

CONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN LOS DOCENTES DE ESCUELAS MULTIGRADO

JUAN CARLOS MALDONADO PAYÁN
RANDÚ ROLANDO RODRÍGUEZ CHAPARRO
MARÍA LUISA MIRANDA
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

TEMÁTICA GENERAL: CURRICULUM

RESUMEN

Los avances de investigación que se presentan corresponden a un estudio institucional planteado con un enfoque mixto, con diseño secuencial explicativo (Creswell, 2005), se presentan los resultados de la fase cuantitativa. El proyecto de investigación parte del interés por conocer las condiciones sociales, educativas y materiales de las escuelas multigrado del estado de Chihuahua, es pertinente resaltar que se trata de un estudio estatal; entre las dimensiones exploradas se encuentran: formación, género, necesidades educativas especiales, funciones docentes, infraestructura y currículo; para esta ponencia se presentan los resultados correspondientes a la internalización que el profesorado, de esta modalidad escolar, hace del concepto de currículo. El conjunto de estas dimensiones nos permiten tener la visión total de la problemática que viven las escuelas multigrado, entre otras los consejos técnicos las consideran como una particularidad y asumen que estas deben integrarse a proyectos y planteamientos hechos para escuelas de organización completa; no se cuenta con una propuesta educativa en específico para ellas; equipamiento e infraestructura están planeados para grupos homogéneos.

Con relación a la conceptualización del currículo se encontró que el profesorado ha conformado una interpretación propia del concepto, apropiándose de los rasgos de diversas corrientes teóricas sobre currículo, sin decantarse por una de ellas, sino que asumen según sus opiniones, una diversidad de posicionamientos teóricos, a veces contradictorios. Estos resultados serán contrastados con la etapa cualitativa del estudio a través de entrevistas en profundidad y grupos focales.

Palabras clave: Escuelas multigrado, curriculum, práctica docente.

INTRODUCCIÓN.

Se presentan los avances de un proyecto investigación, iniciado durante el ciclo escolar 2015-2016, por el cuerpo académico Educación y Diversidad (CIDCH-CA-3), del Centro de Investigación y Docencia, de Chihuahua, Chihuahua. El estudio se diseñó para conocer la problemática enfrentada por el profesorado de las escuelas multigrado en el Estado de Chihuahua, en el contexto la Reforma Educativa de 2013, cuya implementación se enmarca en el artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Continua.

Ante los cambios planteados en el campo educativo por los marcos normativos que lo regulan se hizo necesario conocer:

¿Cómo son las condiciones educativas, sociales y materiales que enfrenta el profesorado de escuelas multigrado?

Las categorías de análisis propuestas en el estudio fueron: características generales de la población, consideraciones generales de la infraestructura, las concepciones del currículo y su impacto en la práctica pedagógica, formación continua de los docentes de las escuelas multigrado del estado de Chihuahua, educación inclusiva en las escuelas multigrado, la perspectiva de género en la escuela multigrado, y funciones docentes.

En este documento se presentan los primeros hallazgos obtenidos del análisis de la categoría las *Concepciones del Currículo* y su impacto en la práctica pedagógica, por ello se planteó el siguiente objetivo: Describir la forma en que integra el profesorado de escuela multigrado sus nociones de currículo a la práctica educativa.

El estudio tiene un enfoque mixto, porque permite vincular datos cualitativos y cuantitativos, en torno a una misma realidad y tener una visión integral del fenómeno a estudiar (Creswell, 2007). El diseño de investigación tiene dos etapas, una de corte cuantitativo, de la cual se presentan resultados; y otra con la perspectiva cualitativa.

El proceso de recuperación de datos se realizó a partir de una encuesta tipo Likert, con un índice de confiabilidad de 0.82 (Alfa de Cronbach), aplicada con el apoyo de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, los participantes considerados fueron el total de los docentes que laboran en escuelas multigrado.

Es pertinente señalar que la información recuperada pertenece a 58 de los 67 municipios que conforman el estado, con esto se cubrió la etapa, la información fue obtenida por medio 601 encuestas (68%), de un total de 878 enviadas. La población se constituyó únicamente por las escuelas de

educación primaria del subsistema federalizado. Para la sistematización de datos se usó el programa estadístico SPSS, los datos fueron analizados a través de la agrupación de ítems, según los indicadores a los que pertenecían.

DESARROLLO.

La educación básica en México tanto en el contexto rural como en el urbano cuenta con dos formas de organización escolar, una de ellas está representada por las escuelas de organización completa (escuelas que cuentan con un maestro por grado escolar, en su mayoría urbanas) y las escuelas de organización incompleta o multigrado, donde los grupos pueden estar formados por más de un grado escolar, ésta forma es más común en el medio rural, aun cuando en el urbano existen escuelas con esta organización.

Con respecto a definir cuando una escuela es multigrado o unigrado con grupos multigrado existen varias propuestas, Vargas (2003), señala dos formas de caracterizarlas: las escuelas multigrado donde un maestro o maestra cumple la función directiva y al mismo tiempo atiende un grupo, ésta definición comprende a las escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes; otra forma de escuelas multigrado son aquellas con grupos unigrado y que al mismo tiempo tienen un grupo multigrado (pág. 10).

Aun cuando la escuela multigrado y la de organización completa comparten un mismo proyecto curricular, las características de la escuela multigrado han conformado un sistema paralelo con necesidades y visiones propias acerca del abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de los retos a los que se enfrenta el profesorado en su práctica pedagógica es el hecho de abordar el contenido curricular de grados distintos, en un mismo grupo; dentro de las actividades que realiza para desarrollar el currículo, en estas circunstancias, se encuentran las adecuaciones curriculares y el desarrollo de estrategias acordes al trabajo en este tipo de escuelas.

La investigación sobre escuelas multigrado ha abordado temas como la formación y la capacitación docentes, al comparar las prácticas de maestros comunitarios y profesores normalistas (Ezpeleta, 1997). Los hallazgos indican que el dominio de los contenidos curriculares no es problema para el profesorado de escuelas regulares multigrado, pero sí la organización y manejo de situaciones de enseñanza ya que no han sido preparados para este tipo de *modelo pedagógico*; caso contrario a los instructores comunitarios que si recibieron dicha capacitación, pero su manejo disciplinar es limitado debido a que son jóvenes contratados, que aún están estudiando el nivel medio superior. Otro de los hallazgos señala que el currículo propuesto en Planes y Programas, de la Secretaría de Educación Pública, responde a las necesidades de escuelas de organización completa, sin considerar las de las escuelas multigrado. Aunado a lo anterior Weiss (2000) encontró formas distintas de trabajar en el grupo multigrado en algunos casos juntan grupos con temáticas afines, en otras ocasiones trabajan separando al grupo en función del contenido o la materia, en este último caso asignan tareas

rutinarias a los alumnos con los que no están trabajando en ese momento. Además encontró que juntar alumnos de un mismo grado, tiene como resultado la recuperación de una práctica tradicional, mientras se trabaja con todo el grupo la práctica es de acuerdo al modelo pedagógico de las escuelas multigrado.

Las investigaciones anteriormente presentadas permiten apreciar algunos de los rasgos fundamentales del trabajo en las escuelas multigrado, relacionados con la formación docente y lo que el profesorado hace con esa formación para atender a sus grupos.

La variable *Concepción del currículo*, como categoría de análisis, se conforma por tres dimensiones: *Internalización del Currículo*, considerando el proceso de formación del profesorado y la experiencia obtenida a lo largo de su práctica docente; *Práctica Pedagógica* que desarrolla a partir del concepto que tiene de currículo; y *Estrategias Docentes*.

Internalización del currículo.

Vander define la internalización en términos de un “Proceso mediante el cual un individuo incorpora a su personalidad los patrones de conducta prevalecientes en una sociedad.” (1986, pág. 621); el Gran Diccionario de la Lengua Española (2016) la define como el proceso de incorporar al conocimiento personal ideas, emociones o sentimientos, de tal forma que no se distinguen como adquiridos. La internalización del currículo es producto tanto de la formación como de la práctica pedagógica que cada maestro realiza.

Esta dimensión se conformó por los siguientes indicadores:

- a) currículo como estructura organizada de conocimiento,
- b) currículo como experiencias de aprendizaje,
- c) currículo como sistema tecnológico de producción, y
- d) currículo como proyecto global.

a) Currículo como estructura organizada de conocimiento.

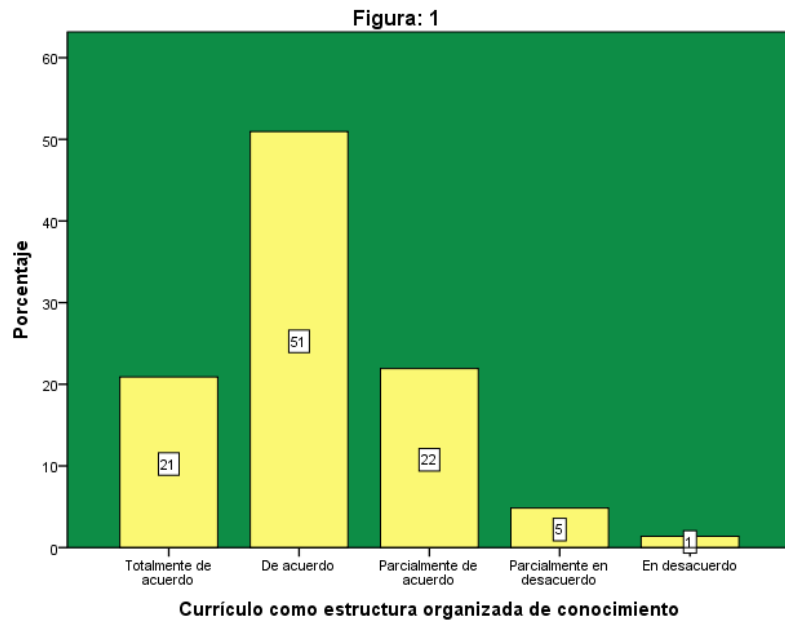
Tradicionalmente se ha aceptado al currículo como los contenidos que debe desarrollar el profesorado en el proceso de enseñanza, estos se encuentran mediados por el modelo de sociedad que pretende desarrollar el Estado; en ellos refleja también la influencia de las cuestiones sociales y culturales en que está inmersa la institución.

Así desde la perspectiva de Gvirtz y Palamidessi (2006) “El contenido es un objeto simbólico y las características dependerán del modo como es organizado y transmitido...” (pág. 19), sujeto a la interpretación y manejo de quienes organizan su propuesta en un plan curricular.

El concepto currículo, es de uso relativamente reciente en América Latina, a partir de la década los 70's que se introduce el concepto como:

...un texto o conjunto de textos... que contienen temas e instrucciones, recomendaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad de maestros y profesores... el currículum es ese libro que se debe leer para pensar qué hacer en el aula. (op. cit. pág.54)

Esta conceptualización sitúa al currículum como algo externo a la escuela, elaborado por la autoridad educativa, es el currículum prescrito, donde se indican los contenidos educativos. El 72% de los docentes encuestados, estaría totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta perspectiva del currículum como estructura organizada del conocimiento (Figura: 1), esta teoría implica que, según Casarini,



“...el currículum es una planeación de conocimientos verdaderos, permanentes y esenciales que la escuela debe transmitir...” (1999, p.19).

b) Currículo como experiencias de aprendizaje.

Desde esta perspectiva se considera el contenido prescrito y elementos del contexto, los intereses del profesorado y principalmente los del alumnado, implica una perspectiva sociológica y pedagógica.

En esta concepción confluyen dos perspectivas: la sociológica porque los contenidos son legitimados por la acción de la sociedad y la pedagógica legitimada por el Estado que lo enmarca en el deber ser. A esta acepción de currículum Gvirtz y Palamidessi (2006), le denominan *Concepción Modélica*.

Las ideas expresadas por Casarini (1999, p.19) coinciden con esta postura, señala al currículo como base de experiencias de aprendizaje, incorpora al alumnado y visualiza lo que debe aprender para desempeñarse en el mundo actual; promueve la idea de un desarrollo integral de las personas.

El 76% del profesorado estuvo totalmente de acuerdo o de acuerdo con la idea del currículo como estructura para adquirir capacidades, habilidades, y destrezas, no solo disciplinas del conocimiento (Figura: 2), según las opiniones analizadas es un

posicionamiento muy cercano al concepto de currículo asumido por los docentes.

c) Currículo como sistema tecnológico de producción.

Otra perspectiva del currículo plantea que “El currículum no se reduce a una lista de conocimientos o a una declaración de intenciones de lo que el alumno debe saber, sino que es el producto de un método para tomar decisiones racionales. Este proceso se plasma en un documento que incluye objetivos, asignaturas, unidades, contenidos, actividades y estrategias de evaluación.

Esta concepción del currículo como plan integral para la enseñanza ha alcanzado una difusión universal.” (Gvartz y Palamidessi, 2006 pág.11). Román y Díez (1999) realizan un descripción

Figura: 2

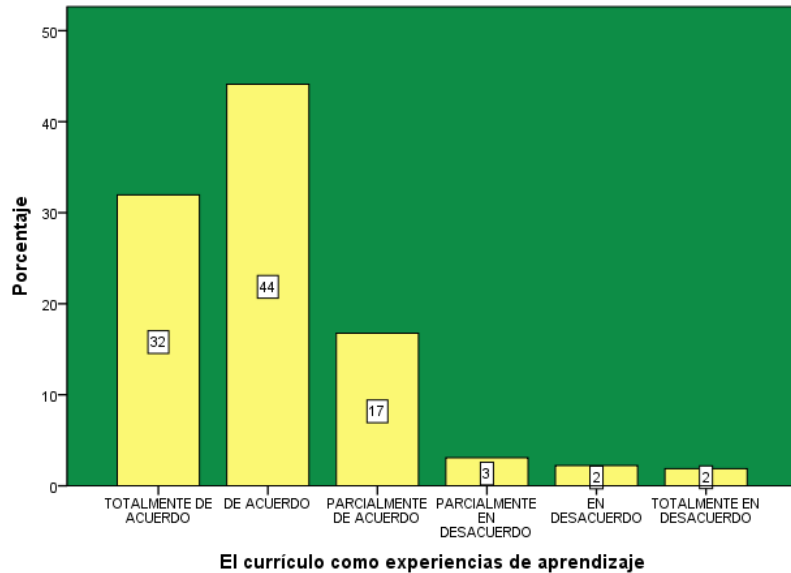
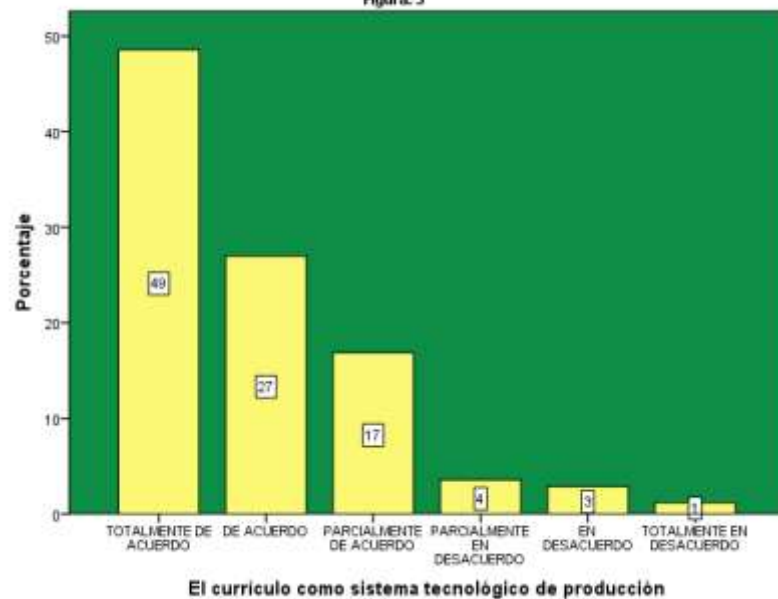


Figura: 3



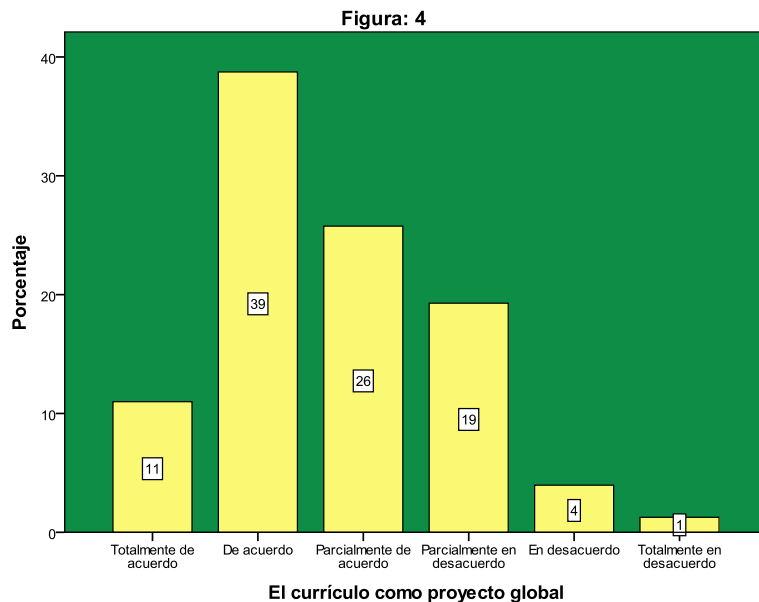
semejante ubicando esta perspectiva dentro de modelos que comparten fundamentos positivistas o conductistas, donde los aprendizajes se encuentran señalados en "...una declaración estructurada de objetivos generales, específicos y operativos..." (pág. 237), cuyos productos son conductas observables y medibles.

El indicativo para esta dimensión se deriva de lo que Casarini (1999) describe como la visión tecnológica del currículo, con ello otorga al currículo el nivel de estructura de objetivos de aprendizaje (pág. 20). Es significativa la opinión del profesorado con respecto a la pregunta acerca de si un método de enseñanza garantiza el aprendizaje, agrupando las respuestas inclinadas a una postura de acuerdo encontramos que el 93% de ellos así lo consideran, y solo un 7% manifiesta estar en desacuerdo (Figura: 3). En esta internalización del currículo se puede apreciar lo que Gvitz y Plamidessi señalan como la universalización del currículo como equivalente a un plan integral. El énfasis en esta postura se encuentra en lograr cambios de conductas observables y cuantificables, sobre la base de un diseño de actividades estructuradas que conduzcan a ellas.

d) Currículo como proyecto global.

Esta perspectiva ve al currículo como un nexo entre la práctica y la teoría, se enmarca en el análisis y evaluación de los logros "...las intenciones curriculares, el desarrollo y la aplicación práctica del plan de estudios se retroalimentan mutuamente. [...] los fines no son percibidos como resultados sino como guías del aprendizaje y la enseñanza." (op. cit., pág. 22).

Román y Díez (2000, pág. 221) coinciden con esta postura teórica al señalar que "Entendemos por un lado el currículum como la cultura social convertida en cultura escolar por medio de las instituciones educativas y los profesores y por otro como el modelo de aprendizaje-enseñanza en el cual se insertan los programas escolares." El indicador fue diseñado para recuperar la postura de los docentes con respecto a la visión que tienen de la integración de los bienes culturales en el currículo, tales como: registros históricos, monumentos, conocimientos, creencias y visiones del mundo entre otros.



Al respecto el 50% del profesorado, manifiesta estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta postura, el 26% se manifiestan parcialmente de acuerdo, el 24% están en algún grado de desacuerdo, esto sugiere que, para estos últimos, el contexto cultural no es tan importante como los contenidos y metas a alcanzar, señaladas en planes y programas, (Figura: 4), en lo general la postura de los docentes se inclina hacia esta propuesta teórica.

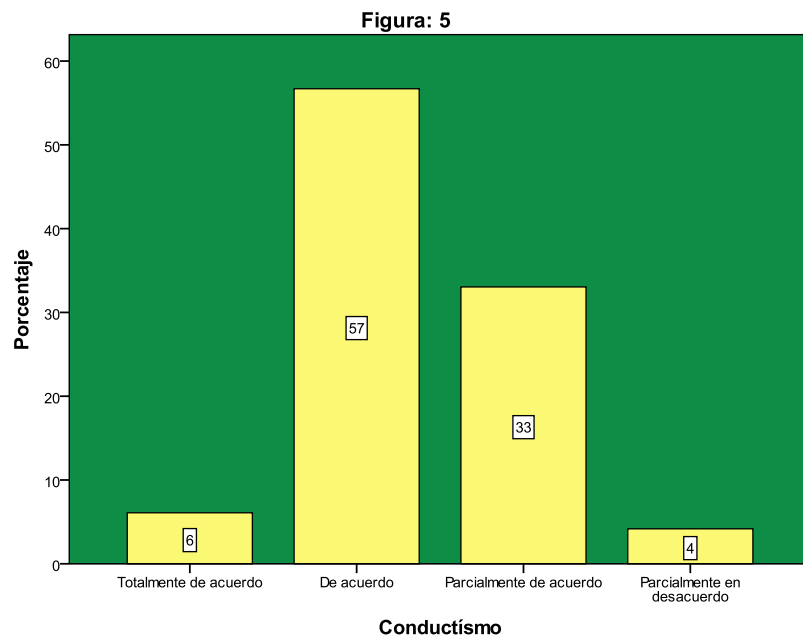
Currículo: Prácticas Pedagógicas.

La práctica pedagógica, es de acuerdo con Gimeno (1988) toda acción desarrollada por el profesorado y el alumnado, circunscrita a la escuela. La práctica pedagógica es el canal por medio del cual se concreta la propuesta curricular condicionada por marcos institucionales, "...organizativos, tradicionales metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y condiciones físicas existentes." (pág. 241).

El análisis de las posturas asumidas por el profesorado con respecto a la dimensión: Prácticas pedagógicas, se agrupó en indicadores emanados de las teorías psicológicas del conductismo, cognitivismo, constructivismo, Turpo (2011) considera que el profesorado asume su práctica desde la perspectiva teórica de alguno o algunos de estos paradigmas pedagógicos predominantes en el ámbito educativo.

a) *Prácticas pedagógicas: Conductismo.*

Los principios a los cuales está sujeta esta corriente de modelos didácticos se rigen por la toma de conciencia de una realidad estructurada, donde el conocimiento es un cuerpo acabado de conocimientos comprobados, objetivos y neutros, en ella se considera al aprendizaje como un cambio de conducta observable, la cual se logra a través de



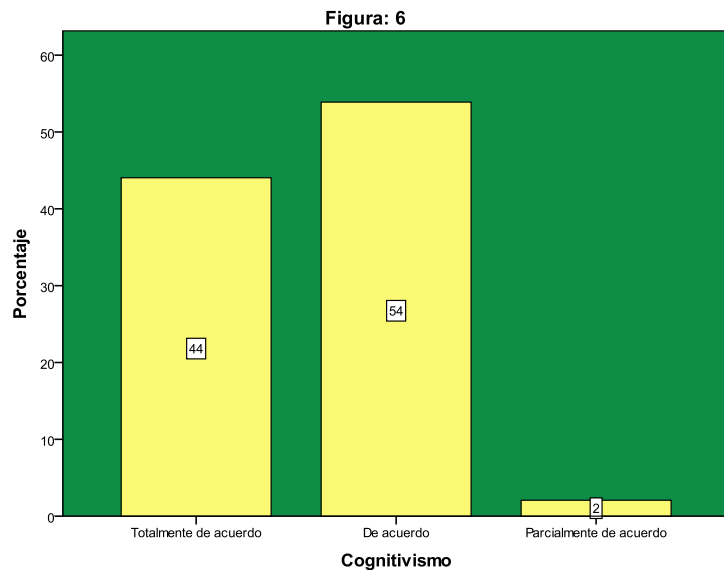
proporcionar o depositar los contenidos en los alumnos (Hernández, 2010).

El 96% del profesorado manifiestan algún grado de acuerdo con ésta postura, lo que implica que los alumnos deben presentar cambios de conducta, los conocimientos adquiridos deben corresponder a los propuestos en los planes y programas, y la evaluación está centrada en la ejecución, conocimiento y habilidades demostradas (Figura: 5). *Prácticas pedagógicas: Cognitivismo.*

Esta corriente de modelos didácticos, centrados en los productos, y el conocimiento con "...sentido y valor funcional para aprenderlos", asume al conocimiento como algo no separado del sujeto, debido a que su acción sobre el objeto lo transforma construyendo de este modo sus propias interpretaciones, en un proceso de revisión continua, elaboración y reconstrucción (op. cit. 2010).

El alumnado recibe la influencia de su contexto particular y los componentes subjetivos que contiene, como ejemplo podemos citar las creencias, hábitos y modos de vida, actividades productivas de la región, etcétera. El aprendizaje es producto de contrastar continuamente sus ideas con el saber establecido, es un agente activo en el cambio conceptual por cuanto actúa sobre el conocimiento y lo transforma. Esta forma de ver el papel del alumno y su acercamiento al conocimiento tiene una gran aceptación entre el profesorado, un 98%, manifestó estar totalmente acuerdo o de acuerdo con este posicionamiento teórico, en donde los contenidos son planteados al alumno para que los manipule conceptualmente y compare con sus propios conocimientos (Figura: 6).

b) *Prácticas pedagógicas: Constructivismo.*



Los modelos derivados del constructivismo así como las prácticas pedagógicas que sustentan se fundamentan en los principios del origen del conocimiento como una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto contextualizados en una negociación social, debido a este posicionamiento el desarrollo del conocimiento es producto de

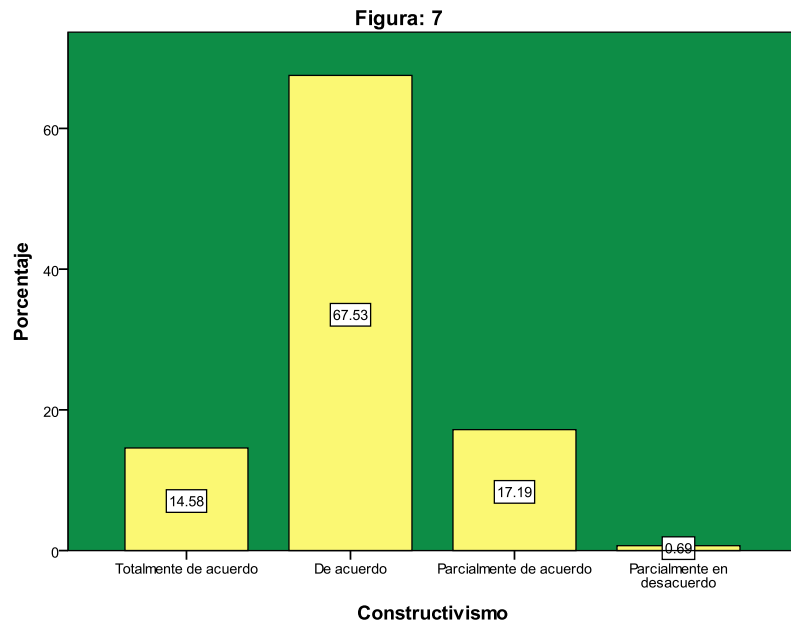
acercamientos sucesivos y rectificaciones del mismo, esto lo hace sensible al contexto social que posibilita no solo la producción sino también la rectificación del mismo. Los procesos evaluativos se centran en las habilidades, la colaboración y capacidad argumentativa. El 99.33% (Figura: 7) del profesorado encuestado manifiesta algún grado de acuerdo con estos principios teóricos, por ende se puede inferir que su práctica pedagógica está altamente referenciada hacia los modelos educativos que privilegian estas ideas.

Currículo: Estrategias de Trabajo Docente.

Uno de los aspectos relevantes de la práctica pedagógica está centrado en planear la estrategia adecuada para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cual podemos definir como 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 (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010.)

Las técnicas de enseñanza son un procedimiento más específico, limitado a lograr un producto, la suma de estos productos permite llegar al cumplimiento de la meta señalada en la estrategia. Las principales estrategias didácticas planteadas por la Reforma a la Educación Básica son: aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, método de casos, aprendizaje basado en investigación.

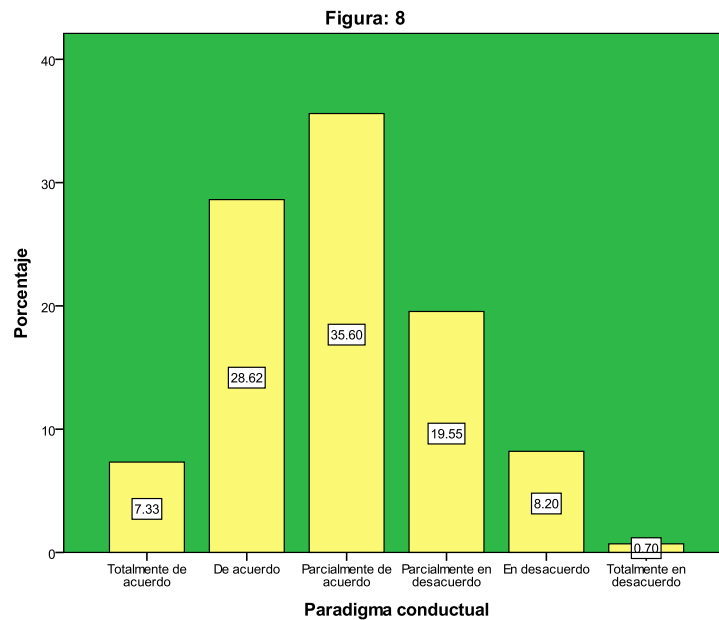


En este caso interesa analizar las estrategias de trabajo docente con el referente de las tres grandes familias teóricas: conductista, cognitivista y socio-cultural, propuestas por Román y Díez (1999).

a) *Estrategias de trabajo docente: Conductismo.*

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 (Roman y Díez, Pág. 34). Los resultados obtenidos del análisis de datos nos permiten apreciar que el profesorado manifiesta de forma consistente un acuerdo hacia prácticas sustentadas en esta concepción de la realidad, en términos globales se puede decir

que el 71.55% están de acuerdo con estas ideas teóricas en el sustento de una estrategia de trabajo; es importante señalar que una gama de respuestas centrándose en de acuerdo el 28.62%, 35.60% parcialmente de acuerdo y 19.55% parcialmente en desacuerdo (Figura: 8). Por lo que el posicionamiento es disperso y de la misma forma representa una dispersión en la forma como los docentes conciben las estrategias de trabajo docente.

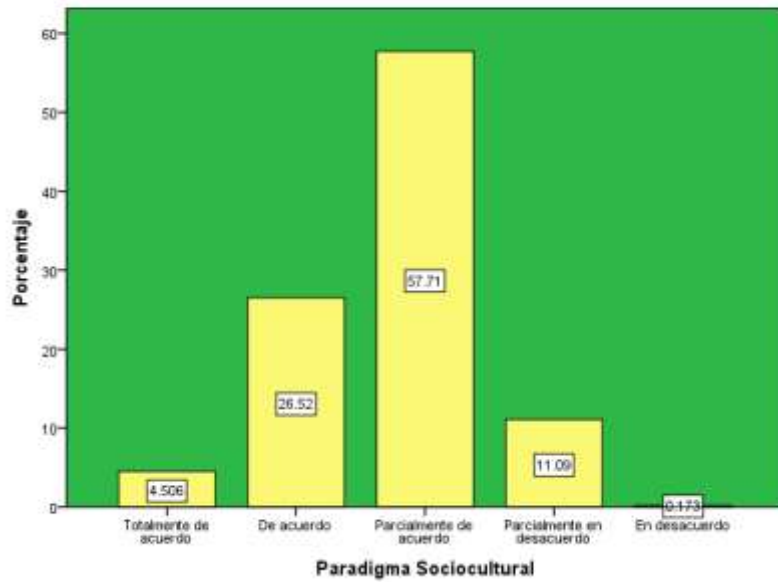


b) *Estrategias de trabajo docente: teorías sociales (paradigma sociocultural).*

De acuerdo con las ideas de Román y Díez, 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, etc.) y los artefactos socioculturales que emplea el sujeto cuando conoce al objeto, en una acción activa reconstruye el objeto de conocimiento.

Considera lo social como inherente al sujeto, los instrumentos que utiliza 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 (Figura: 9) quienes manifiestan estar parcialmente de acuerdo al considerar positiva la necesidad de modificar el aula, de tal manera que se propicie la interacción entre alumnos en los procesos de aprendizaje, y al mismo tiempo ser tomadas en cuenta sus creencias, circunstancias y valores comunitarios, de acuerdo a los resultados los docentes están de acuerdo con la interacción social como un factor que debe estar presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

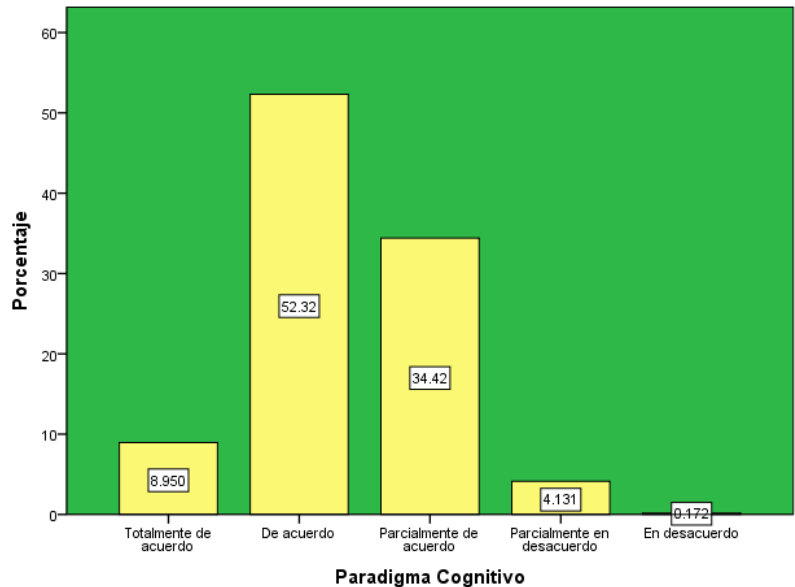
Figura: 9



c) *Estrategias de trabajo docente: teorías cognitivas (paradigma cognitivo).*

Dentro del cognitvismo 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.

Figura: 10



En este paradigma se establece una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, el conocimiento surge de una serie de aproximaciones sucesivas y rectificaciones del mismo. El 61% del profesorado manifestó estar de acuerdo o totalmente 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, de acuerdo con estas perspectivas teóricas cognitivas se obtienen mejores resultados al promover la construcción de saberes sustentados en las estructuras propias de conocimiento.

CONCLUSIONES.

Como conclusión se puede señalar que la inclinación del profesorado por una perspectiva teórica específica no determina la práctica que desarrolla en el aula, sin embargo resultan significativas las respuestas proporcionadas por los docentes. Las políticas públicas del ámbito educativo probablemente influyen en esta visión; una de estas políticas es generar tanto el modelo educativo como los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar, concretándolo en los Planes y programas de la educación básica.

Con respecto a los hallazgos del estudio los posicionamientos asumidos por los docentes privilegiaron las propuestas curriculares basadas en la organización y transmisión del conocimiento y las basadas en un sistema tecnológico donde el método es la base del logro de aprendizajes, en cuanto al currículo como proyecto global, resaltan las respuestas favorables de verlo como generador y usuario de experiencias para la vida, es el indicador que presenta mayor dispersión en las respuestas del profesorado, contrastando con los otros indicadores analizados, una explicación posible es la naturaleza más abierta y conectada con el entorno cultural de ésta perspectiva teórica, y la preocupación constante del profesorado por la enseñanza de los contenidos propuestos en el plan curricular.

Los resultados ponen de manifiesto la centralidad de la práctica pedagógica en lograr que los alumnos adquieran los conocimientos a través de una acción externa, la responsabilidad del docente es generar esas acciones para enseñar. Así mismo hacen evidente la centralidad de la práctica pedagógica en lograr que los alumnos adquieran los conocimientos a través de una acción externa, la responsabilidad del docente es generar esas acciones para enseñar.

Se desprende de lo anterior la idea de que en el pensamiento del profesorado existen dos corrientes, que conviven una con otra acerca, una es la idea de un currículo formal prescrito, donde los contenidos están organizados, y otra es la que considera la experiencia de vida del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS.

- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Creswell, John (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Traducido por Guzmán, Arturo y Alvarado, José. California: Sage Publications, Inc. Thousand Oaks.
- Ezpeleta, J. (1997). *Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado*. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 15 Micropolítica en la Escuela. Septiembre – Diciembre de 1997. Recuperado de http://lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec_laesc.pdf.
- Gran Diccionario de la Lengua Española. (2016). Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/internalizar>.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Hernández, Gerardo (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Distrito Federal: PAIDÓS.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010). *Qué son técnicas didácticas*. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd.htm.
- Lúquez, P., Reyes, M., y Sansevero, I. (2002). *La acción docente y la construcción del conocimiento*. Telos vol.4 (1): 43-54. Recuperado de https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=K1ddVqKECsSR8QfAuqfYBA&qws_rd=ssl#q=la+acci%C3%B3n+docente+y+la+construcci%C3%B3n+del+conocimiento.
- Román, M. y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. España: EOS.
- Turpo, O. (2011). *Concepciones y Prácticas evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú)*. En Revista Peruana de investigación educativa, No. 3, pp. 159-200. Recuperado de https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=K1ddVqKECsSR8QfAuqfYBA&qws_rd=ssl#q=concepciones+y+practic+evaluativas.
- Vander, J. (1986). *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Paidós.



- Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. En colección: Cuadernos de Educación Básica para Todos. UNESCO, 2003. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>.
- Weiss, E. (2000) *La situación de la enseñanza multigrado en México*. En Perfiles educativos, vol XXII, núm. 90, pp. 57-76, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209004>.