



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Caracterización de la práctica docente en las escuelas primarias multigrado de San Luís Potosí

González Fraga Juan David

Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luís Potosí
atpdavid_82@hotmail.com

León Rodríguez Víctor Manuel

Universidad Pedagógica Nacional. Dirección de Unidades
vleonr@cretam.edu.mx

Yolanda López Contreras

Universidad Pedagógica Nacional. Dirección de Unidades
ylopez64@yahoo.com.mx

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Prácticas educativas multigrado.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

La Universidad Pedagógica Nacional, en coordinación con la Red Temática de Educación Rural (RIER), así como las autoridades educativas locales de algunas entidades del país, entre ellas San Luís Potosí, desarrollan el programa de Licenciatura en Educación Multigrado, único en México y Latinoamérica. Para su concreción, investigadores y especialistas se dieron a la tarea de indagar las perspectivas de la práctica docente en las escuelas primarias con características multigrado de cada Estado oferente. Este estudio representa la síntesis que tipifica y define las percepciones sobre la práctica docente multigrado en San Luís Potosí a partir de la recopilación de las opiniones de 352 docentes del sistema de educación básica que se desempeñan profesionalmente en centros de trabajo de este nivel y modalidad.

Con base en la reconstrucción de unidades de análisis correspondientes a la investigación, se profundiza sobre su dilucidación acerca de la práctica pedagógica multigrado, las prerrogativas y detrimentos de esta modalidad, sus procesos de acompañamiento, las necesidades de formación continua e inicial al respecto, así como las propuestas pedagógicas que emanan de los sujetos principales del escenario multigrado, con la intención de esclarecer con pertinencia lo que es la práctica docente multigrado en la entidad, y con ello, generar perspectivas teórico metodológicas y curriculares adecuadas para la formación inicial en multigrado.

Palabras clave: *Escuelas multigrado, práctica docente, propuestas educativas multigrado, desarrollo profesional.*

Introducción

En los últimos años, la cresta del debate sobre la educación rural, y en particular la educación multigrado, ha tomado como punto nodal de atención la formación profesional docente como elemento que determina las condiciones didácticas y, por ende, del aprendizaje en estos entornos. Desde los albores del milenio, Fierro, Fortoul y Rosas (2000) han pugnado por una agenda institucional que visibilice y favorezca la práctica docente en contextos rurales a través de un proyecto educativo de significados, percepciones y acciones. Escobar y Broitman (2016) hacían ya referencia a la ausencia de un modelo de gestión escolar *ad hoc* para la formación inicial del docente multigrado, además de la falta de un análisis apropiado del trabajo pedagógico en estos contextos.

Por su parte, González, León y López (2019) refieren que una de las principales cuestiones a atender para promover el mejoramiento de la escuela multigrado, potenciar sus particularidades y abatir sus dificultades, radica en la formación inicial para la docencia. Consideran en su investigación, que la perspectiva de la política para la formación de docentes planteada en 2012 carece de elementos curriculares explícitos para la formación en la atención a grupos multigrado. González y León (2019) Concluyen que la perspectiva de la formación inicial para el servicio profesional docente en escuela primaria multigrado, se vincula a la concepción pedagógica institucional, a su vez emanada de la formación inicial. Ésta hace referencia al significado que confieren a la labor profesional docente, conceptos e ideas que se deben construir específicamente para la educación multigrado.

A pesar de las posturas nacionales e internacionales sobre la necesidad de trayectos formativos destinados a la educación rural, particularmente en la modalidad multigrado, no existen en México programas de formación inicial que estén destinados de manera explícita para este tipo de escuelas. De igual forma se carece de un planteamiento de modelos congruentes para la formación pedagógica y didáctica, así como recursos y materiales que permitan adecuarse a las condiciones requeridas.

En este sentido, la Universidad Pedagógica Nacional, en respuesta a las inquietudes de autoridades educativas de varias entidades del país, se encuentra diseñando en coordinación con la Red Temática de Educación Rural, lo que pretende ser la primera licenciatura en educación multigrado en México. Para su concreción se consideró trascendental el reconocimiento de las condiciones específicas de la práctica docente bajo esta modalidad educativa y considerando los contextos específicos en los que se detectó viabilidad para su implementación. En el caso del presente estudio, se analiza el proceso de caracterización de la práctica docente multigrado en el Estado de San Luís Potosí, una de las seis entidades con mayor número de escuelas multigrado en relación a la cantidad total de centros de educación primaria.

De ahí que, para dar congruencia al programa de formación inicial había que preguntarse. ¿Cómo se configura la práctica docente multigrado en San Luís Potosí?, ¿Cuáles son las principales necesidades de formación para el profesional de la docencia multigrado?, ¿Cuáles son las condiciones más pertinentes para la mejora de la educación multigrado desde la práctica docente? A partir de esta relación de categorías de análisis, se tuvo

por objetivo caracterizar las tendencias de la práctica docente multigrado en San Luís Potosí, reconocer las principales necesidades de formación para la docencia e identificar las perspectivas para el mejoramiento de la educación multigrado a partir de la construcción de bases para una propuesta curricular de formación inicial.

Todo esto bajo la conjetura de que, dilucidar las características de la práctica docente multigrado en la entidad permite general propuestas de formación y desarrollo profesional, y esto a su vez, permite mejorar los procesos implicados en la educación multigrado.

Desarrollo

Para la construcción de la perspectiva metodológica se recuperaron los preceptos del estudio de casos bajo el enfoque cualitativo (Stake, 2000) a partir del paradigma interpretativo. Para la recopilación de la información se utilizaron las técnicas encuesta cualitativa y entrevista grupal, Se seleccionaron para la aplicación de los instrumentos, docentes de educación primaria multigrado de toda la entidad con la intención de condensar la tendencia de la práctica docente en el amplio espectro tanto en antigüedad profesional, región geográfica, preparación profesional inicial y continua, etc. Se seleccionaron como tendencia representativa de la entidad 352 docentes.

El análisis e interpretación de los datos y el discurso se llevó a cabo en dos procesos, una revisión de unidades y categorías de forma artesanal bajo la perspectiva hermenéutica y una revisión conceptual y de discurso a partir del uso del software Atlas. Ti. Las dimensiones de análisis correspondieron a las características personales y profesionales del docente multigrado, su perspectiva sobre la formación inicial y continua, el sentido que le confiere a la educación multigrado y los sujetos implicados, así como las necesidades de formación y perspectivas de mejora en el nivel y modalidad educativa.

Para la construcción de referentes teóricos que orientaran la investigación, se tomaron como referencia las conceptualizaciones de educación multigrado y sus perspectivas de Galván y Espinoza (2017), de la educación rural desde diferentes dimensiones y modalidades (Juárez Bolaños, et. Al, 2016) y perspectivas recientes de la educación rural y multigrado desde el panorama latinoamericano (Juárez Bolaños y González Fraga, 2020). La teoría que consolida el análisis de resultados de investigación se va entretejiendo en las categorías intermedias construidas a partir de lo encontrado en la investigación, y descritas por Buenfil (en Cruz Pineda y Chavarria Canto, 2008).

Caracterización del docente multigrado en San Luís Potosí

El estudio recupera una población selecta de 352 docentes multigrado en la entidad que procuró ser congruente en representatividad del profesorado de este nivel y modalidad, por tanto, puede asumirse esta caracterización como una tendencia general de lo que acontece en San Luís Potosí.

De los docentes participantes, el 53% se asume como femenino, mientras el 47% declara ser masculino. Se observa una tendencia a la baja de cantidad de docentes multigrado inversamente proporcional a la cantidad de años de servicio. El 34.37% cuenta con 0 a 5 años de antigüedad profesional, 22.72% abarcan de los 6 a los 10 años, 12.5% se ubica entre los 11 y 15 años, 11.93% está situado entre los 16 y 20 años, 9.6% se encuentra en el transcurso del cuarto quinquenio en el servicio, 5.11% se establece entre los 26 y 30 años y finalmente, solo el 3.69% cuenta con 31 o más años en el servicio educativo (Cuadro 1). Uno de los problemas recurrentemente detectados por los propios docentes es el bajo nivel de asiduidad en las escuelas multigrado por parte de maestras y maestros. Juárez Bolaños (2016) recupera las ideas de Weiss y Ezpeleta, al detectar como una de las probables razones del rezago educativo en contextos rurales, la alta movilidad del docente multigrado en la búsqueda de mejores condiciones de desarrollo profesional y personal.

Con respecto a la formación inicial de docentes multigrado en San Luís Potosí. Se encontró que 28.97% fueron formados en una Normal Estatal (de ellos, la mayoría en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado), 20.73% son egresados de una escuela Normal Rural. En una investigación previa de González y León (2019) se hace referencia a las implicaciones, en su mayoría favorables, de este tipo de instituciones formadoras de docentes de acuerdo a su propio perfil institucional, en ese caso se hace referencia a un Centro Regional de Educación Normal, con perspectivas similares a la de las Normales rurales. Continuando, 21.02% egresaron de una Normal particular, 26.13% de una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, .2% de una Normal Experimental, 2% de otras instituciones, y un dato relevante es que solo el .5% son egresados de una Normal Superior (Cuadro 2). Algo que también es analizado en la Investigación mencionada, sobre la existencia de cierta congruencia entre el perfil institucional asumido por las formadoras de docentes y la perspectiva profesional adquirida por sus egresados.

La tendencia en cuanto al máximo nivel de estudios de los docentes multigrado en la entidad es, 3.12% no cuenta con licenciatura en carreras relacionadas con la educación, este personal es egresado de educación media superior, bachillerato pedagógico, o bien, cuenta con una licenciatura en otra área del conocimiento, por ejemplo, Derecho. 84.09% cuenta con título de licenciatura, 10.79% se encuentra titulado de maestría y 1.98% ostenta título de doctorado. (Cuadro 3).

Se indagó con base en esta información, si consideran que, en su formación profesional inicial recibieron capacitación específica para desempeñarse en escuelas multigrado. 46.87% considera que sí, mientras el 53.12% de docentes determina su formación inicial como insuficiente. Se cuestionó además sobre si los espacios formales como el nivel de estudios adquirido han sido suficientes para responder a las características del multigrado. Solo el 18.75% respondió que sí, 22.72% que parcialmente y 58.52% considera que no ha habido suficiencia en la formación multigrado en estos procesos. (Cuadro 4).

Esto constata la postura de Rosas en 2003, Fuenlabrada y Weiss en 2006, y Taboada en 2014 (En Juárez Bolaños, 2016) quienes señalan que la formación de profesores y la atención pedagógica resultan limitadas para

enfrentar las características de las escuelas rurales, muchas de ellas multigrado. Si bien percepción docente se encuentra dividida, cabe rescatar que, en la mayoría de los casos, los docentes que tienen la percepción de una formación suficiente para la educación multigrado son los egresados de una Normal Rural, o de una Normal Estatal que ha buscado atender estas necesidades de formación en los últimos años.

En el ámbito de la formación en el servicio y al respecto de los estudios que se encuentran cursando, poco más de una tercera parte de los participantes se encuentra en un trayecto formativo; ninguno actualmente transita en un programa de formación continua ofertado por autoridades educativas locales, 24.44% se encuentra realizando estudios de licenciatura, 62.22% de maestría, 11.11% se ubica desarrollando el doctorado y 2.22% otro tipo de estudios. (Cuadro 5). Al indagar sobre si estos programas les están siendo relevantes para responder a las características de las escuelas multigrado, 32% asume que no, mientras 68% menciona que sí. (Cuadro 6) Esta es una de las perspectivas favorables encontradas en la indagación.

Caracterización de la práctica docente multigrado en San Luís Potosí

Sobre los procesos de acompañamiento para la actividad profesional docente, se encontró que al tener dudas para el ejercicio de la práctica profesional, .85% acuden a docentes de primaria regular, 2.27% a Asesores Técnico Pedagógicos, 12.5% a figuras de supervisión escolar, 16.76% a personal directivo, 26.98% a compañeros docentes de escuelas multigrado, 26.13% acude tanto a compañeros docentes, directivos y supervisores, 1.42% a agentes externos al entorno educativo y 13.06% no solicita apoyo. (Cuadro 7)

López, Martínez y León (2015) proponen el carácter de indispensable, de la construcción de un modelo de disposiciones prácticas que solo pueden emerger de la condición real enfrentada, y que solo se puede dilucidar a partir de una figura de orientación y acompañamiento. Carecer de esta interrelación como lo hacer este más del 13% de docentes multigrado, los puede situar en un riesgo endogámico o de bajo desarrollo profesional.

Otro dato a recuperar es la baja dinamización de los objetivos propuestos para la asesoría técnico pedagógica a partir de su redefinición durante el sexenio anterior. La operación de esta figura educativa parece requerir fortalecerse al representar un porcentaje mínimo del acompañamiento profesional a la actividad multigrado.

Al indagar sobre los procesos de acompañamiento generados por los docentes multigrado, 88.35% refiere haber apoyado algún proceso multigrado hacia un compañero docente, mientras solo el 11.64% admite no haberlo hecho.

Acerca de si consideran desde su experiencia, tener referentes suficientes para poder sugerir lineamientos o propuestas pedagógicas para la educación multigrado, 23.86% no se considera con la experiencia suficiente, 76.14% afirma que cuenta con los saberes necesarios para generar aportes a la educación multigrado.

Acerca del tipo de formación continua en el que han participado los docentes para la práctica multigrado en particular, las temáticas se concentran en lectura y escritura 4.18%, planeación didáctica multigrado 29.31%,

organización de los aprendizajes 6.8%, didáctica de las matemáticas para la modalidad 9.42%, material didáctico 6.8%, evaluación a grupos multigrado 5.23%, aprendizajes y metodologías 3.14%, aula y contexto 7.22%, trabajo colaborativo 3.7%, asistencia a congresos sobre educación multigrado 9.42% y otros cursos no necesariamente relacionados con la temática pero si adaptables a la misma 15.18%. (Cuadro 8).

Prospectiva de la práctica docente multigrado en San Luís Potosí

En la indagación de mayor profundidad, se recuperaron las percepciones y opiniones de los docentes acerca de su propia práctica, el sentido que le dan a la actividad profesional en multigrado, los significados que confieren al panorama educativo en este contexto y las posibilidades de formación para la mejora en la educación en esta modalidad educativa.

Ahondando en la suficiencia o insuficiencia de la formación para la atención a grupos multigrado, se encontró que, por cada atributo favorable en los modelos actuales para la formación y su implicación en estos escenarios, existen al menos cinco áreas de oportunidad que se pueden favorecer. Se reconoce por ejemplo el esfuerzo de las instituciones de educación superior para el magisterio por generar acercamientos a los contextos rurales y tratar de sistematizar las prácticas en reflexiones y adaptaciones mediante propuestas de intervención. Además, se reconoce el uso de materiales educativos que, para los docentes multigrado aún son viables para su aplicación. Hay una marcada recurrencia a la utilización de los libros de CONAFE *dialogar* y *descubrir* para aplicarlos al trabajo en las escuelas de estos docentes.

León, López y González (2018) ya habían detectado esta tendencia al uso de materiales no diseñados ex profeso para el nivel y modalidad de multigrado. Para ellos la construcción de saberes para el desempeño multigrado es relevante pero insuficiente, al carecer de referentes con amplio sustento para su práctica, los docentes recuperan materiales que les son más cercanos a su realidad.

Se detectan, por tanto, vacíos y posibilidades que alimentan una nueva construcción formativa para la educación multigrado. Para la mayoría de los docentes la formación inicial destina poco tiempo a la preparación para el ingreso a la docencia, así como para enfrentar sus problemáticas. En sus palabras, la mayoría de los procesos se van aprendiendo en la práctica y con el paso del tiempo, no con los referentes teóricos provistos. Las condiciones incluso en la práctica intensiva correspondiente a la formación inicial, se desvinculan de la realidad observada en el servicio.

Algunos docentes reconocen que aún con la experiencia que portan, tienen dificultades para desarrollar actividades esenciales propias de su función como es la planeación y evaluación.

De acuerdo ello y pensando en la perspectiva de la construcción de un modelo de formación inicial para la práctica multigrado, se requiere construir modelo de formación que rebasen el aplicacionismo derivativo de las perspectivas teóricas aplicables a la práctica. Es preciso plantear un sistema de formación en dos escenarios simbióticos en los que se distingue la empiria de la recuperación del saber experiencial, y la teoría

de la construcción del conocimiento fundamentado en la práctica. No plantear la incursión al escenario para la comprobación con conocimiento teórico, ni la vuelta a las instituciones educativas para el análisis de la práctica per se. Sino una relación dialógica fortalecida en la interacción entre el contenido, salón de clases y la realidad del contexto escolar, en tanto las sesiones escolares constituyen espacios comunes de intelección para reflexionar sobre la experiencia ya sistematizada que ha emanado de la práctica y el análisis que la fundamenta.

Se indagó con los participantes acerca de las características que, consideran, son propias de un grupo multigrado, al ser tres tipos de características las solicitadas, las respuestas develan dos grupos de docentes: dos terceras partes que confieren significados favorables a las particularidades de este tipo de grupos y una tercera parte de participantes que asignan características desfavorables a los grupos multigrado. La caracterización negativa se centra fundamentalmente en considerar factores como la desigualdad en edades, en niveles de desarrollo cognitivo, el multiculturalismo y demás factores como determinantes negativos para la adecuada práctica educativa, así mismo se hace referencia los momentos de dispersión durante la intervención en clase, la dificultad en el manejo de recursos materiales y tecnológicos, así como la situación socioeconómica del contexto en general. Si bien estos factores son perspectivas negativas de la realidad, también se vertieron reflexiones importantes. Una recurrente fue la distancia entre el contenido propuesto por los programas de estudio y las vivencias latentes de la comunidad en la que se desarrollan.

Dentro de las características favorables que se describen se relata la diversidad, pero desde la perspectiva del enriquecimiento cultural y social que emana de ella, el aprendizaje colaborativo la dinamización de los grupos de atención en función de las estrategias de mediación pedagógica y adecuado ambiente de aprendizaje, un mayor nivel de socialización del aprendizaje y de la experiencia, así como mayor empatía. En la cuestión didáctica se hace referencia de forma recurrente a la posibilidad de articular y vincular contenidos educativos tomando de manera intencionada pero indistinta, los temas y contenidos a abordar y, por tanto, un mayor enriquecimiento en el aprendizaje, la posibilidad de reconocer y movilizar los estilos de aprendizaje en su diversidad (trabajar, no por grados sino por formas de aprender). Una recurrencia importante y ampliamente valiosa es la de reconocer per se a la ruralidad como una característica favorable, con todas sus implicaciones.

En cuanto al abordaje de las necesidades formativas del alumno multigrado, se reitera la importancia de los recursos bibliográficos, materiales y tecnológicos para evolucionar los aprendizajes, sobre todo se insiste en contar con materiales educativos adaptados a las particularidades del multigrado, aprendizajes esperados acordes a sus necesidades, no a un programa global, procesos de evaluación congruentes, conocimientos culturales apropiados. Resalta la idea de contar con docentes capacitados (en una suerte de autoevaluación).

Con respecto a las acciones que consideran, permiten mejorar las condiciones de trabajo multigrado, las opiniones llevan la tendencia a el uso de monitores, trabajo colaborativo, planeación correlacionada e incluyente, uso de cuadernillos de trabajo, aprendizaje realmente significativo. Varios planteamientos llevan a lo que algunos

autores llaman la asimetría de la enseñanza y contenidos asimétricos, tomar en cuenta siempre la pertinencia contextual y cultural para el aprendizaje, la socialización, elaboración de guiones y fichas de trabajo, adecuación curricular y progresión de los aprendizajes.

Un apartado que invita a la reflexión sobre el impacto de los modelos y programas actuales es la persistencia de los docentes por hacer uso de materiales anteriores como lo es la Propuesta Educativa Multigrado (PEM05).

Un aspecto que resulta interesante es que, a pesar de la vasta experiencia docente, no logran identificar actividades que pueden ser de uso exclusivo para la escuela multigrado, que sean endémicas y no se puedan aplicar en otros contextos. Algunos hacen referencia a la planificación transversal y al uso de la progresión del aprendizaje sin embargo reconocer que no exclusivas de esta modalidad. Se reconoce entonces que una propuesta multigrado es una propuesta para todo tipo de modalidades escolares.

Acerca de las ventajas y desventajas del trabajo en escuelas multigrado se encontró que, los principales aspectos favorables radican en la unificación del trabajo y el avance progresivo, así como en la promoción de estados socioemocionales colectivos favorecedores. A las resonancias en el aprendizaje, en las que el alumno de forma independiente al grado que cursa, escucha, dialoga y reflexiona contenidos de grados superiores e inferiores, los resignifica, los apropia y complementa su corpus de saber. Se enuncia también un conocimiento de mayor profundidad, emanado de esos espacios colectivos de aprendizaje.

Dos elementos relevantes a recuperar son la percepción de autoformación docente a partir de la experiencia multigrado. En sus palabras, los docentes se forman profesionalmente en estos contextos. Se menciona además la formación de comunidades de aprendizaje y los beneficios que estas representan.

Pese a ello, se identifica que el 2.5% de los docentes participantes consideran que no existe alguna ventaja en la educación multigrado, un aspecto relevante a identificar dado su implicación en el contexto y las perspectivas que supone.

En cuanto a desventajas, las más recurrentemente mencionadas refieren al docente como una figura multitarea que puede centrar menos su atención en la actividad pedagógica. Se identifica falta de referentes para el diseño, desarrollo y evaluación de la planeación didáctica, algo ya abordado en ocasiones anteriores, de igual forma que la ausencia de un modelo de desarrollo curricular, plan de estudios y materiales específicos. Así como la falta de capacitación para reforzar en conocimiento multigrado.

Al indagar sobre sus recomendaciones a docentes de nuevo ingreso para el trabajo en escuelas multigrado, una de las opiniones recurrentes que resaltan significativamente es la de investigar la propia práctica multigrado e investigar sobre la educación multigrado.

Sobre los temas en los que requieren formación, los más comunes son adecuación curricular, contenidos disciplinares adaptados principalmente en áreas de lenguaje y pensamiento matemático, planeación, aprendizajes multigrado, organización del contenido y del tiempo, así como sobre evaluación real a alumnos de distintos grados.

Una pregunta relevante para las prospectivas del estudio a consolidar mediante la propuesta de diseño y desarrollo de la licenciatura fue, qué asignaturas podrían sugerir para la posibilidad de una licenciatura en educación multigrado. Por gran mayoría los dos temas centrales sugeridos fueron planeación didáctica y disciplinas orientas a multigrado tanto en lenguaje como en matemáticas. Otras recurrencias interesantes fueron, psicología multigrado, gestión y dirección de centros educativos multigrado, así como estrategias didácticas para este tipo de escuelas.

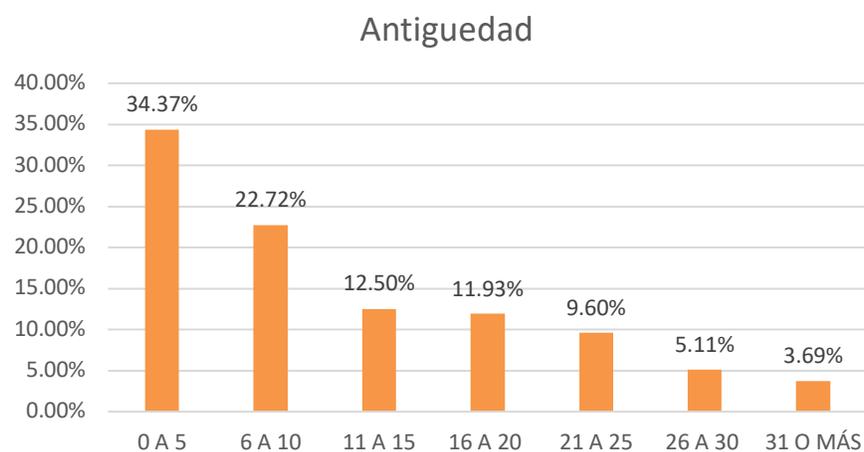
Conclusiones

La educación multigrado en México posee características diversas, los sujetos implicados en sus prácticas pueden identificar condiciones propias para un adecuado desarrollo tanto en la profesionalización docente como en el desarrollo académico del alumno. A pesar de ello se siguen reconociendo aspectos multifactoriales que determinan condiciones limitantes en esta modalidad educativa. La respuesta a estos avatares sigue buscándose en la práctica cotidiana, pero sobre todo en la formalización de modelos de formación inicial que se especialicen en la educación multigrado. Se sigue requiriendo de un profesionista con sólida formación académica que le permita contribuir en la construcción de un proyecto educativo apegado a la realidad nacional a través del reconocimiento de la riqueza de los contextos regionales y locales en donde preste sus servicios educativos.

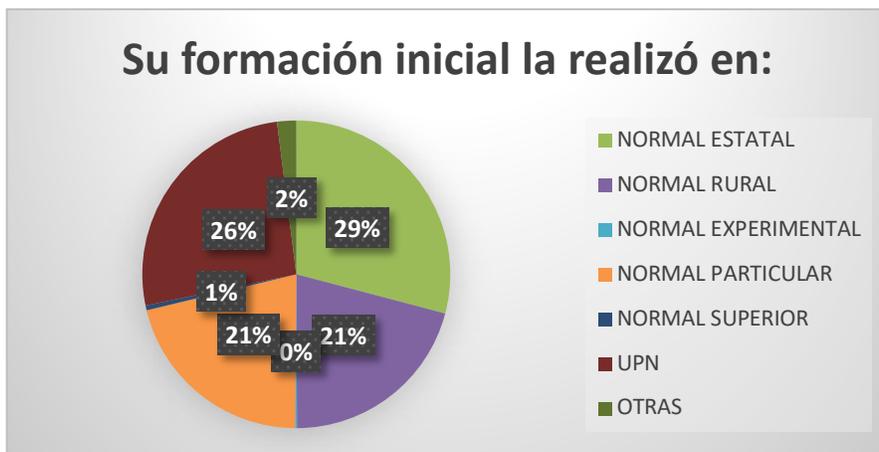
A partir de esta indagación y reflexiones se ha promovido el diseño de una licenciatura especializada, con un enfoque constructivista, un modelo dual, una metodología in situ, pero sobre todo con alta pertinencia contextual, cultural y pedagógica que pretenderá responder a las necesidades de los docentes y alumnos multigrado.

Tablas y figuras

Cuadro 1

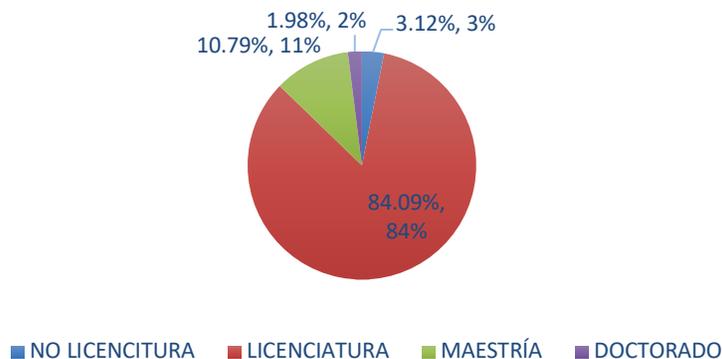


Cuadro 2



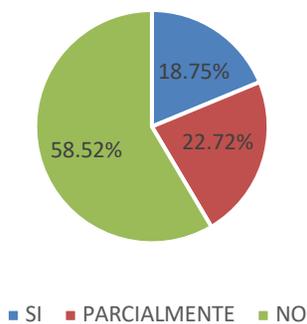
Cuadro 3

Máximo nivel de estudios



Cuadro 4

¿Su formación inicial le apoya para responder a las características de las escuelas multigrado?



Cuadro 5

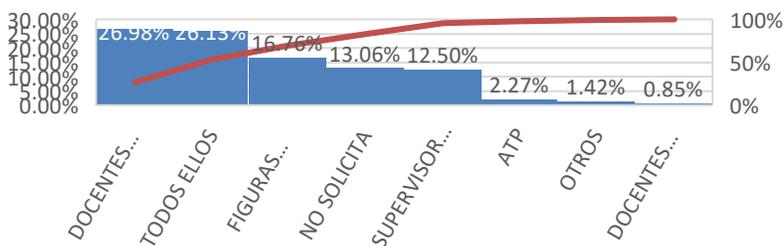


Cuadro 6



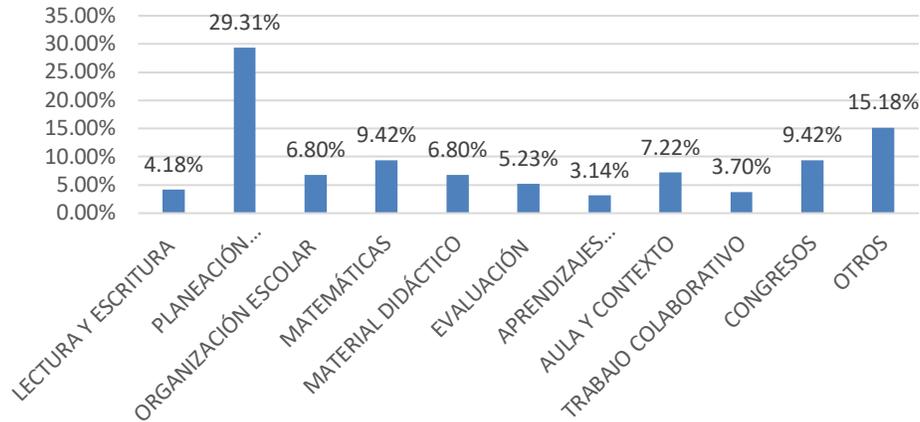
Cuadro 7

¿A quién(es) solicita apoyo cuando tiene dudas en relación a su trabajo en la escuela multigrado?



Cuadro 8

Típo de formación continúa multigrado en que ha participado.



Referencias

- Cruz Pineda, O. & Chavarria Canto, L. (2008) Investigación social. Herramientas Teóricas y análisis político del discurso. México: Casa Juan Pablos.
- Escobar, M. & Broitman, C. (2016) "La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente" en Juárez Bolaños, D. Coord. (2016) Educación Rural: experiencias y propuestas de mejora. México: Colofón.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. México: Paidós.
- Galvan, L. & Espinoza, L. (2017) "Diversidad y prioridades educativas en el multigrado", Sinética. Num. 49 Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715/802>
- González, J. D. & León, V (2019) Caracterización de un Modelo de Formación Inicial para la inserción a Escuelas Primarias Rurales Multigrado. En XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Gro.
- González, J. D. León, V. & López, Y. (2019). La Perspectiva de la Formación Inicial para el Servicio Profesional Docente en Escuelas Primarias Multigrado en Contextos Rurales. En 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Rosarito, B. C.
- Juarez Bolaños, D. Coord. (2016) Educación rural. Experiencias y propuestas de mejora. México: Colofón.
- Juárez Bolaños, D & González Fraga, J.D. (2020) Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales. México: Colofón.
- López, Y. Martínez, J. & León, V. (2015) El saber de experiencia en la formación de tutores para docentes de nuevo ingreso. En XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua.
- Stake, R. (2000). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.