escuela, grupo) los profesores enfrentan distintos retos, que buscan solucionar. En este proceso de búsqueda se construyen aprendizajes y se abren nuevas oportunidades de desarrollo.

Asociado al concepto anterior aparecen las necesidades de formación. Este es un término complejo, multidimensional y dinámico que puede ser analizado desde diferentes perspectivas. En esta investigación nos apegamos a uno de los elementos plantea Aránega (2013): las necesidades sentidas del profesorado. Este autor delimita diferentes formas de necesidades entre las que se encuentran las basadas en la discrepancia, normativas o prescriptivas, basadas en el problema y sentidas. Estas últimas se originan en los problemas de los propios docentes, es decir, en lo que observan, sienten y expresan en tanto protagonistas de la acción. Las necesidades de formación sentidas refieren un problema de los implicados, del cual son conscientes y se sienten capaces de expresar; estos problemas regularmente se generan en el lugar de trabajo e incomodan o incluso, en algunos casos, inhabilitan las actividades profesionales del docente.

## METODOLOGÍA

Como se mencionó antes, este trabajo deriva de un diagnóstico de necesidades de formación docente para laborar en contextos multigrado; dicho diagnóstico se planteó como un estudio no-experimental transversal descriptivo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La técnica empleada fue la encuesta, y como instrumento para la recolección de datos se utilizó un cuestionario semi-estructurado con preguntas



abiertas y de opción múltiple, que permitió conjuntar información sobre una o más variables relacionadas con la formación docente en escuelas multigrado.

### **Diseño del instrumento**

El instrumento para recuperar experiencias de los docentes multigrado en servicio fue elaborado por el equipo de trabajo del diseño de la licenciatura en Educación Multigrado. El objetivo era identificar las necesidades de formación que plantean docentes de grupos multigrado en servicio, y contar con información para la justificación del programa de licenciatura. El equipo de la Universidad Pedagógica Nacional de Chihuahua elaboró un primer borrador del instrumento; este se sometió a la revisión del grupo de diseño del 7 al 10 de junio del 2020. A partir de las observaciones del grupo se hicieron ajustes a la versión inicial; posteriormente, la versión final del instrumento se montó en una plataforma para que los responsables de cada estado lo enviaran a los participantes.

El cuestionario tiene 53 preguntas tanto abiertas como de opción múltiple sobre la práctica docente en escuelas multigrado, que se agruparon en seis ejes: I. Datos generales, II. Formación inicial. III. Formación profesional, IV. Experiencia laboral, V. Expectativas acerca de grupos multigrado y VI. Procesos de actualización. No obstante, únicamente se consideraron preguntas de los ejes I, II, IV y VI. Los primeros tres brindan información general de los profesores y describen su perfil académico, mientras que el último eje del cuestionario identifica las necesidades y perspectivas de formación continua de los profesores.

### **Aplicación**

El cuestionario fue respondido y enviado por los docentes participantes del 15 de junio al 6 de julio. En el estado de Veracruz, la responsable de recabar los datos en la entidad envió a liga de *Google Forms* a los intermediarios que se encargaron de distribuirla entre los docentes: apoyos técnicos pedagógicos, supervisores escolares y la jefatura de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Con el propósito de contar con un panorama lo más completo posible del estado, los intermediarios pertenecían a zonas escolares del norte, centro y sur. La consigna fue que distribuyeran la liga del cuestionario entre los profesores de su zona escolar, que podrían responderlo voluntariamente.

### **Participantes**

En total participaron 156 docentes, 144 profesores de primaria y 12 de preescolar, que laboran en 47 municipios, distribuidos como se muestra en la tabla 1.

---

Tabla 1. Distribución de profesores por zona geográfica.

Zonas geográficas	Zonas escolares	Número de participantes
Norte	01-Pánuco, 031-Ozuluama, 03-Naranjos, 054-Cerro Azul, 088-Tamiahua, 268-Tuxpan foráneas, 89-Papantla foráneas, 280-Alamo norte, 66-Tihuatlán, 300-Plan de Arroyos	60
Centro-Grandes Montañas	43-Teihuacan, 86-Tezonapa, 22-Orizaba, 304-Ixhuacan de los Reyes, 52-Acultzingo, 085-Coscomatepec foráneas, 93-Totutla foráneas, 73-Totutla, 72-Paso de Ovejas, 16-Huatusco	31
Centro-Sotavento	39-Paso del Macho, 297-Manlio Fabio, 37-Isla, 36-Playa Vicente, 69-Tres Valles, 83-Cosamaloapan foráneas, 56-Soledad de Doblado	38
Sur	68-Santiago Tuxtla, 27-San Andrés Tuxtla, 79-Catemaco, 51-Jesús Carranza, 46-Sayula de Alemán, 61-Minatitlán foráneas	27
Total		156

Fuente: Construcción personal.

Para caracterizar más ampliamente a los participantes, se retoman datos de los ejes I, II y IV del cuestionario. En una mirada estricta, esta información es parte de los resultados, sin embargo, para profundizar en la descripción de las categorías de análisis se recuperan aquellos que permiten comprender quiénes son los participantes.

Del total, 39 son hombres y 117 mujeres. La edad promedio de los profesores hombres es de 37 años, mientras que la de las mujeres es de 35. En cuanto a su lengua primera, 152 indicaron que es el español, uno zapoteco y tres no contestaron. En promedio tienen 11 años de servicio en escuelas tanto unigrado como multigrado.

Durante el ciclo escolar 2019-2020 los docentes laboraron en escuelas con diferente número de docentes: bidocentes (41%), tridocentes (27%), unitarias (24%), tetradocentes (5%) y pentadocentes (3%). En el mismo ciclo escolar, el número promedio de alumnos que atendieron fue de 15. Además en ese mismo ciclo laboraron en cuatro tipos de contexto: rural (88%), urbano marginal (6%), urbano (5%) e indígena (1%).

Los participantes realizaron su formación inicial en Normales públicas rurales y urbanas (51%), la Universidad Pedagógica Nacional (12%), Normales privadas (6%) y otras instituciones (31%) (tabla 2).

En cuanto a su último grado de estudios, 88% de los profesores cuenta con licenciatura, 11% con maestría y 1% con doctorado.

Tabla 2. Instituciones donde realizaron la formación inicial.

Institución de formación inicial	%
Escuela normal rural	15%
Escuela normal urbana	35%
Escuela normal privada	6%
Universidad Pedagógica Nacional	12%
Otra institución:	
Universidad Pedagógica Veracruzana, Centro de Estudios Superiores de Córdoba, Instituto de Estudios Superiores Tlacotalpan, Universidad Jean Piaget, Instituto de Regularización Pedagógica	31%

Fuente: Construcción personal.

### Procedimiento analítico

El procedimiento aquí descrito corresponde a los datos del eje VI, *Procesos de actualización*, particularmente con las respuestas a las siguientes preguntas abiertas:

1. ¿En qué temas requiere mayor formación para desempeñar su labor en escuelas multigrado?
2. En caso de existir en México una licenciatura en educación multigrado, mencione cinco asignaturas que considere que debería incluir su malla curricular.
3. Durante su trabajo como docente, ¿ha recibido algún tipo de asesoría o actualización para trabajar en escuelas multigrado?
4. Anote las actividades de formación continua (cursos, talleres, seminarios) relacionadas con el trabajo en escuelas multigrado, en las que ha participado.
5. De las actividades de formación continua en las que ha participado, ¿qué temáticas le resultaron útiles para su trabajo en multigrado?
6. ¿Cómo se podrían mejorar los cursos de actualización que se ofertan para docentes que trabajan en escuelas multigrado?

En una primera fase se realizó un análisis inductivo, el cual consta de analizar, describir y clasificar los datos recolectados; es decir, se direccionan de lo particular a lo general. Primero se leyó cada una de las respuestas y se restaron aquellas consideradas no válidas por motivos como: no responder a la pregunta planteada, porque presentaban demandas de infraestructura, mobiliario, salarios, prestaciones y cuidado de la salud para los estudiantes o bien eran palabras sueltas o frases sin un sentido claro. Posteriormente se agruparon las que tenían relación semántica explícita entre sí; por ejemplo, que aludieran a términos centrales como planificación, estrategias de enseñanza, entre otros. Este primer agrupamiento se realizó por dos codificadores, cada uno por separado. Enseguida se conformaron cinco categorías que reflejaran lo más fielmente posible el sentido de las respuestas ahí agrupadas (tabla 3). Esta conformación se verificó por un tercer codificador que no había participado antes. Finalmente se contabilizaron y graficaron las respuestas en el marco de las categorías conformadas.

Tabla 3. Categorías: preguntas 1, 2, 4 y 5.

Categoría	Descripción
Planificación didácticas y evaluación	Refiere a la organización de los contenidos de enseñanza y a la delimitación de temas comunes para el trabajo con grupos diferentes
Estrategias para la enseñanza multigrado	Menciona la elaboración de instrumentos o herramientas de evaluación de los aprendizajes Alude al diseño de estrategias o actividades de enseñanza para trabajar al mismo tiempo o de forma diferenciada con grupos multigrado o multinivel. No alude a asignaturas o contenidos específicos
Enseñanza de contenidos específicos	En los agrupados como <i>español</i> se menciona: comprensión lectora, problemas de escritura, problemas de lectura, enseñanza de la expresión oral y escrita, y lectoescritura en diferentes grados En los agrupados como <i>matemáticas</i> se menciona: cálculo mental, fracciones, números decimales, algoritmos, problemas de porcentaje, volumen y equivalencias En los agrupados como <i>educación física</i> no se alude a contenidos específicos de la asignatura
Actualización docente	Refiere de forma general a la capacitación o actualización para el trabajo en multigrado sin especificar alguna temática
Gestión de grupo	Alude a estrategias para trabajar el clima de aula, autorregulación de los alumnos, disciplina y trabajo colaborativo entre los alumnos

Fuente: Construcción personal.

En la segunda fase se realizaron cruces entre tres variables para identificar posibles relaciones entre dos o más de ellas: máximo nivel de estudio de los profesores encuestados, temas en los que requerían mayor formación y asignaturas que debían incluirse en la malla curricular de una licenciatura en Educación Multigrado.

## RESULTADOS

Esta sección se organiza en tres ejes: el primero da cuenta de la formación continua de los profesores, lo que permite abrir el panorama sobre la formación relacionada con el trabajo multigrado; el segundo presenta las necesidades sentidas de formación continua de los participantes, y el último corresponde a la prospectiva sobre la formación docente.

### Formación continua para la docencia multigrado

Este eje se exploró a partir de las siguientes preguntas: “¿Han participado en cursos de actualización docente para trabajar en escuelas multigrado?”, “¿En cuáles?” y “¿Cuáles les resultaron útiles?”.

55% de los profesores han participado en cursos, talleres o seminarios relacionados con el trabajo multigrado; mientras que 45% no recibió asesoría o actualización a este respecto. Las respuestas de quienes recibieron formación continua relacionada con la docencia en multigrado se organizaron en cuatro categorías: *planificación didáctica*

y evaluación (43%), actualización docente (33%), estrategias para la enseñanza multigrado (21%) y enseñanza de contenidos específicos (3%), en este caso se mencionaron las asignaturas de Español y Educación Física.

En cuanto a las temáticas de formación continua que los docentes consideraron útiles para su trabajo en multigrado, se identificaron cinco: *planificación didáctica y evaluación* (47%), *estrategias para la enseñanza multigrado* (21%), *actualización docente* (18%), *enseñanza de contenidos específicos* (8%), que aludió a la enseñanza del español y matemáticas, y *gestión de grupo* (6%). Las tres categorías más frecuentes coinciden con la pregunta anterior.

La relación entre el último grado académico y la formación recibida vinculada con la docencia multigrado se presenta la figura 1.

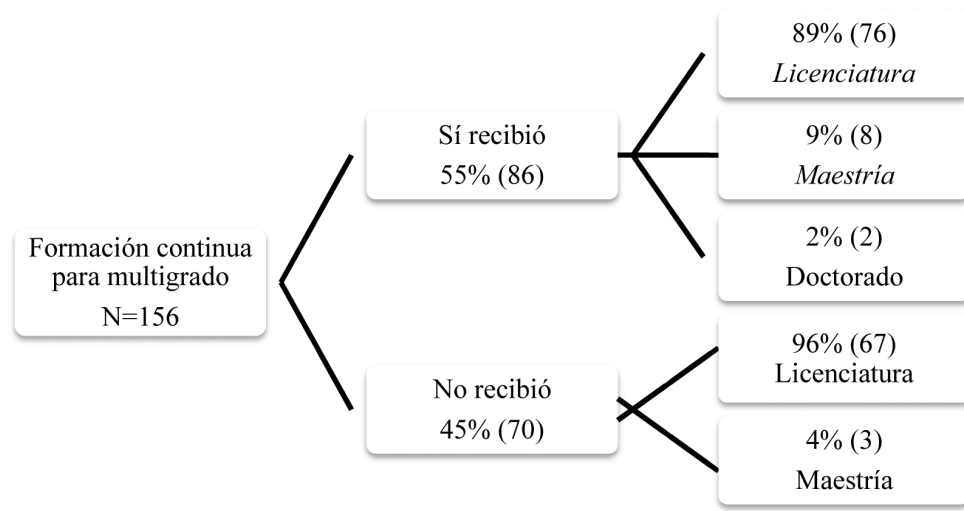


Figura 1. Relación entre el último grado académico y la formación recibida.

Fuente: Construcción personal.

### Necesidades de formación continua que experimentan actualmente

Este eje se exploró a partir de dos ítems: “¿En qué temas requiere mayor formación para desempeñar su labor en escuelas multigrado?” y “En caso de existir en México una licenciatura en educación multigrado, mencione cinco asignaturas que usted considere que debería incluir su malla curricular”.

Las respuestas se organizaron en: *planificación didáctica* (33%), *estrategias para la enseñanza multigrado* (27%), *enseñanza del español* (21%) y *enseñanza de las matemáticas* (19%).

La tabla 4 muestra las necesidades de formación continua organizadas según el último grado de estudios de los profesores. La categoría *estrategias para la enseñanza multigrado* es la más recurrente en los tres grupos.

Tabla 4. Necesidades de formación continua según el grado académico.

Grado académico	Categoría			
	Planificación didáctica	Estrategias para la enseñanza multigrado	Enseñanza del español	Enseñanza de las matemáticas
Licenciatura	25%	60%	8%	7%
Maestría	34%	51%	5%	5%
Doctorado	50%	50%	0%	0%

*Fuente:* Construcción personal.

La tabla 5 muestra las asignaturas que, según los docentes, deberían ser parte de la formación inicial del licenciado en educación multigrado. Las respuestas de los profesores nuevamente resaltan la relevancia de la planificación didáctica, la enseñanza de contenidos específicos de español y las estrategias para la enseñanza multigrado. Las tres ocupan un lugar central en las necesidades de formación sentidas por parte de los profesores.

Tabla 5. Expectativas para la formación inicial del docente multigrado.

Categoría	%
Planificación didáctica	29%
Enseñanza de contenidos específicos: español	22%
Estrategias para la enseñanza multigrado	21%
Enseñanza de contenidos específicos: matemáticas	16%
Evaluación	12%

*Fuente:* Construcción personal.

La tabla 6 presenta las respuestas anteriores organizadas según el grado académico de los participantes. Nuevamente, la categoría *estrategias para la enseñanza multigrado* es la más recurrente en los tres grupos.

Tabla 6. Expectativas para la formación inicial del docente según el grado académico.

Grado académico	Categoría				
	Planificación didáctica	Enseñanza del español	Estrategias para la enseñanza multigrado	Enseñanza de las matemáticas	Evaluación
Licenciatura	26%	14%	46%	8%	6%
Maestría	32%	14%	47%	7%	0%
Doctorado	50%	0%	50%	0%	0%

*Fuente:* Construcción personal.

### Prospectiva sobre la formación docente

Este eje está orientado por la pregunta “¿Cómo se podrían mejorar los cursos de actualización que se ofertan para docentes que trabajan en escuelas multigrado?”.

Se identificaron dos tipos de respuestas: por un lado, quienes sugieren cómo mejorar los cursos o talleres y, por otro, quienes hacen una valoración sobre los espacios de formación a los que han asistido. Para el análisis se consideró el 100% de la población, no obstante, se dividió con base en los tipos de respuestas: la tabla 7 agrupa 98% de la población, y el 2% restante se refiere posteriormente. Las categorías están vinculadas tanto con el contenido de los cursos como con los aspectos de logística.

Tabla 7. Sugerencias para mejorar la formación continua.

Categoría	Descripción	%
Estrategias para la enseñanza multigrado	Abordar estrategias didácticas para la enseñanza en grupos multigrado Proponer actividades que sean creadas para este tipo de escuelas Revisar materiales para escuelas de organización multigrado	45%
Actividades prácticas	Implementar actividades prácticas por oposición a la revisión exclusivamente teórica de los temas y contenidos	10%
Planificación didáctica	Incorporar temas de organización de contenidos y el trabajo con temas comunes para la enseñanza en multigrado	7%
Asesores del curso	Cuidar que las personas encargadas de impartir los cursos tengan pericia en el tema, que sean maestros multigrado o expertos en el tema (multigrado)	13%
Accesibilidad y oferta de cursos	Proporcionar una oferta más amplia de cursos, accesible en precios, modalidades (presenciales y a distancia), ubicación (en las zonas escolares sin necesidad de traslados largos) y horarios	25%

*Fuente:* Construcción personal.

En cuanto al 2% de profesores que emitió una valoración de los cursos, la mitad considera que fueron pertinentes.

### DISCUSIÓN

En esta investigación identificamos y describimos las necesidades de formación docente de profesores multigrado que laboran en escuelas veracruzanas para brindar un acercamiento a los retos de formación que expresan. La información recabada no pretende establecer generalizaciones acerca de la educación en escuelas multigrado; el propósito es recuperar experiencias de maestras y maestros de preescolares y primarias, para ilustrar sus necesidades de formación sentidas en lo que respecta a la modalidad educativa en la que se desempeñan.

Del total de profesores, hay un alto porcentaje que no cuenta con estudios de posgrado, de modo que su formación continua, a partir de la cual respondieron el cuestionario, refiere esencialmente a la ofertada por los espacios oficiales (SEP o

Secretaría de Educación de Veracruz) en alguna de las modalidades que han operado en el sistema educativo mexicano.

De los profesores encuestados, solo 55% tiene formación continua para la enseñanza en contextos multigrado. Este es un dato alarmante si consideramos que su formación inicial estuvo orientada a las prácticas de enseñanza en escuelas graduadas. Derivado de lo anterior es posible suponer que 45% de los participantes no recibió formación docente vinculada con los requerimientos específicos de sus prácticas de enseñanza.

Asimismo, los resultados muestran que las necesidades de formación sentidas por los participantes giran en torno a la planificación didáctica y el diseño de estrategias de enseñanza para trabajar en grupos multigrado. Ambas son referencias reiteradas y compartidas en las respuestas. Esta constante se observa tanto en las necesidades que experimentan en las aulas como en las prospectivas de la formación docente, es decir, las consideran importantes para la formación inicial de otros maestros. Otra categoría frecuente es la relacionada con la enseñanza de contenidos específicos de español y matemáticas. En conjunto, las tres categorías dan cuenta del interés de los profesores por formarse para operar el currículo en los contextos en donde se desempeñan.

Finalmente, un grupo de respuestas menos frecuente está vinculado con la gestión escolar y de aula. Esto parece sugerir que no son parte de los problemas sentidos de los profesores, o al menos, de los más relevantes, en su formación para la docencia multigrado. En contraste, los maestros reconocen la relevancia de la preparación para la enseñanza en sus contextos de trabajo, y la asumen como una necesidad de formación docente.

Por otra parte, las sugerencias más frecuentes para mejorar los espacios de formación continua destacan, por un lado, los contenidos que se abordan en dichos espacios (apegados a los contextos multigrado y sus requerimientos de enseñanza) y, por otro, las condiciones de acceso. Es decir, es relevante que la formación continua aborde temáticas cercanas a la enseñanza en multigrado, y también que considere las condiciones en que operan esas escuelas (geográficas, de escasez de personal, entre otras).

El INEE (2019b) identifica tres grandes retos en la política de multigrado en México, uno está relacionado con el currículo y otro con la formación docente. Los resultados de este trabajo ilustran estos retos y permiten identificar sus relaciones. Ante un currículo homogéneo, diseñado para escuelas unigrado, y una formación docente que no responde a las características de los contextos de enseñanza multigrado, los profesores experimentan necesidades de formación para la enseñanza que el currículo prescrito y el inicio de su carrera docente no resolvieron: la planificación y el diseño de estrategias didácticas para trabajar con alumnos de diferentes grados al mismo tiempo.



En consecuencia, la formación continua en torno a la enseñanza en multigrado adquiere una enorme relevancia en el desarrollo profesional docente de los profesores de preescolar y primaria. No se trata de una visión remedial de la formación inicial, sino de una oportunidad para contribuir en el desempeño profesional de los profesores a partir de encontrar alternativas para resolver las incertidumbres y retos sobre cómo enseñar a estudiantes de diferentes grados que conviven en la misma aula. En el caso del estado de Veracruz, la especialidad en Docencia Multigrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana es un espacio de formación pionero, que enriquece las prácticas de enseñanza multigrado partiendo, principalmente, del trabajo por proyectos. Sin embargo, su ubicación (en la capital del estado) y la modalidad en que se imparte (presencial) corren el riesgo de convertirla en un espacio exclusivo para quienes laboran en localidades cercanas y, por ende, poco accesible para los maestros de las zonas norte y sur de la entidad.

Diversas investigaciones han mostrado que el trabajo de los profesores en aulas multigrado va más allá de la enseñanza de contenidos, se requiere pericia para llevar a cabo diferentes tareas de enseñanza en contextos donde la diversidad se expresa desde múltiples aristas, así como habilidades para desarrollar actividades de gestión escolar (Juárez, 2009, 2017; Domínguez, 2017; Cano, Ibarra y Ortega, 2018; Mejía, 2019). En contraste con estas necesidades, la formación profesional que reciben parece orientada por las condiciones de homogeneidad que supone el currículo actual y la gestión pensada para escuelas unigrado. Los resultados de este trabajo coinciden con las necesidades de formación para la enseñanza que han destacado dichas investigaciones. No obstante, las necesidades de formación continua sentidas por los participantes dejan en segundo término la gestión de grupo y no mencionan temas relacionados con la gestión escolar. Lo anterior parece suponer que los maestros están más preocupados por prepararse para enseñar, lo que autores como Bronckart (2007) denominan “la esencia de trabajo del profesor”, que por desarrollar habilidades para cumplir con requisitos administrativos del sistema.

## CONCLUSIONES

En este artículo se muestran las necesidades de formación docente sentidas por profesores de preescolar y primaria que laboran en escuelas multigrado veracruzanas. La planificación didáctica, las estrategias de enseñanza multigrado y la enseñanza de contenidos específicos de lengua y matemáticas resultaron los temas más frecuentemente mencionados por los profesores como parte de sus necesidades de formación continua. El carácter general y homogéneo –sin atención específica a los contextos de enseñanza multigrado– de la formación inicial de los profesores de preescolar y primaria en México y los resultados de este trabajo permiten concluir que la búsqueda de soluciones a estos problemas de la práctica debe estar acompañada de alternativas

institucionales propiciadas por la SEP en el marco del desarrollo profesional docente de sus maestros. Esto implica no solo la creación de espacios de formación, sino la formulación de políticas educativas que tomen en cuenta las necesidades de los profesores mexicanos y sus contextos de enseñanza, tanto desde la construcción de una gestión escolar que reconozca las particularidades de la escuela multigrado como desde la delimitación de espacios para el trabajo conjunto a través de colectivos de profesores y comunidades de práctica. Este acompañamiento, en el sentido amplio del término, es una obligación institucional que debe mantenerse y reforzarse en tanto no se cuente con espacios de formación inicial que preparen a los profesores para desempeñarse en contextos multigrado.

## REFERENCIAS

- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros de primaria con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad* [Cuadernos de docencia universitaria, 25]. Barcelona: Octaedro. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf>.
- Ballesteros, M., Mercado, M., y García, N. (2019). La formación docente en línea: experiencias con MOOCs en Sonora (México). *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (23), 62-79. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/73402/7189054.pdf?sequence=1>.
- Bronckart, J. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo del docente. En J.-P. Bronckart (ed.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Davila. Recuperado de: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86400>.
- Cano, A., Ibarra, E., y Ortega, J. (2018). Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria. En R. Cano y E. Ibarra, *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 33-58). Ciudad de México: Editora Nómada.
- Cordero, G., Luna, E., y Patiño, N. X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, (41). Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/34/27>.
- DGESPE [Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación] (2018). *Licenciatura en educación primaria*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>.
- Domínguez, M. (2017). Formación continua de docentes de escuelas multigrado en Chihuahua. *Revista del Centro Educativo y Docencia* (58), 7-17. Recuperado de: <http://200.188.0.180/ojs/index.php/acoyauh/article/view/16/9>.
- Domínguez, M., Maldonado, J., y Valera, B. (2019). *El consejo técnico escolar como mediación en la formación continua de los docentes de escuelas multigrado en el estado de Chihuahua*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Acapulco, Guerrero. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0294.pdf>.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hyry-Beihammera, E., y Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, (43), 57-66. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60307/Claves%20para%20una%20nueva%20formaci%C3%B3n%20del%20profesorado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. México: INEE.
- INEE (2018). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en educación básica*. Ciudad de

- México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F106.pdf>.
- INEE (2019a). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional (2018). Educación básica y media superior*.
- INEE (2019b). *Evaluación integral de la política de educación multigrado*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacionmultigrado.pdf>.
- Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En J. García y J. Fernández (eds.), *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: una aportación joven al debate nacional* (pp. 263-286). México: UNESCO/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49), 1-16. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X201700020002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X201700020002&lng=es&tlng=es).
- Leyva, Y., y Guerra, M. (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. México: INEE.
- Mejía, F. (2019). Escuela multigrado en derecho propio 1. Una propuesta para México. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, (2), 57-64. Recuperado de: [http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RIEL\\_CRE-SUR/article/view/399/312](http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RIEL_CRE-SUR/article/view/399/312).
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa*, 14(1), 149-157.
- Miranda, L. (2020). La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas. Proyecto CREER: GRADE. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/La-educaci%C3%B3n-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf>.
- Msimanga, R. (2019). Managing the use of resources in multi-grade classrooms. *South African Journal of Education*, 39(3), 1-9. <https://dx.doi.org/10.15700/saje.v39n3a1599>.
- Santiago, R., y Nájera, J. (2014). Retos de la educación continua en la formación de formadores en México. *Atenas*, 4(28), 23-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047204003.pdf>.
- Santibañez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 305-355. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003215.pdf>.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2007). *Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP.
- SEP (2015). Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP (2016). *Formación y desarrollo profesional docente*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/formacion-y-desarrollo-profesional-docente-modeloeducativo2016>.
- SEP (2018). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2018*. Recuperado de: [https://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201804/201804-RSC-s3D5VUyYzo-SistemaNacional2018\\_10abr18.pdf](https://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201804/201804-RSC-s3D5VUyYzo-SistemaNacional2018_10abr18.pdf).
- Tapia, F., y Medrano, V. (2016). *Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B104.pdf>.
- Taraneh, E., Zameni, F., y Movahedian, M. (2016). Classroom management strategies of multigrade schools with emphasis on the role of technology. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 7(2).
- Tatto, M. T. (1999). Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(7), 101-136.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago, Chile: PREAL. Recuperado de: [http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/magister/mag\\_12.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/magister/mag_12.pdf).

Cómo citar este artículo:

Rodríguez Hernández, B. A., Bautista Ortiz, M. F., y Servín Calvillo, O. O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1194. doi: 10.33010/ie\_rie\_rediech.v12i0.1194.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.