



# LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS CONSIDERACIONES DEL CURRÍCULO PARA GRUPOS MULTIGRADO

## TEACHER TRAINING IN CURRICULUM CONSIDERATIONS FOR MULTIGRADE GROUPS

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2584>

**Vera Lucía Ríos Cepeda**

Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón», Saucillo,  
Chihuahua, México.

[vera.rios@enrrfm.edu.mx](mailto:vera.rios@enrrfm.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-3919-838X>

**Ana Arán Sánchez**

Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón», Saucillo,  
Chihuahua, México.

[ana.aran.sanchez@gmail.com](mailto:ana.aran.sanchez@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>

**Recibido: marzo 17, 2022 – Aceptado: abril 3, 2022**

### Resumen

La presente investigación, muestra resultados de alcance longitudinal, al encuestar a 96 docentes de la región centro sur del estado de Chihuahua, para generar una discusión en torno al reconocimiento del apoyo que reciben, las dificultades que presentan y las visiones relacionadas con los diseños para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en las escuelas con grupos multigrado, mediante un método deductivo que analiza las variables de multigrado, a partir de seis dimensiones. Este estudio se sostiene en una postura postpositivista, mostrando resultados estadísticos sobre el conocimiento de los elementos representativos del currículo en escuelas con grupos multigrado y su habilitación pedagógica desde los procesos de la docencia. Los resultados de los análisis fueron los siguientes: los docentes aplican con frecuencia ajustes razonables y adecuaciones al currículo, correspondientes a los propósitos educativos; los docentes emplean con mayor frecuencia los de significación, sociabilidad y ampliación de ámbitos, que ya son parte de las actividades de los docentes de grupo; no las perciben como ajenas ni como carga de responsabilidad, sin embargo, se limitan a las modificaciones que pueden realizarse a los materiales y a las actividades, por lo que presentamos propuestas para ser atendidas desde el currículo normativo para la educación básica.

**Palabras clave:** currículo, grupos multigrado, formación docente.

## Abstract

This research shows the scope of longitudinal results of a poll of 96 teachers of the Central-South Region of the State of Chihuahua, to generate a discussion about the recognition of the support that they receive, the difficulties that they have and their visions about the teaching designs and learning evaluation in multigrade classrooms, with a deductive method which allows the multigrade variable analysis of six dimensions. The study has three phases, the first with a post-positivist approach, where statistical results about knowledge where they manifest representative elements of the curriculum in schools with multigrade groups, and their pedagogical habilitation from the teaching processes; the results of the elaborated analysis are the following: Teachers frequently apply reasonable adjustments and curriculum adaptations, which correspond to those that refer the adaptation of educational purposes, teachers use more frequently the ones of meaning, sociability and expansion of areas because those are part of the activities that teachers implement with their groups; they do not visualize them as alien or as a responsibility. Nevertheless, they restrict themselves to changing only materials and activities.

**Keywords:** Curriculum, Multigrade classrooms, Teacher training.

## CONTEXTO DEL PROBLEMA

La investigación se realiza en la región centro sur del estado de Chihuahua, mediante una evaluación del entorno institucional en escuelas primarias con grupos multigrado, recolectando datos para el desarrollo de un análisis estadístico, con la finalidad de identificar indicios de problemáticas o necesidades en el entorno socioeducativo.

Para Pérez (2004), la detección de las problemáticas educativas representa un tipo de diagnóstico socioeducativo, que comprende lo que sucede para determinar qué elementos influyen –de manera directa o indirecta–, en la aparición de situaciones de conflicto. Los datos recopilados se triangulan para obtener información sobre el problema y la identificación de necesidades; en este caso: establecer relación con los procesos didácticos en los grupos multigrado y, asimismo, conocer y problematizar las formas en que se desarrollan los diseños de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, para fortalecer la práctica docente. Sin embargo, el desafío es el establecer una propuesta de adaptación al currículo, que dosifique y guíe los procesos de diseño para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en grupos multigrado, puesto que no solo se considera una situación que problematiza el entorno grupal escolar, sino que es relevante en el desarrollo sociocultural.

## PROCESO TEÓRICO METODOLÓGICO

En este proceso correlacional se realiza un estudio explicativo de alcance transversal, mediante el método de la encuesta, sustentado desde un paradigma postpositivista. Los indicadores representan un panorama general sobre los 145 docentes en grupos multigrado y lo que conocen de grupos multigrado, en relación con el tema general del currículo (planeación, adecuación, didáctica y evaluación), como parte de la muestra, utilizando una encuesta de 95 reactivos, (proceso metodológico sintético para delimitar la información conceptual); de ellos se obtiene la siguiente información a partir de la revisión teórica anticipada denominada Marco Conceptual Primario y, con la aplicación del instrumento, se definen dimensiones e indicadores que conforman los reactivos a medir, respectivamente. Estas dimensiones generan la construcción conjunta de los reactivos que promueven el conocimiento de algunos de los elementos del currículo, como temática general para su comprensión en específico.

Mediante el programa SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) se obtuvo el coeficiente de Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de los ítems en el instrumento. Hernández *et al.* (2006) explican que «la mayoría de estos coeficientes pueden oscilar entre cero y uno, donde un coeficiente cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (confiabilidad total)» (p. 288).

Para el instrumento aplicado se obtiene un puntaje de .937 lo cual indica que el coeficiente de alfa es pertinente.

**Tabla 1**  
*Estadística de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	No de elementos
0.908	0.920	95

Las «variables sociodemográficas o clasificatorias» son, como su nombre lo indica, aquellas cuyos objetivos exploran las condiciones y características de las organizaciones y los sujetos participantes de la investigación. Sin embargo, este diseño no convierte las categorías en construcciones independientes o temáticas en variables, dado que no se exponen las relaciones o diferencias estadísticas concretas para la presentación de los resultados del estudio, sino que se analizan las condiciones similares y diversificadas desde la lógica de la representación y el dominio de los usuarios, por lo que se consideran parte de las categorías sociodemográficas con aspectos relacionados con la situación personal y laboral de los involucrados desde su diagnóstico.

**Tabla 2**  
*Categoría independiente: sociodemográficas*

Categoría Independiente	Dimensión o subcategoría	Indicador	Reactivo
Sociodemográfica	Personal	Nivel de estudios	1
		Sexo	2
		Edad	3
		Antigüedad	4
		Institución de formación inicial	5
		Institución de formación continua	6, 7
	Laborales	Experiencia en EGM	8, 9, 10, 11
		Experiencia con propuestas de EGM	12, 13
		Escuela primaria Gestión y Docencia	14, 15, 16
		Atención a la diversidad	17, 18, 19
	Capacitación y formación continua	20, 21, 22, 23	

Estas se concentran o se operacionalizan para reforzar las respuestas a las preguntas de investigación, generando un estudio de tipo longitudinal; su alcance es correlacional por lo que consideran esas divisiones dentro de la variable, misma que se analiza de acuerdo con los resultados de los datos recabados por el instrumento.

**Tabla 3**

*Categoría principal: educación en grupos multigrado*

Dimensión o subcategorías	Subdimensión o post- categoría	Indicador	Reactivo
Currículo	Asesoría a docentes	Pertinencia	24, 35
		Eficacia	25, 26, 74
	Operatividad	Recursos	36, 37, 82
		Organización	62, 63, 93
	Elementos del diseño	Planeación	27, 28, 75
Didáctica	Organización	Proyecto escolar	38, 39
	Ambientes de aprendizaje	Participantes	40, 64, 77
		Funcionalidad	29, 30, 84
	Propuesta Curricular Adaptada	Participantes	61, 65, 83
		Funcionalidad	59, 60, 69
		Principios	31, 32, 91
		Elaboración	41, 43, 44
Implementación	33, 42, 90		
Evaluación	Autenticidad	Arquitectónicas o de diseño	34, 58, 76
		Cambios estratégicos	45, 46, 79, 80
		Técnicas e instrumentos	56, 57, 85,86
	Tipología	Metodología	52, 53, 87
		Contenidos	50, 51, 78
		Propósitos	49, 68, 88
		Aprendizajes	47, 48, 55
Propuestas	Elementos del Currículo	Favorables	66, 70, 92
		Desfavorables	54, 67, 81
	Acceso	Conocimiento	71, 72, 73
		Implementación	89, 94, 95

La Educación en grupos multigrado se considera como principal variable dentro del ejercicio, y para su estudio se delimitan las siguientes dimensiones: diseño para la enseñanza; didáctica; evaluación de los aprendizajes, y propuestas EGM. Se observa la definición conceptual y operacional de lo que representa el Marco Conceptual Primario y que representa la significación de una variable o dimensión, y la forma en que será medida operacionalmente:

**Tabla 4**

*Definición conceptual y operacional de la variable: multigrado*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Multigrado	Las escuelas multigrado son aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados existentes (INEE, SEP, <i>La Educación Multigrado en México y CONAFE</i> , 2019, p. 1).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a: variable grupos multigrado.
Dimensiones	Definición conceptual	Definición operacional
Atención del Grupo Multigrado	Aquellas donde un maestro tiene a su cargo dos o más grados a la vez, tendemos a verlas como una versión reducida o limitada de la escuela monogrado (Ames, 2004).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Atención del grupo multigrado.
Currículo	«Es una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas llevan a cabo para organizar a nivel concreto, la actividad didáctica, y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que constituirán el currículo efectivamente seguido por los alumnos» (Lodini en Zabalza, 1993. Citado por García <i>et al.</i> , 2000, p. 126).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Planeación.
Didáctica	La didáctica cuenta con fuentes de conocimiento sustentadas en las diferentes teorías psicopedagógicas, psicológicas y filosóficas, todas ellas constituyen la gama de herramientas que posibilitan realizar un análisis, con la finalidad de resolver las diferentes vicisitudes en la cotidianidad del ámbito educativo (Blanco, 2021, p. 10).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Didáctica.
Adecuaciones Tipos de adecuaciones	Son las respuestas específicas y adaptadas a las necesidades educativas de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con el grupo (García, <i>et al.</i> , 2000, p. 132).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Tipo de adecuaciones.

Evaluación	Proceso de operación continua, sistemática, flexible y funcional, que, al integrarse al proceso de intervención profesional, señala en qué medida se responde a los problemas sobre los cuales interviene y se logran los objetivos y las metas; describiendo y analizando las formas de trabajo, los métodos y técnicas utilizadas y las causas principales de logros y fracasos (Tallafarro, 2012, p. 12)	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Evaluación.
Propuestas	La propuesta educativa multigrado tiene como propósito proporcionar a los docentes elementos que sean funcionales para atender dos grados o más en un mismo grupo, mejorando la enseñanza y el aprendizaje. Es la sistematización de experiencias exitosas de maestros que a lo largo del país trabajan día a día con grupos de niños de diferentes edades, intereses y aprendizajes (Tomlinson, 2001, p. 8).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Propuesta.

A partir de la correspondencia entre operatividad y conceptualización de las dimensiones de la variable, se establecen hipótesis para generar supuestos sobre la realidad del estudio: «[...] revisión profunda de la literatura relacionada con el objeto de estudio; las afirmaciones proceden de los postulados esenciales de una o varias teorías, que se complementan con los resultados de investigaciones previas y la experiencia del investigador» (Guzmán y Alvarado, 2009, p. 61).

Es por ello que se plantea la siguiente regla de decisión: si el  $p$  valor o el valor  $\alpha$  es menor a 0.05, se rechaza la  $H_0$ ; si el  $p$  valor o el valor  $\alpha$  es mayor o igual a 0.05 que representa el valor teórico, no se rechaza la  $H_0$ . Se determina esta regla de decisión por ser un estudio de ciencias sociales. Al aplicar el instrumento como diagnóstico, se muestran las siguientes hipótesis:

- $H_1$ : Existe relación entre las dimensiones de la variable multigrado.
- $H_0$ : No existe relación entre las dimensiones de la variable multigrado.

Para el fundamento de la corroboración de la  $H_1$ , o el rechazo o no rechazo de la  $H_0$ , se exploran las variables, según las dimensiones que la representan.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los datos recabados posibilitan entender que los docentes que trabajan en escuelas con grupos multigrado son en su mayoría mujeres (de los 145 participantes, el 75% pertenece a mujeres y el 29% a hombres). Su edad fluctúa entre los 24 y 58 años, con un promedio de 37.56. En el porcentaje acumulado en el primer cuartil, se sitúan los maestros que tienen entre 24 y 32 años (representan el 31.7%); en el segundo cuartil, los que se oscilan entre 33 y 50 años (61.3%) y, finalmente, entre los 51 y 58 años se encuentra el 7% restante. Estos datos reflejan que, en su mayoría, el 93%, cuenta con una edad igual o menor a 50 años, y tan solo el 7% de ellos, son mayores a 50 años.

Con relación a la antigüedad en el ejercicio profesional docente, se obtuvo como dato mínimo aquellos maestros de grupo que cuentan con 2 años de antigüedad y como máximo los que tienen 34. El 75% de los maestros posee una antigüedad de 8 años o menos, mientras que del 25% es de más de 8 años. Este dato refleja la posibilidad que brinda adquirir conocimientos y desarrollar estrategias que proporcionen respuesta a la diversidad de sus alumnos, considerando entre ellos a los que manifiestan un ritmo y estilo de aprendizaje significativamente inferior o superior al resto de sus compañeros de grado.

Este dato muestra que los espacios con grupos multigrado no son lugares donde los docentes pasen regularmente la mayor parte de su tiempo en el servicio. El porcentaje de docentes menores a ocho años de servicio es un indicador que demuestra que los docentes jóvenes se incorporan a los contextos multigrado y que, conforme alcanzan un nivel de antigüedad mayor, solicitan su cambio a espacios regulares. Este es un efecto preocupante, ya que al ingresar al servicio profesional, al momento de construir la experiencia en la forma de atender a las necesidades académicas y socioculturales, abandonan los espacios y llegan, simultáneamente, docentes con experiencia mínima a ocho años de servicio.

De acuerdo con lo anterior, y en concordancia con un estudio realizado al seguimiento de egresados de las Escuelas Normales del Estado de Chihuahua, se encontró que una de las sugerencias para mejorar la formación de los egresados de las Normales era abordar a profundidad el tema de estrategias para atender a las necesidades de diversidad de niños y adolescentes. En sus conclusiones, se resalta que una de las deficiencias percibidas por los egresados en torno de su formación inicial, versa sobre la atención a la diversidad (Viramontes, *et al.*, 2013), por lo que se aprecia la inconsistencia que tiene el multigrado desde la atención a la diversidad psicopedagógica y socioeducativa, a partir de las consideraciones iniciales de la docencia.

Referente a la experiencia, se detecta que solo 3.4% tiene normal básica; el 75.2 % cuenta con estudios de licenciatura; el 21.4% de maestría, y ningún profesor reporta contar con el nivel de doctorado por lo que, dentro de la actualización, solo el 21.4% tiene concretamente la posibilidad de un estudio sistemático de su práctica docente.

En cuanto a su experiencia de un grupo multigrado, antes de llegar a la región centro sur, los resultados de la Tabla 5 revelan que el 92.4% de los docentes encuestados no contaba con experiencia para atender a alumnos en grupos multigrado; esta nueva experiencia debe brindar la oportunidad de reflexionar sobre su quehacer docente. Al respecto, Tallaferro (2012), expone que el «[...] ejerciendo la docencia, el profesor vive la experiencia de ser docente, aprende a reconocer al otro y a reconocerse a sí mismo como presencias que se encuentran y se miran, se tocan y transforman su humanidad» (p. 115).

**Tabla 5**

*Experiencia en atender GMG antes de estar en la RCS*

Respuesta	Porcentaje
Si	7.6
No	92.4
Total	100.0

De acuerdo con los resultados, los docentes de nuevo ingreso provienen de zonas urbanas marginales, en los distintos municipios del estado de Chihuahua, concentrándose especialmente en la zona urbana de Ciudad Juárez: migran entre el primer y el segundo año de servicio docente, a la región centro sur (RCS) y son los mismos que, sin la experiencia en el contexto multigrado, permanecen la mínima cantidad de tiempo y migran a otros espacios urbanos o rurales, donde se ubican en escuelas regulares.

Con la evidencia de las características de la población que conforman la RCS, atenderla curricularmente de manera pertinente es una obligación inherente al perfil profesional que los docentes deben poseer y construir tendiendo a la mejora. Además, se encuentra fundamentado legalmente en el Artículo 3° constitucional y en el Artículo 41 de la Ley General de Educación; esta última, abarca a las NEE (Necesidades Educativas Especiales) asociadas a una discapacidad o no, y habla de un rigor ético, metodológico, psicopedagógico e instrumental para atender a la diversidad.

En concordancia –y visualizando a la educación multigrado como un espacio donde atender con rigurosidad la diversidad para la atención de niños y adolescentes–, la Ley General para la Inclusión, en su Artículo 12 confirma que es pertinencia de «la Secretaría de Educación Pública promover el derecho a la educación, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional» (DOF, 2011, p. 8). Por tanto, es tarea de todos los involucrados en el proceso educativo, regular las formas de enseñanza para fortalecer el aprendizaje, no solo en espacios de educación especial, sino también en contexto multigrado, como espacio para crear condiciones apropiadas que atiendan a la diversidad, con un alto sentido de inclusión.

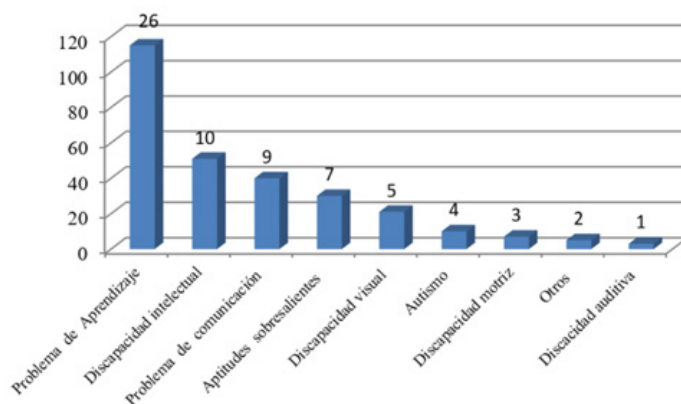
Por ejemplo, en la identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes, se presenta una situación semejante a lo que ocurre con la discapacidad auditiva. Estudios apuntan a la existencia de mitos que poseen los docentes y la familia sobre estos alumnos, uno de ellos señala que en las escuelas suele considerarse que, debido a su capacidad sobresaliente, no requieren ayudas complementarias en su proceso educativo (López, 2002) y, en consecuencia, los docentes muestran poca preocupación por ellos: su interés se centra en quienes no logran los aprendizajes marcados en los planes de estudio, dejando olvidados rasgos como la maduración cognitiva, la evolución cronológica del entendimiento en las actividades y las condiciones de socialización en las construcciones del aprendizaje.

Si bien es cierto que en la escuela regular y en la escuela con grupos multigrado, pueden apreciarse niveles de desarrollo, maduración cognitiva y NEE asociadas a una discapacidad o no, también debe enfatizarse que, en un espacio escolar, existen más elementos que ponderar: rasgos culturales, ideológicos, políticos..., que redundan a migraciones no convencionales o a poblaciones flotantes (incluso de origen étnico, rasgos de edad, de estilos y de canales de representación o percepción) y, con ello, debe repensarse que, en un contexto multigrado, estas diferencias coexisten en un mismo grupo.

Algunas situaciones mencionadas en el estudio, que son más recurrentes, van desde problemas de aprendizaje hasta discapacidad auditiva.

### Figura 1

*Las necesidades que son detectadas por los docentes de grupo*





Esto indica que las necesidades detectadas en un grupo corresponden a criterios de la educación inclusiva –mediante la delimitación de las NEE– y que, si algo se sale de ese parámetro, entonces se le percibe como normal dentro del proceso académico, lo que puede llevar a no construir o diseñar ambientes y materiales específicos, o vinculaciones didácticas entre temáticas similares, al interior de diferentes grados.

### **Análisis de la dimensión: «atención del grupo multigrado»**

La Tabla 6 muestra los reactivos con su media en orden decreciente; el reactivo más alto se refiere a la aseveración: «La organización del trabajo multigrado favorece la atención de los alumnos de diferentes edades». Este reactivo obtuvo una media de 4.21 y una moda de 4; el 51% de los encuestados consideraron que *casi siempre*, el 35.9% que *siempre*, el 11.7% que *a veces*, mientras que el 0.7 y 0.7 respectivamente reconocen que *casi nunca* y *nunca*, la organización del trabajo multigrado favorece la atención de los alumnos. Como puede apreciarse en estos datos, la mayoría de los docentes consideran que la organización es la adecuada.

**Tabla 6**

*Valores altos y bajos de la dimensión: atención del grupo multigrado*

No.	Reactivo	Media
12	La organización del trabajo multigrado favorece el aprendizaje de los alumnos.	4.21
7	Contribuyen a la mejora de los aprendizajes de los alumnos integrados.	4.16
5	Favorecen las áreas del desarrollo potencial de los alumnos.	4.13
4	Propician las interacciones entre pares para que los niños de diferentes grados logren aprender junto con sus compañeros de grupo.	4.10
2	Son útiles (funcionales) para la planeación didáctica del docente.	4.08
9	Facilita minimizar las barreras para el aprendizaje y la socialización de los alumnos integrados.	4.08
10	Plantea estrategias diversificadas para la atención de los alumnos integrados.	4.07
3	Permiten identificar los aprendizajes esperados que pueden ser alcanzados por los alumnos de diferentes grados.	4.05
6	Posibilitan la identificación de elementos del currículo que son susceptible a adecuarse.	4.05
1	Potencializa los aprendizajes de los alumnos con diferente maduración cognitiva.	3.97
8	Brinda diversificación de recursos para abordar el aprendizaje de los alumnos integrados.	3.97
13	Existen los recursos materiales suficientes en el grupo para la atención a la diversidad.	3.54
14	Existen los recursos humanos suficientes en la escuela para la atención a la diversidad.	3.54
19	Las demandas administrativas de los docentes obstruyen la atención de alumnos en un grupo multigrado.	3.54

Los equipos de trabajo en las escuelas multigrado de la región centro sur, deben propiciar el trabajo armónico, humanista y colaborativo entre sus integrantes, con el fin de «colaborar

y apoyar en los diferentes ámbitos de la vida escolar: organizativos, funcionamientos, trabajo en el aula, formas de enseñanza y relación entre la escuela y las familias» (SEP, 2006, p. 38). Es importante que la organización de estos colectivos escolares cuente con el equipo completo de recursos humanos (saberes teóricos metodológicos) y materiales (instrumentales y de estructura), con los que se brinde apoyo de forma integral.

Los dos reactivos siguientes en orden decreciente, se relacionan con la eficacia de la atención que brinda la educación en grupos multigrado, específicamente la del docente frente a grupo. El reactivo 7 se refiere a la aseveración «Contribuyen a la mejora de los aprendizajes de los alumnos integrados», y obtuvo una media de 4.16, y una moda de 4; el 51% de los encuestados consideraron que *casi siempre*, el 32.4% que *siempre*, el 15.2% que *a veces*, el 0.7% que *casi nunca* y el 0% que *nunca*. Según los porcentajes, más de la mitad de los encuestados creen que las orientaciones son pertinentes a las demandas formuladas.

El reactivo «Favorecen las áreas del desarrollo potencial de los alumnos», obtuvo una media de 4.13 y una moda de 4; el 47.6% de los encuestados piensan que *casi siempre*, el 33.1% que *siempre*, el 18.6% que *a veces*, el 0.7% que *casi nunca* y el 0% que *nunca*. Con estos datos, la mayoría de los docentes estiman que las orientaciones del docente brindan estrategias que favorecen el desarrollo de los alumnos integrados en sus aulas.

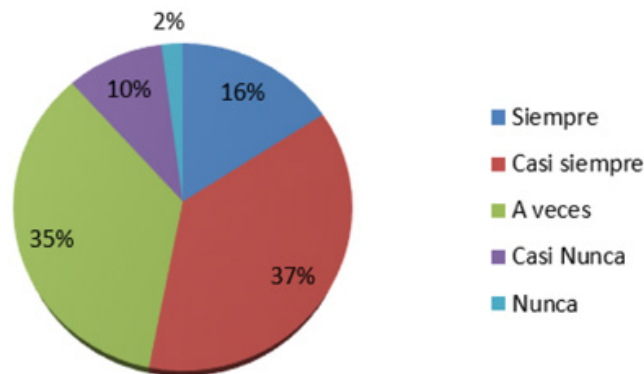
De acuerdo con los resultados obtenidos, el servicio en grupos multigrado resulta eficaz, como refiere Schmelkes (1996): «la eficacia es la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos [...] con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello» (p. 2), ya que las orientaciones y asesorías que brindan, inciden positivamente en la atención educativa de los alumnos.

Los reactivos que alcanzaron una media inferior se ubican en la subdimensión correspondiente a la operatividad de las escuelas multigrado, y hacen referencia a las demandas administrativas y los recursos con los que cuentan las instituciones; esto reveló que las condiciones organizativas de la escuela con grupos multigrado representan una debilidad en la atención de los alumnos.

El reactivo relacionado con «La existencia de los recursos materiales es suficiente» obtuvo una media de 3.54, y moda de 4; el 48.3% de los encuestados opino que *casi siempre*, el 33.8% que *a veces*, el 8.3% que *casi nunca*, el 8.2% *siempre*, y el 1.4% que *nunca*. En lo que se refiere a los recursos humanos, se logró una media de 3.54 y una moda de 4; el 42.1% valoró que *casi siempre*, el 38.6% que *a veces*, el 11.0% que *siempre*, el 6.9% *casi nunca* y el 1.4% que *nunca*.

De acuerdo con los datos recabados, menos del 50% de los docentes encuestados consideran que, tanto los recursos materiales como los humanos con los que cuentan las escuelas de grupos multigrado, no son suficientes para atender las demandas educativas en las escuelas; esto por la gran responsabilidad del personal, acorde a las funciones que deben atender, como: diseño y seguimiento de programas escolares y extracurriculares; incorporación de los consejos de participación social; atención a áreas de educación física, arte, alimentación, productividad, conserjería, dirección administrativa, entre otras.

La Figura 2, muestra cómo sucede una situación semejante con el reactivo «Las demandas administrativas de la educación multigrado obstruyen la atención de los alumnos», ya que si se suman las categorías de respuestas de *siempre* y *casi siempre*, representan un total del 53% de los encuestados, mismos que valoraron a los trabajos de tipo administrativo como una situación que interfiere con la atención brindada a los alumnos. Por otra parte, el 12% de docentes (*nunca* y *casi nunca*) opina que esta situación no interfiere con el apoyo que se brinda en los grupos de trabajo.

**Figura 2***Porcentaje de respuesta del reactivo 19*

Por lo tanto, estos resultados requieren del personal el analizar su forma de entender la organización y operatividad en relación con las demandas administrativas, ya que existe una variación en la media entre el reactivo 12 y el 19; uno fue visualizado como el trabajo conjunto de la tarea académica y el último deriva de la parte oficial administrativa de la tarea escolar. A pesar de que la mayoría no considera esta situación como un obstáculo, existe un 35% de docentes que valoran que a veces sí lo es y otras no. Es decir, los maestros sienten más empatía por el trabajo de la gestión académica que por la administrativa, sin embargo, esta última obstruye a la primera.

### **Análisis de la dimensión: «currículo»**

Esta dimensión se compone por cinco subdimensiones: planeación, evaluación, didáctica, adecuaciones y propuestas, conformada por 37 reactivos en total. En su conjunto, estos elementos son importantes para la construcción de los diseños de enseñanza, su seguimiento, valoración y reconstrucción; sin embargo, enfatizan los primeros tres para el análisis del currículo adaptado, así que se muestra la tabla de los valores altos y bajos:

**Tabla 7***Valores altos y bajos de la dimensión: currículo*

No.	Reactivo	Media
30	Considera el enfoque de las asignaturas de planes y programas de estudio vigentes.	4.24
31	Toma en cuenta las propuestas de atención a grupos multigrado.	4.16
25	Las estrategias propuestas responden a las necesidades de cada grado.	4.14
29	Parte de las características individuales de los alumnos, independientemente del grado en el que se encuentren.	4.13
35	Considera que cuenta con los elementos suficientes para su elaboración.	3.45
17	En las primarias se brinda el tiempo requerido para la evaluación y el seguimiento.	3.38
22	Se destina un tiempo para elaborarla en colaboración multinivel.	3.23
16	Se realizan adecuaciones de acuerdo con las posibilidades de trabajo grupal e individual.	3.17

Los dos reactivos que obtuvieron una media aritmética mayor se relacionan con la elaboración, implementación y puesta en marcha de la propuesta más actual de atención a grupos multigrado. El primero cuestiona si el docente considera el enfoque del programa de estudio vigente, al realizar los diseños para la atención a su grupo; esta aseveración obtuvo el puntaje más alto: 4.24, una moda de 4.0; por otra parte, la respuesta más reincidente es *casi siempre* con 49.7%, la opción 5 *siempre* con un 37.9%, la opción 3 *a veces* con un 11.0%, la opción 2 *casi nunca* con 1.4% y la opción 1 *nunca* con un 0%. Aunque los valores más altos están en el lado positivo de la escala, el margen del *siempre* al *casi siempre* denota que los docentes, por alguna razón, no siguen la consideración del enfoque del programa, hecho que, aunque su seguimiento sea intermitente o paulatino, está siendo comprometido.

Sin embargo, dentro del 87.6% que marcan los valores positivos, revelan que el enfoque de los programas, al realizar un diseño, trasciende a cualquier construcción o visión docente sobre las formas en que los grupos deben atenderse; por tanto, el plan de estudio y los programas por asignatura y grado, son referentes obligados para la atención educativa de los niños, independientemente de su cultura, contexto, situación sociopolítica, y por ende, sin importar la modalidad o las metodologías de abordaje para la enseñanza en escuelas con grupos multigrado.

El segundo reactivo de esta dimensión que presentó una media mayor, correspondió al reactivo número 31: «Toma en cuenta las propuestas para EGM». Este obtuvo una media de 4.16 y una moda de 4; el 50.3% de los encuestados contesta *casi siempre*, el 33.1% *siempre*, el 15.9% *que a veces*, el 0.7% *casi nunca*, y el 0.0% *que nunca*. Sin embargo, en un reactivo categórico, donde se les solicita que nombren la propuesta más utilizada, el 74% de los sujetos menciona: RIEB 2011, el 20% menciona Aprendizajes Clave 2017, y solo el 6% menciona PEM05; es decir, los maestros consideran que siguen propuestas para la atención con grupos multigrado aunque las desconocen, lo que implica que caen en un error conceptual.

El reactivo número 25 que asevera: «Las estrategias propuestas responden a las necesidades de cada grado», obtuvo una media de 4.14 y una moda de 4; el 46.6%, de los encuestados eligieron la opción de *casi siempre*, el 33.1% la de *siempre*, el 15.9% la de *a veces*, el 1.4% la de *casi nunca* y el 0% de *nunca*, lo que implica que las estrategias y formas de atender los procesos de enseñanza y de aprendizaje son adecuadas al trabajo por grados académicos, puesto que el más 70% afirman que sí responden a las necesidades según el nivel. Sin embargo, desde la construcción del grupo multinivel, el que las estrategias se dirijan a las necesidades específicas de cada grado, no asegura la conciliación de actividades entre los grados; este reactivo genera un tema debatible desde la atención colectiva al interior de los grupos.

El reactivo número 29: «Parte de las características individuales de los alumnos independientemente del grado en el que se encuentren», obtuvo una media de 4.13 y una moda de 4; el 49% de los encuestados estimó que *casi siempre*, el 32.4% que *siempre*, el 17.9% que *a veces*, el 0.7% *casi nunca*, y el 0% *nunca*. En este caso, las respuestas *casi siempre* y *siempre* representan más del 50% de los docentes de grupo participantes (el 81.4 %), mismos que consideran sustancial tomar en cuenta las características y peculiaridades de cada alumno al diseñar y desarrollar las estrategias. Los maestros son conscientes de la necesidad de ajustes y adecuaciones para atender las condiciones de sus alumnos, independientemente del nivel del grado académico en el que se encuentren, punto que es conflictivo ya que, de no seguir el enfoque del currículo o el propósito general de alguna propuesta metodológica, se generará un vacío insustituible dentro de la trayectoria formativa.

## RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para elaborar y aplicar las adecuaciones en el currículo de atención a grupos multigrado, debe contarse con: referentes del plan de estudio vigente en cada uno de los grados que se

atienden en un solo grupo; organizadores curriculares; pautas de evaluación, y considerar el perfil de egreso e ingreso de los niveles posteriores.

Al conocer sus características, fortalezas y debilidades, puede definirse cuáles son las necesidades educativas que presenta el grupo. Así, se decidirán las prioridades con base en dichos requerimientos; de esta manera, se actuará con mayor seguridad al respetar lo que el alumno realmente requiere para alcanzar los propósitos curriculares. Para establecer dichas prioridades, el docente debe revisar los diez criterios que plantea Puigdemívol (1996), esto le brindará elementos sustanciales para decidir cuál o cuáles resultan esenciales emplear, como referencia para la planificación desde las adecuaciones del currículo en multigrado.

Todos son importantes, sin embargo, dada la naturaleza del contenido curricular y las estrategias diseñadas, el maestro determinará qué criterios son susceptibles de aplicar. De acuerdo con la Figura 3, el criterio más empleado por los maestros es el de «sociabilidad», seguido con empate de puntajes por el de «ampliación de ámbitos y significación» y el que menos se aplica es el de «compensación».

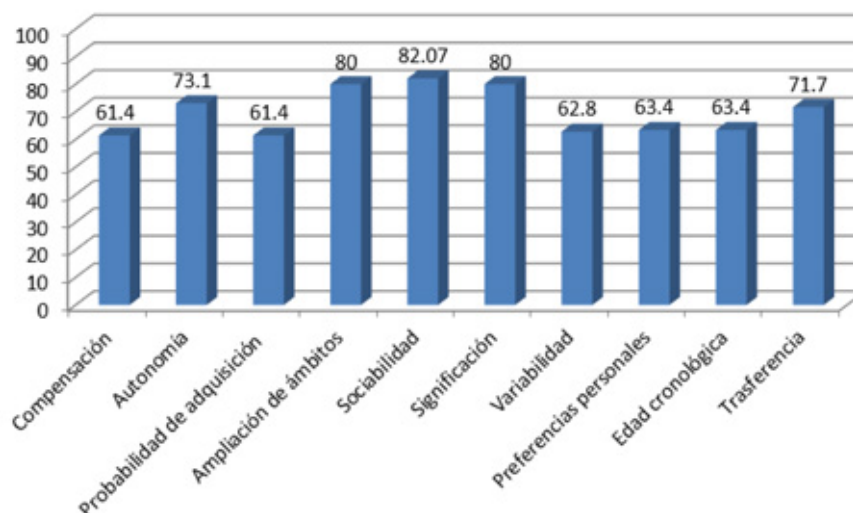
La primacía de la aplicación de estos tres criterios puede explicarse en el enfoque educativo vigente. El plan de estudios Aprendizaje Clave 2017, responde a un modelo educativo que privilegia el aprendizaje centrándose en el alumno y prioriza el desarrollo de sus habilidades para la vida social. El eje de acción es brindar a los alumnos experiencias de aprendizaje significativas y colaborativas, que les permitan acceder al conocimiento y aplicarlo en diversas situaciones en su vida diaria.

Responder al abanico de estilos y ritmos de aprendizaje, y satisfacer las necesidades educativas que presentan los alumnos, exige del docente realizar ajustes al currículo: estos pueden considerarse como cambios mínimos o sustanciales, seleccionando los elementos que requieren de modificaciones, con el fin de responder a las demandas educativas de estos alumnos.

Se precisa conocer las características de los alumnos y tener el conocimiento del programa de estudio vigente: ¿quién va a enseñar y qué va a enseñar? De los elementos del currículo, el que más frecuentemente se realiza corresponde a la metodología de la enseñanza, como se muestra en la Figura 4. El docente deberá emplear diversas estrategias y materiales didácticos, para garantizar el aprendizaje de los alumnos en grupos multigrado: definir los materiales, tipo de agrupamiento, así como la distribución del tiempo y espacio.

**Figura 3**

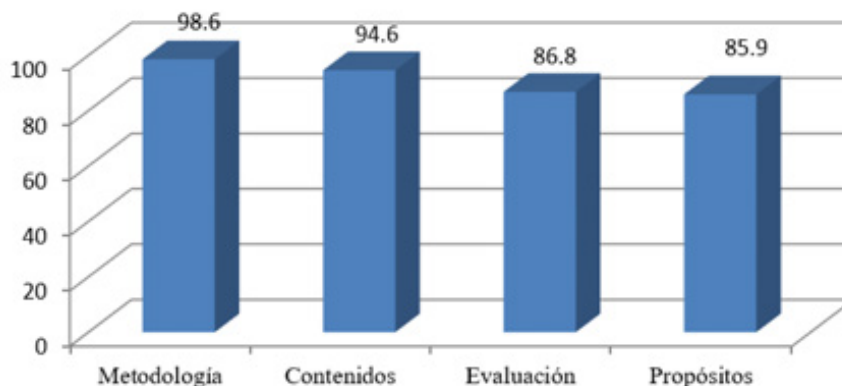
*Criterios empleados en el diseño de las adecuaciones curriculares*



Las adecuaciones a los elementos del currículo cada vez son más frecuentes entre los docentes de grupo, sin embargo, los profesores de grupo multigrado deben ser rigurosos en la construcción del aprendizaje común y su vinculación con aprendizajes esperados de los diferentes grados que atienden para, después, desagregar cada aprendizaje en la construcción de la evaluación y la experiencia que les ha brindado el atender el grupo.

**Figura 4**

*Adecuaciones a los elementos del currículo más empleadas*



El convivir diariamente con los desafíos de la dosificación de contenidos, genera que los docentes reconsideren la percepción que poseen en relación con ellos; se entiende que los alumnos de grupos multigrado aprenden desde la diversidad del contenido para el grupo, y que sus limitaciones no solo son producto de su nivel cognitivo o maduración, sino que surgen a partir de la delimitación inexacta que representa la reestructura de los aprendizajes desde un abordaje curricular no oficial, sin llegar al aprendizaje significativo; incluso, desde la diferencia cognitiva o social, también los docentes, con su estilo de enseñanza, pueden o no representar una barrera para los estudiantes.

Por tanto, les compete diversificar las estrategias pedagógicas, y así «crear las estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje cooperativo y constructivo; si la metodología se dirige en esa dirección, los materiales deben guardar coherencia con las mismas» (Garrido y Santana, 1994, p. 83). Las adecuaciones al currículo representan un reto para los centros educativos que no tienen dirección ni guía de las supervisiones escolares, como son los espacios multigrado.

La aplicación de estas adecuaciones es trascendental: gracias a ellas, los alumnos utilizan espacios y recursos escolares de forma autónoma, y así, favorecen su independencia académica como individuos de diferentes edades y procesos cognitivos, con mayor seguridad y en un ambiente conjunto (García, *et al.*, 2000). De igual manera, no solo algunos alumnos requieren de este tipo de adecuaciones, sino el grupo desde su condición colectiva e individual; esto evita ajustes a los elementos del currículo que no fortalezcan las áreas sustanciales del trabajo multigrado: gestión, academia, intervención, ambiente e inclusión.

A pesar de su importancia, muchas veces los maestros no cuentan con los recursos específicos para la adecuación del diseño y la evaluación, requeridas para asumirse como responsabilidad básica por los diseñadores de los planes de estudio, respaldados por las autoridades federales; sin embargo, para el conocimiento de estrategias de dosificación programática y vinculación de aprendizajes, en países como México, falta un largo camino por recorrer porque, aun con la legislación correspondiente al tema de inclusión, no existen grupos libres de barreras en su totalidad.

Para continuar con la primera fase de diagnóstico, se examina la variable: «Educación multigrado», empleando las dimensiones que la conforman: currículo, adecuaciones curriculares, didáctica, evaluación y propuestas. Mediante el análisis de correlación de Pearson (Tabla 8) se encuentran asociaciones significativas que permiten observar resultados con los cuales realizar descripciones e inferencias sobre el comportamiento de las dimensiones de la variable, unos con otros.

**Tabla 8**  
*Correlaciones entre dimensiones*

		<b>Currículo</b>	<b>Didáctica</b>	<b>Adecuaciones</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Propuestas</b>
<b>Currículo</b>	Correlación de Pearson	1	0.721**	0.752**	0.597**	0.563**
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.000
<b>Didáctica</b>	Correlación de Pearson	0.721**	1	0.448**	0.316**	0.095
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.000	0.255
<b>Adecuaciones</b>	Correlación de Pearson	0.752**	0.448**	1	0.389**	0.140
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000	0.094
<b>Evaluación</b>	Correlación de Pearson	0.597**	0.316**	0.389**	1	0.135
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000		0.105
<b>Propuestas</b>	Correlación de Pearson	0.563**	0.095	0.140	0.135	1
	Sig. (bilateral)	0.000	0.255	0.094	0.105	
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).						

*Nota.* Elaboración propia con datos del procesamiento con herramienta SPSS.

Las dimensiones «currículo» y «adecuaciones curriculares» obtuvieron un coeficiente de correlaciones de 0.752, con una correlación positiva favorable, con un nivel de significancia de 0.01; con un 99% de confianza que la correlación sea verdadera y 1% de probabilidad de error; por tanto, se define que existe una asociación puesto que, cuando en la práctica docente se realiza un diseño curricular, se es consciente que deben existir adecuaciones.

Existe una asociación cuando, desde la práctica, se realiza una planeación previa que permite la regulación y la atención de manera positiva, desde la generación de los proyectos escolares y grupales, con los cuales minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación social que enfrenta la población estudiantil.

La planeación representa una de las acciones más importantes en el entorno educativo, ya que construye y genera acuerdos entre los sujetos que conforman el grupo. Por ello, es necesario «institucionalizar en cada centro escolar, la cultura y el ejercicio de la planeación [...] a través de la reflexión colectiva, para favorecer el logro de aprendizajes de todos los educandos» (SEP, 2010, p. 20).

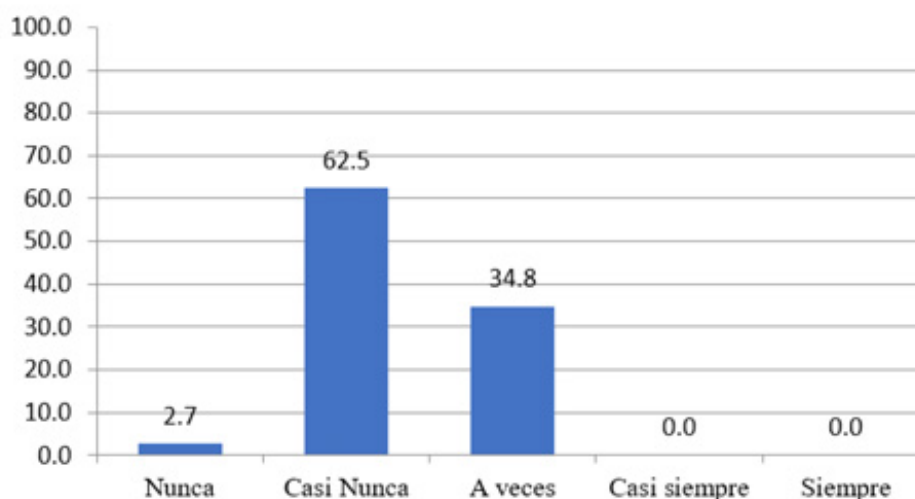
**Tabla 9***Correlación: currículo y propuestas*

		Propuestas
currículo	Correlación de Pearson	0.563**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	145

En la Tabla 9, se obtuvo una correlación de Pearson igual a 0.563, la cual es significativa en el nivel de 0.01; con estos resultados se tienen los elementos suficientes para afirmar que existe una asociación positiva y varianza proporcional directa, con un 95% de confianza, de que dicha asociación sea verdadera.

Si se considera que el docente actúa como mediador entre el alumno y el currículo, a él le corresponde diseñar estrategias que faciliten que el estudiante potencialice sus aprendizajes (independientemente de sus características individuales). Por tanto, los profesores adquieren el compromiso de emprender la escalada para formar espacios multigrado-libres de exclusión.

Su actitud puede facilitar su implementación o constituir una barrera: Boer, Pijl y Minnaert (2011) como se cita en Granada, *et. al.*, (2013), plantean que todos los individuos son personas claves para lograr procesos de aprendizajes incluyentes y que una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos; sin embargo, para demostrar si los docentes, realizan adecuaciones al currículo, se realizó el siguiente análisis. En la Figura 5 se observa que el 2.7% de los docentes encuestados respondieron que *nunca* la realiza, el 62.5% *casi nunca*, el 34.8% *a veces*, el 0.0% *casi siempre* y el 0.0% *siempre*; es decir, aun cuando los docentes logran, mediante su formación, hallazgos importantes en relación con la educación multigrado, todavía requieren de emprender acciones que promuevan la sistematicidad, de acuerdo con la planeación de las adecuaciones al currículo (hecho que implica una construcción sistemática de la clase, ubicando los contenidos por grado, independientemente que el grupo, en su conjunto, represente una diversidad total).

**Figura 5***Planeación de las adecuaciones al currículo*



El planteamiento para realizar una adecuación curricular requiere más que una transmisión de saberes: es necesario construir un espacio donde se reflexione sobre la propia práctica, donde los docentes analicen la situación particular de cada educando e identifiquen qué barreras para el aprendizaje y la participación social se presentan en su proceso de aprendizaje (incluyendo: maduración, estilo de enseñanza y canal de representación, edad, tipo de etnia, género y condición migratoria...); y, en conjunto, planear acciones para minimizar o eliminarlas.

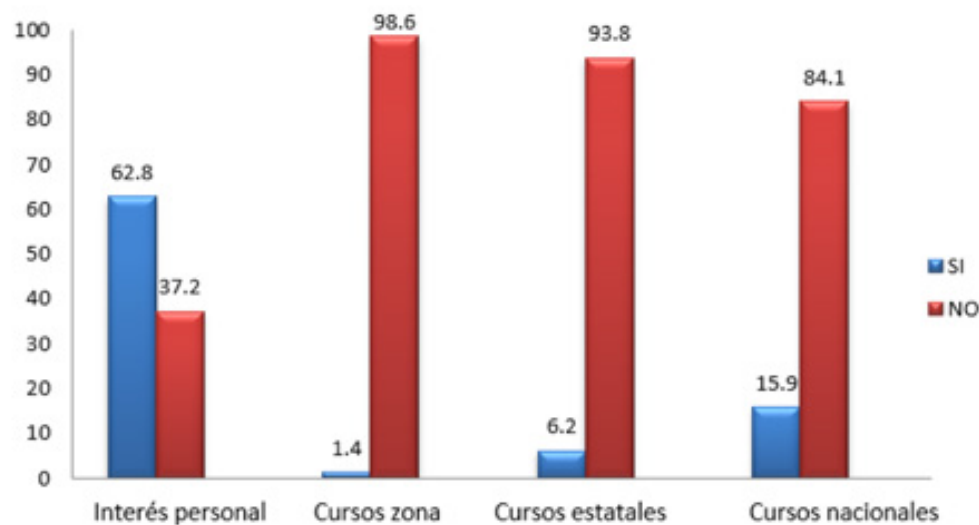
Sobre la capacitación y actualización que los maestros reciben para la atención a grupos multigrado, en su mayoría no tienen ni orientación metodológica ni de diseño provistos por las autoridades inmediatas, para atender la vinculación de contenidos; sin embargo, el 30% busca cursos y programas específicos al tratamiento de la enseñanza multigrado para fortalecer los procesos de enseñanza (el 70% recibe la información que proviene de los CTE, o cursos ofrecidos por la autoridad inmediata). Si la diversidad en un grupo multigrado es una realidad, es importante que los maestros conozcan los elementos metodológicos y didácticos para generar prácticas inclusivas y de carácter multigrado que les permitan mejorar los procesos educativos; en este sentido, la formación, capacitación y actualización del docente es esencial. Al respecto, un estudio realizado en 2011, por Camargo *et al.*, expone que:

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende (p. 3).

La formación continua es una exigencia inminente para el docente, puesto que representa el espacio de colaboración entre iguales donde se le proporciona el conocimiento, análisis de experiencia compartida, y los aprendizajes que posibilitan una asimilación de habilidades, destrezas y actitudes, que incidirán en la mejora de su práctica profesional, en relación con la atención de la diversidad multigrado.

### Figura 6

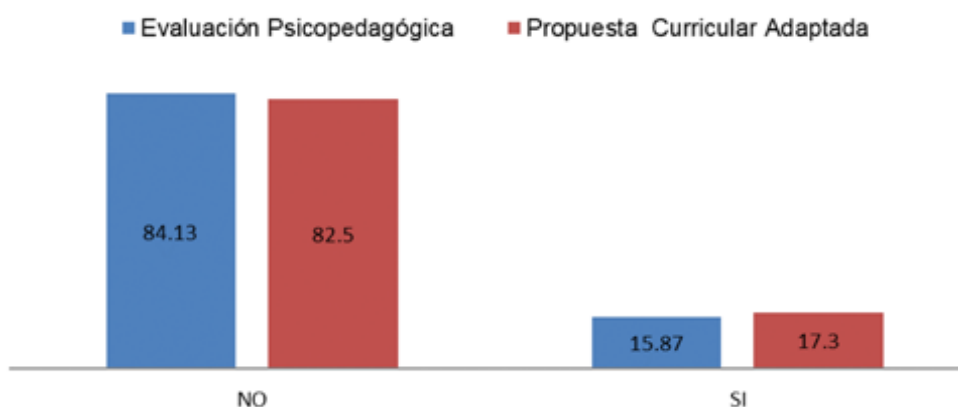
*Instancias donde han recibido capacitación los docentes*



En la Figura 6, se observa que las autoridades educativas han omitido la capacitación del personal con temas de la enseñanza y del aprendizaje en espacios multigrado. Es preocupación de los maestros cumplir con lo establecido en la línea laboral, sin embargo, los cursos que se han tomado desde el interés personal, representan temáticas genéricas a la educación básica y concernientes a los indicadores de los exámenes de promoción horizontal y vertical, por lo que, al momento de realizar el diseño de la enseñanza, no se contemplan elementos clave para la adaptación al currículo, como es la evaluación psicopedagógica en la que se detectan fortalezas, limitaciones y barreras para el aprendizaje, evaluación que es determinante para establecer una propuesta curricular adaptada a las características específicas de los estudiantes, especialmente en un grupo multigrado.

### Figura 7

*Aplicación y seguimiento (evaluación para generar propuesta curricular adaptada)*



Los maestros, piensan que una evaluación diagnóstica general es suficiente para determinar el tipo de proceso para el aprendizaje, como se realiza en un grupo no multigrado, y que las adecuaciones realizadas al interior de la planeación –cuando ocurren imprevistos– son el tipo de ajuste curricular requerido para el diseño de la enseñanza. Sin embargo, la mayoría no considera la necesidad de una construcción curricular adaptada al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; esta situación no permite analizar que una evaluación psicopedagógica no es exclusiva de la educación especial. Ella posibilita saber:

[...] no sólo el grado de conocimiento que posee el alumno, sino las formas en que socializa, sus estilo y ritmos de aprendizaje, sus intereses, sus preferencias, etc. Con base en dicha información, se realizan ajustes generales a la programación para adaptarla a las características observadas (SEP, 2006, p. 47).

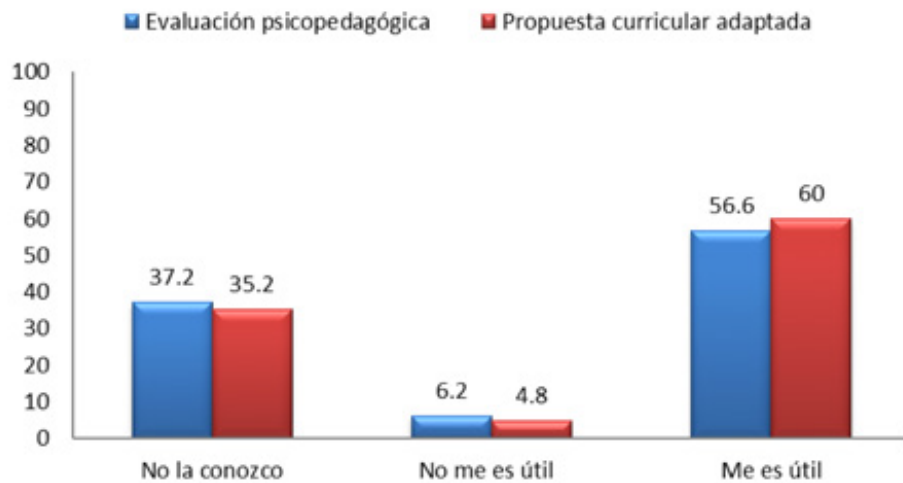
Su aplicación resulta relevante, ya que se podrá considerar la posibilidad de una aplicación frente a un diseño con modificaciones didácticas y de metodología, es decir, si existen alumnos que manifiestan serias dificultades para aprender, el maestro generará el apoyo orientado, general, grupal, por grado, individual, según se requiera.

Lo contrastante, en esta primera fase de diagnóstico, es que los resultados muestran que, a pesar de que los maestros no siguen el marco de la evaluación psicopedagógica para conocer las características de los estudiantes, y no aplican algún tipo de propuesta curricular adaptada multigrado (Figura 8), en su mayoría consideran útil su aplicación en la educación con grupos multigrado.

Por tanto, es fundamental realizar acciones de acompañamiento para propiciar que los docentes, frente a grupos de aprendizaje multigrado, sean partícipes en la elaboración de estos procesos. Es a partir de su observación y seguimiento en el quehacer cotidiano, lo que permite posicionarse en el análisis de los grupos, identificando con claridad las limitaciones y fortalezas de los estudiantes, y elaborando propuestas metodológicas que generen un aprendizaje significativo.

**Figura 8**

*Utilidad de los procesos de evaluación y aplicación de propuesta multigrado*



A pesar de las condiciones de los colectivos escolares, sus funciones y la generación de comisiones emergentes de la misma condición multigrado (Figura 9), los docentes manifiestan que, en lo relativo a organización y operatividad entre las escuelas –aunque está reglamentada entre los centros de una misma zona–, *a veces* (53%) y *casi siempre* (45%) es necesario compartir experiencias de trabajo con otros centros de diferentes zonas, para ubicar elementos similares que ayuden al trabajo docente, no obstante que existan diversidad de formas de organización entre los centros de trabajo.

**Figura 9**

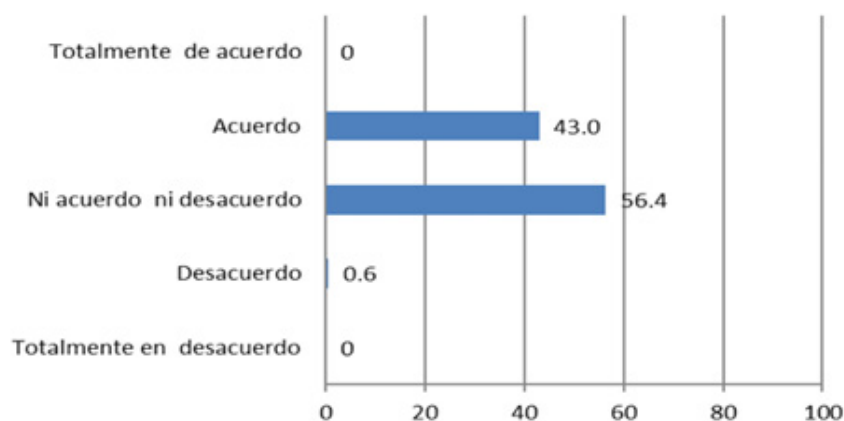
*Opinión de docentes respecto al trabajo interzonal*



En la Figura 10, menos de la mitad de los docentes manifestaron disposición para realizar una colaboración con un docente investigador externo (43%), para generar una propuesta curricular adaptada a la enseñanza en grupos de aprendizaje multigrado; más de la mitad sostiene una postura neutral (56%) y la minoría (0.6%) expresó poca disposición.

**Figura 10**

*Disposición del docente para colaborar con investigador externo*



De estos resultados, se infiere que la postura de los docentes para colaborar con un docente investigador externo es abierta o neutral, y que observan como una necesidad la generación de ambientes de aprendizaje multigrado con docentes de diferentes zonas y condiciones contextuales.

## CONCLUSIONES

1. Los docentes aplican con frecuencia ajustes razonables, y adecuaciones al currículo, correspondientes al ajuste de los propósitos educativos, dejando en segundo término la metodología de la enseñanza en grupos multigrado, misma que abarca: la organización del grupo, la presentación dosificada de los aprendizajes esperados similares por grado, la diversificación de los materiales entre las edades...
2. De los criterios que propone Puigdemívol (1996), para la planeación y elaboración de las adecuaciones al currículo, los docentes emplean con mayor frecuencia los de significación, sociabilidad y ampliación de ámbitos; mismos que favorecen el desarrollo de habilidades socioeducativas de niños vulnerables.
3. Las adecuaciones al currículo en general, ya son parte de las actividades de los docentes de grupo: no las perciben como ajenas ni como fuera de su responsabilidad; por el contrario, reconocen su importancia y la necesidad de elaborarlas, aceptándose como actores principales para su implementación; sin embargo, requieren orientación académica y teórica metodológica para establecer un diseño con pertinencia, que responda a las exigencias socioeducativas y psicopedagógicas actuales.
4. En la mayoría de los casos, las adecuaciones al currículo se limitan a las modificaciones que pueden realizar a los materiales y a las actividades; pero cuando se habla de adaptar los contenidos o propósitos curriculares a las particularidades de un grupo multigrado

- donde existen desfases altamente significativos referentes a su propio grupo y grado–, se limitan a brindar contenidos de menor complejidad, sin analizar sus necesidades ni los criterios indispensables para el diseño de las adecuaciones estratégicas que los grupos multigrado deben conocer, entender y desarrollar.
5. Son docentes dispuestos a colaborar entre sus iguales para establecer formas de trabajo que fortalezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sus grupos de trabajo.

## PROPUESTAS

1. Incorporar en el plan, dentro del Marco Curricular y en el Plan de Estudios de la Educación Básica Mexicana, un apartado donde se señalen recomendaciones, propuestas y sugerencias para la atención a grupos multigrado.
2. Establecer recomendaciones de procesos teórico-metodológicos, sustentados en los principios de inclusión y atención a la diversidad, desde la construcción de aprendizaje multigrado.
3. Determinar recomendaciones de dosificación y vinculación de aprendizajes de los campos formativos, como ejemplificación para la atención a grupos multigrado desde la visión de la educación en México.
4. Proponer un diseño de organización curricular (planeación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes), como ejemplo para el fortalecimiento de los procesos didácticos entre dos o más grados, en un mismo espacio grupal. ■

## Referencias

- Ames, P. (2004). *Las Escuelas Multigrado en el Contexto Educativo Actual: Desafíos y Posibilidades*. Perú.
- Blanco G., et al. (2021). *Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Fundación Mapfre.
- DOF (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría de Servicios Parlamentarios. 30-05-2011.
- DOF (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. LXII Legislatura Congreso de la Unión Reforma. 07-07-2014.
- García, F.M. (1999). *Socioestadística. Introducción de la Estadística en Sociología*. Alianza editorial.
- García, C., et al. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Garrido, L., y Santana, R. (1994). *Adaptaciones Curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y Educación Especial*. Ciencia de la Educación Preescolar y Especial de Madrid.

- Gobierno del Estado de Chihuahua (2014). *Estrategia Estatal para el Desarrollo de la Educación Básica*. Secretaría de Educación, Cultura y Deporte.
- Guzmán, A., y Alvarado, J.J. (2009). *Fases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencia de la Educación, COCYTED. Instituto de Cultura del Estado de Durango.
- Lus, M.A. (1995). *De la Integración Escolar a la Escuela Integradora*. Paidós Mexicana.
- Pérez, V., Mira, J., Lorenzo, S., Aranz, J., y Vitaller, J. (2004). *La Investigación Cualitativa: una Alternativa también Válida*.
- Puigdemívol, I. (2000). *Programación de Aula y Adecuación Curricular. El Tratamiento de la Diversidad*. Grao.
- Sánchez, R.N. (2012). El Currículo de la Educación Básica en México: un Proyecto Educativo Flexible para la Atención a la Diversidad y el Fortalecimiento de la Sociedad Democrática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 10.
- Schmelkes, S. (1996). *La Evaluación de los Centros Escolares*. Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN.
- Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Estrategia Estatal para el Desarrollo de la Educación Básica*. Gobierno del Estado de Chihuahua.
- SEP (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México.
- SEP (2011<sub>a</sub>). *Antología de Autismo*. Programa Estatal de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa de Chihuahua.
- SEP (2011<sub>b</sub>). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica, versión digital*. México.
- Tallaferro, C. (2012). La Formación Docente: Experiencia para el Saber y la Reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 18, enero-diciembre.
- Tomlinson, C. (2001). *El Aula Diversificada: Dar Respuesta a Todas las Necesidades de los Alumnos*. Octaedro.
- Viramontes, E., et al. (2013). Seguimiento de Egresados de las Escuelas Normales. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa en México. Memoria.