




Revisión narrativa de literatura científica sobre aula multigrado*

Recibido: 26 de febrero de 2024
Evaluado: 04 de junio de 2024
Publicado: 01 de julio de 2026

Diana Marcela Orozco-Orozco¹ 
Álvaro Andrés Rivera-Sepúlveda^{**} 

Tipología: artículo de revisión

Resumen

El aula multigrado, entorno educativo en el cual estudiantes de varios grados y edades se forman dentro de un mismo ambiente y bajo la guía de un solo docente, se constituye en un escenario investigativo en el marco de los modelos pedagógicos diferenciados para la población rural y campesina. Así, el principal objetivo del presente estudio es analizar los aportes que desde la producción científica internacional se plantean a propósito del aula multigrado como práctica de enseñanza y objeto de estudio, y de esta manera enriquecer las discusiones teórico-prácticas alrededor de su sentido y alcance. Para tal fin se ha diseñado una revisión narrativa con enfoque cualitativo, tomando en cuenta 55 estudios provenientes de diferentes regiones a nivel mundial. Los resultados ponen de manifiesto la importancia de hacer visible las ventajas y desafíos que surgen en la labor pedagógica en estos contextos a través de investigaciones que profundicen en los aspectos didácticos, los retos de la labor docente y las necesidades sentidas de maestros y comunidades desde diferentes territorios.

Palabras clave

enseñanza multinivel; educación rural; política educacional; formación de docentes; didáctica rural

1 Artículo derivado de la tesis doctoral titulada "Saber Pedagógico: una construcción desde el saber pedagógico de las maestras de la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto (CRUA)", desarrollado dentro del programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle.

** Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. dorozco66@unisalle.edu.co

*** Doctor en Educación, Universidad de Salamanca. alriveras@unisalle.edu.co

Narrative Review of Scientific Literature on Multigrade Classrooms

Abstract

The multigrade classroom—an educational setting in which students of different grades and ages learn together in the same environment under the guidance of a single teacher—constitutes a research scenario within differentiated pedagogical models for rural and farming populations. The main objective of this study is to analyse the contributions made by international scientific production regarding the multigrade classroom as both a teaching practice and an object of study, thereby enriching theoretical and practical discussions about its meaning and scope. To this end, a narrative review with a qualitative approach was designed, considering 55 studies from different regions around the world. The results highlight the importance of making visible both the advantages and challenges that arise in pedagogical work in these contexts through research that deepens the analysis of didactic aspects, the challenges of teaching practice, and the felt needs of teachers and communities across diverse territories.

Keywords

multigrade teaching; rural education; educational policy; teacher education; rural didactics

Revisão narrativa da literatura científica sobre sala de aula multisseriada

Resumo

A sala de aula multisseriada — ambiente educativo no qual estudantes de diferentes séries e idades aprendem juntos em um mesmo espaço sob a orientação de um único professor — constitui-se em um cenário investigativo no marco dos modelos pedagógicos diferenciados voltados para populações rurais e camponesas. O principal objetivo deste estudo é analisar as contribuições da produção científica internacional acerca da sala multisseriada, tanto como prática de ensino quanto como objeto de estudo, de modo a enriquecer as discussões teórico-práticas sobre seu sentido e alcance. Para isso, foi realizada uma revisão narrativa com enfoque qualitativo, considerando 55 estudos provenientes de diferentes regiões do mundo. Os resultados evidenciam a importância de tornar visíveis as vantagens e os desafios que emergem no trabalho pedagógico nesses contextos, por meio de pesquisas que aprofundem os aspectos didáticos, os desafios da prática docente e as necessidades sentidas de professores e comunidades em diferentes territórios.

Palavras-chave

ensino multisseriado; educação rural; política educacional; formação de professores; didática rural

Para citar este artículo:

Orozco-Orozco, D. M. y Rivera-Sepúlveda, Á. A. (2026). Revisión narrativa de literatura científica sobre aula multigrado, *Revista Colombiana de Educación*, (100), e21144, <https://doi.org/10.17227/rce.num100-21144>

Introducción

El aula multigrado como espacio de diversidad pedagógica y didáctica, en el cual convergen multiplicidad de prácticas educativas, se convierte en un escenario investigativo para aquellos actores preocupados por comprender las condiciones de heterogeneidad representadas en las diferencias de edad, grado y ritmos de aprendizaje de niños y niñas que habitan principalmente en las zonas rurales de Colombia. De acuerdo con la información registrada en el Lineamiento para la infraestructura educativa rural del Ministerio de Educación Nacional del 2021, la educación rural se brinda en el 24 % del territorio colombiano y de este porcentaje el 53 % de instituciones trabajan bajo un modelo educativo tradicional, el 23 % con el modelo Escuela Nueva, el 12 % con etnoeducación y el 12 % restante con otros modelos de enseñanza. El aula multigrado es contemplada como uno de los modelos para atender a la ruralidad, y la Norma Técnica Colombiana 4595 (NTC) del 2020 la describe como “un ambiente escolar en el cual se llevan a cabo, de manera simultánea, el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de diferentes grados” (Icontec, 2020, p. 4).

Al convertirse en una estrategia para garantizar el acceso a la educación básica en territorios alejados y dispersos, la organización de varios grupos en una sola aula se plantea como una necesidad derivada de factores económicos y administrativos en un alto número de países en continentes como Asia, África y Latinoamérica. De igual forma, estas aulas constituyen una alternativa pedagógica en países como Estados Unidos, Canadá, Francia, Noruega y Australia. Little (2001) destaca prácticas educativas en aula multigrado en países como Zambia, Colombia, Perú, Sri Lanka, Filipinas, Indonesia, Malasia, Jamaica, Liberia y Bangladesh señalando que en algunos de estos el multigrado es legitimado por las autoridades nacionales, mientras que en otros el reconocimiento se da únicamente por parte de organizaciones no gubernamentales.

Fenómenos como la alta repitencia, la deserción escolar, la falta de garantías para cursar la primaria completa, las disparidades en la jornada escolar y la pobre capacitación docente fueron discutidos en la Conferencia de Ministros de Educación realizada en Suiza en 1961. Entretanto, en esta misma década, las problemáticas educativas rurales comenzaron a formar parte de la agenda gubernamental colombiana; de esta forma, el aula unitaria se precisó como la táctica principal para garantizar la primaria completa “en aquellas escuelas en las cuales se encontraba un solo docente responsable de varios grados simultáneamente” (Gaviria y Colbert, 2017, p. 22). Como resultado, en la década de los setenta surge el modelo Escuela Nueva como una modalidad de educación para el aula multigrado, por medio del cual se unificaron estrategias y materiales para la enseñanza conjunta de varios grados. En los noventa, tras varios años de reformas educativas, el gobierno impulsó

modelos como el de “Aceleración para el Aprendizaje para los últimos tres años de la básica primaria, y Telesecundaria y Post-primaria, dirigidos principalmente para la educación media y secundaria” (Hernández-Silva, 2020, p. 534).

Las instituciones multigrado son, entonces, una alternativa para garantizar la educación y erradicar el analfabetismo dentro de las cuales se configuran instancias curriculares que apuntan a la diversidad, la inclusión y la innovación por medio de proyectos y estrategias metodológicas variadas para atender las necesidades de cada niño y niña en el aula. La agrupación flexible de estudiantes promueve el aprendizaje colaborativo, la tutoría entre compañeros de distintos grados, la autonomía y el liderazgo para sacar adelante iniciativas pedagógicas que fomentan tácticas orientadas a la solución de problemas y el trabajo en equipo.

En su amplio trabajo sobre aula multigrado, el uruguayo Limber Santos subraya la necesidad de comprender la diversidad del multigrado no solo en términos de caracterización de los aprendices, sino, además, de la pluralidad de la enseñanza. Aspectos como la circulación de saberes que se produce por medio de la interacción entre pares y las decisiones didácticas que debe tomar el maestro comportan variadas versiones del saber que se condensa en instancias colectivas (Santos, 2020). Así mismo, el autor distingue entre dos características esenciales de los procesos pedagógicos del multigrado: en primera instancia, alude a la “diversificación de actividades de enseñanza con criterios de simultaneidad y complementariedad” (Santos, 2011, p. 72); en segundo lugar, el pedagogo uruguayo señala cómo fluyen los saberes en este tipo de aulas, aspecto del cual infiere la necesidad de pensar más allá del formalismo de la educación por grados y de revelar las oportunidades que emergen de las situaciones didácticas allí presentadas.

Ahora bien, la imposición del modelo graduado establecido a modo de organización administrativa para determinar parámetros de instrucción, resultados académicos y supuestos de calidad educativa, impiden descubrir y comprender las potencialidades de las prácticas pedagógicas en el aula multigrado. Galván y Espinosa (2017) argumentan que la “lógica política niega el papel decisivo que las escuelas multigrado, enclavadas por lo general en lugares con rasgos de marginación, han tenido en el desarrollo educativo y cultural de las comunidades rurales” (p. 2). Desde esta perspectiva, es indudable que el desconocimiento de las particularidades del aula multigrado por parte de los entes gubernamentales ha llevado a su invisibilización y, por consiguiente, a la escasez de políticas educativas propias para estos contextos. En el caso colombiano, si bien es cierto que se han realizado algunos esfuerzos como el del Ministerio de Educación con el programa “Todos a Aprender”, que desde el 2017 acompaña y capacita a docentes de aula multigrado en 37 municipios del país, y que además el MEN identifica el multigrado como una modalidad de enseñanza impartida en gran parte de las 17 000 escuelas rurales

colombianas, estas no cuentan con ninguna reglamentación o legislatura específica que reconozca sus singularidades.

De igual forma, subyacen distintas problemáticas a la labor de profesores multigrado; por un lado, la carga laboral generada en la planeación para varios grados y asignaturas sumada a los diferentes roles de carácter administrativo que adquiere el docente dentro de la institución, y, por otro lado, la deficiente formación y dificultades para acceder a programas de capacitación, que junto al desconocimiento por parte del sistema educativo del aula multigrado, desestiman los saberes pedagógicos que se construyen a diario en los planteles educativos. Esto minimiza la necesidad de un proyecto de formación docente que vincule estrategias para la enseñanza en esta clase de contextos.

Teniendo en cuenta entonces la urgencia de aportar al campo investigativo que se ha dedicado a explorar el aula multigrado, el principal objetivo de esta revisión narrativa es analizar los aportes que desde la producción científica internacional se plantean a propósito del aula multigrado como práctica de enseñanza y objeto de estudio. Zillmer y Díaz-Medina (2018) describen la revisión narrativa como una forma de “explorar, describir y discutir un determinado tema de forma amplia, considerando múltiples factores desde un punto de vista teórico y de contexto” (p. 2). De esta manera, se espera enriquecer las discusiones teórico-prácticas alrededor de este modelo pedagógico para el medio rural y constituir un aporte para la reflexión y entendimiento del aula multigrado y de la educación rural como punto de referencia para la mejora de su calidad y planeación.

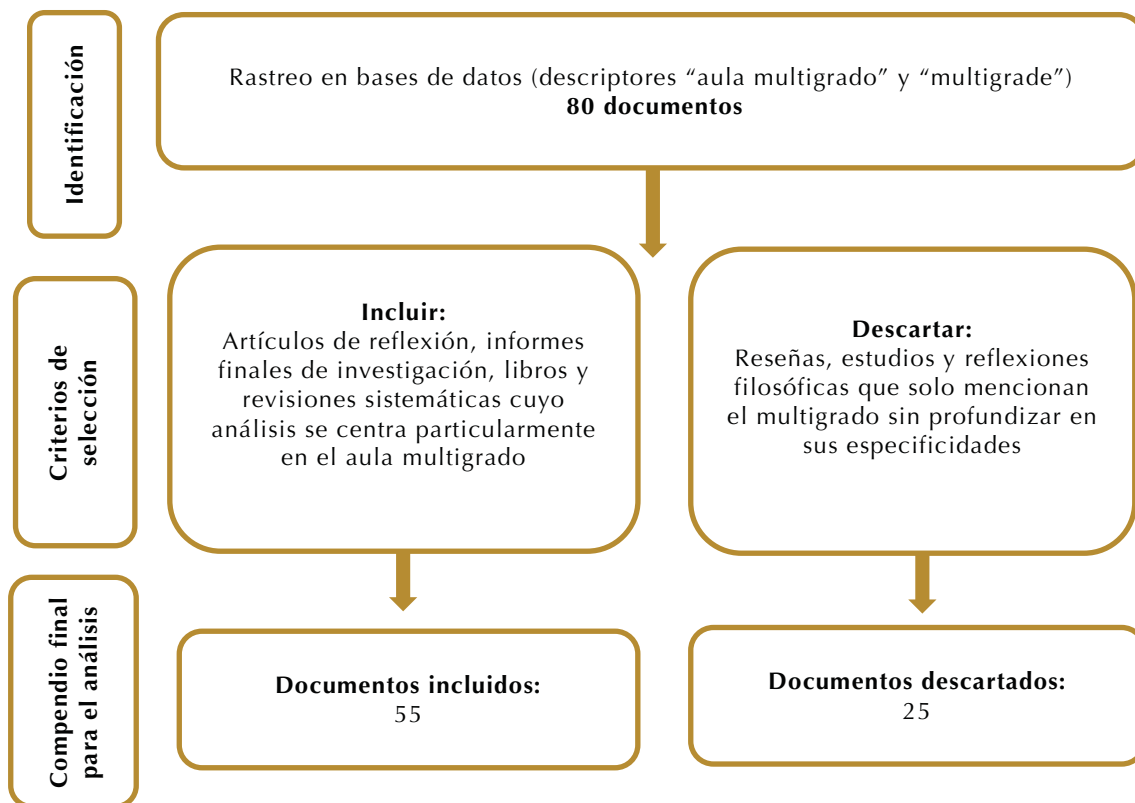
Metodología

Para la elaboración de este estudio se realizó una revisión narrativa con enfoque cualitativo que, de acuerdo con POPAY *et al.* (2006) propone cuatro elementos: desarrolla una teoría de cómo trabaja una intervención, por qué y para quién; brinda una síntesis preliminar de los datos; explora las relaciones que se dan entre estos y evalúa la fuerza de la síntesis. Los autores, igualmente, han definido seis pasos del proceso de revisión sistemática. El primero es el mapeo inicial de la evidencia disponible de acuerdo con el enfoque de la revisión; luego, se encuentra la definición de la pregunta de la revisión; el tercer y cuarto pasos se enfocan en establecer los estudios y la información que será incluida; el quinto paso clave es el proceso de síntesis por medio del cual se esbozan las conclusiones y, por último, se divulgan los resultados.

La revisión de la literatura se llevó a cabo empleando el descriptor “aula multigrado”, en bases de datos como Biblat, Dialnet, Proquest, Jstor, Redalyc, SciELO y Clacso ya que estas contienen una gran variedad de recursos que abordan los

asuntos de la ruralidad y la educación rural. Además, debido a la cantidad de fuentes encontradas sobre la temática y su aumento durante el último quinquenio, se decidió delimitar los artículos incluidos a un periodo de siete años: del 2017 al 2023. Como resultado, se rescataron 80 documentos relacionados con la temática de búsqueda en español, inglés y portugués. Luego, siguiendo el rastro del tercer y cuarto pasos propuestos por Popay *et al.* (2006), se procedió a la lectura detallada de cada uno de los documentos orientada por la pregunta: ¿Cuáles son las discusiones que se plantean en la literatura científica sobre el aula multigrado en tanto práctica de enseñanza y objeto de estudio? Este proceso llevó a descartar 25 documentos que solo mencionaban el multigrado como parte del contexto educativo sin profundizar en su análisis. Así, se constituyó un corpus final de 55 fuentes, como se advierte en la figura 1.

Figura 1.
Selección de fuentes



Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se codificó cada uno de los documentos según su enfoque temático, lo que permitió la emergencia de cinco líneas teóricas: 1) didácticas para

el aula multigrado; 2) políticas públicas para el aula multigrado; 3) desafíos para el ejercicio de la docencia en el aula multigrado; 4) formación de docentes para el aula multigrado, y 5) inclusión y diversidad en el aula multigrado.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación surgen del proceso de análisis de cada uno de los documentos en relación con las líneas de investigación que se han configurado para el campo del saber del *aula multigrado*. Aun cuando los documentos incluidos en cada línea mencionan en su mayoría problemáticas que se muestran a través del texto completo, se han ubicado de acuerdo a la preponderancia de sus deliberaciones y conclusiones.

Primera línea investigativa: Didácticas para el aula multigrado

Esta línea de investigación explora documentos en los cuales se destacan estrategias y herramientas didácticas implementadas en el aula multigrado o sugeridas para el mejoramiento de la calidad educativa en estos contextos. Asimismo, reconoce reflexiones sobre las prácticas pedagógicas por parte de los maestros.

En primer lugar, el aprendizaje colaborativo se esboza como uno de los principales instrumentos para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza; en este sentido, Pucuna y Silva (2023) evalúan la eficacia de esta estrategia y destacan que estimula la libertad de los estudiantes y posibilita la toma de decisiones para obtener un producto. Por su parte, Msimanga (2020a) sugiere el marco conceptual LEPO —por sus siglas en inglés que traducen *ambiente, proceso y resultados de aprendizaje*— como táctica para alcanzar resultados académicos superiores. El autor concluye que debería existir un currículo diferenciado para el multigrado, que facilite el aprendizaje con familiares y compañeros de clase y que reconozca los diferentes ritmos de aprendizaje a través de mecanismos variados de evaluación.

En segundo lugar, la integración curricular se vislumbra como un planteamiento metodológico que potencia las habilidades cognitivas y emocionales a través del aprendizaje cooperativo. Así, Gé-Nuñez *et al.* (2022), tras proponer una concepción teórica y metodológica para la integración curricular de contenidos desde el área de Lenguaje, concluyen que esta es un apoyo para la socialización y la aproximación a las deficiencias de los docentes para combinar objetos de conocimiento a través de actividades comunes para varios grados. Con propósitos similares, Jiménez-Villarroel *et al.* (2022) y Castro-Inostroza *et al.* (2021) analizan el uso de un diseño de unidades STEM integradas. De estos estudios se deduce que la integración curricular es una

forma de contextualizar los aprendizajes y hacerlos más significativos para proporcionar los conocimientos y habilidades necesarias para el siglo XXI.

González-Viloria (2022), cuyo objetivo es generar un modelo teórico acerca de las prácticas en aula multigrado, coincide con la visión de que el desempeño de estos docentes requiere gran destreza didáctica y la integración de conocimientos pedagógicos para atender la diversidad; su propuesta refiere una práctica que configura estrategias motivadoras, las cuales garantizan contenidos significativos a partir de las necesidades de los estudiantes. Asimismo, el equipo de trabajo coordinado por Rodríguez *et al.* (2022), con su diseño de propuesta didáctica para español y matemáticas en multigrado, puntualiza que más que un manual a seguir, este es un aporte para enfrentar algunos desafíos como el obligatorio cumplimiento del currículo nacional creado para aulas de un solo grado.

De manera similar, bajo el liderazgo de Cano (2022), se creó el libro *Trabajos por proyectos en aulas multigrado*; la reflexión inicial de este texto resalta la necesidad de brindar herramientas a los profesores para afrontar las dudas y necesidades metodológicas que se presentan en el quehacer docente. Los maestros que comparten sus reflexiones en este libro son estudiantes de la Especialización en Aula Multigrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana y permiten vislumbrar el trabajo por proyectos como una opción didáctica que moviliza las concepciones y deliberaciones sobre el quehacer docente. Esta misma alternativa es abordada por Azpiazu (2020), quien afirma que la planificación por proyectos es una forma de responder a las necesidades de la educación rural, aprovechar el uso del entorno y las relaciones cooperativas que se generan entre estudiantes de distintas edades y grados.

A su vez, Parra y Rojas (2022) hacen referencia al uso de proyectos en aula multigrado enfocados en esta ocasión en la didáctica de las matemáticas. Tras realizar una sistematización de estudios y 15 entrevistas a expertos en el tema, definieron que estrategias como el juego, la planeación de un tema general con actividades diferenciadas y el uso de proyectos que promuevan la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo fortalecen los procesos de aprendizaje. Desde un sentido similar, Block *et al.* (2019) analizan una experiencia didáctica en el área de matemáticas en una escuela unitaria y concluyen que es preciso encontrar actividades o proyectos en los cuales se aborde una misma temática con tareas diferenciadas para los distintos niveles de dificultad.

Si bien esta línea no ofrece recetas o guías puntuales para llevar a cabo los procesos de enseñanza en contextos multigrado, sí brinda algunas alternativas pedagógicas para facilitar los procesos de planeación con varios grados al mismo tiempo, como el trabajo por proyectos y la integración curricular. Esto evidencia la importancia de estructurar currículos y estrategias que sean pensados específicamente para estos entornos.

Segunda línea investigativa: Políticas públicas para el aula multigrado

Esta segunda línea expone los resultados de estudios que enfatizan en políticas públicas educativas creadas específicamente para el aula multigrado. De igual manera, muestra los mayores retos legislativos, administrativos y culturales para la creación y adecuación de una normatividad para el entorno multigrado que trascienda los cambios de gobierno.

Martínez (2023) relata las tentativas de Programas de Desarrollo Educativo en México, entre las que destaca la atención a las escuelas primarias con multigrado mediante capacitación, libros y materiales, contempladas en el periodo de 1995 al 2000, y la caracterización y elaboración de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) hechas entre el 2001 y el 2006. La autora concluye que estos esfuerzos no avanzaron más allá del gobierno de turno y están concebidos para la educación por grados.

También en México, Priego y Castro (2021) subrayan que se ha vulnerado el derecho a la educación en zonas rurales dispersas debido a la falta de políticas apropiadas. No obstante, este estudio identifica políticas específicas y modelos creados para el multigrado desarrollados mayoritariamente por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), afirman que con el reconocimiento del multigrado en la Ley General de Educación de 2019 se podría fortalecer el camino para subsanar la inequidad y el cierre de escuelas rurales. En el mismo sentido, en su estudio comparativo entre una escuela multigrado colombiana y una mexicana, González et al. (2021) afirman que, aunque en ambos países la legislatura reconoce el derecho a la educación y la obligación del Estado de garantizar el acceso y la calidad, se evidencian amplias deficiencias en la pertinencia y seguimiento de los programas educativos.

Para Méndez y Hevia (2022), la carencia de políticas públicas centradas en el multigrado se debe a que este se ha definido únicamente por lo geográfico y la escasez de alumnos. El estudio propone una política en la que se discuta sobre las realidades laborales de los maestros, su formación inicial y continua y las condiciones de infraestructura y recursos de las instituciones. La descontextualización de las políticas educativas es, en general, una de las variantes que requiere mayor atención; el análisis de las percepciones de la evaluación de maestros multigrado en Chile, realizado por Castillo-Miranda et al. (2017), encuentra que la política educativa se debería ajustar a la realidad del contexto, ya que se desconocen la diversidad y características de los territorios y del multigrado al equiparlo con las del aula de un solo grado.

Por su parte, Espinoza et al. (2021) encuentran que las normativas vigentes en el Perú carecen de elementos que permitan una planificación curricular pertinente y los

esfuerzos realizados son aislados e individuales. De manera similar, Khajornsak *et al.* (2018), en su análisis de la política educativa para el multigrado en Tailandia, destacan que este no se menciona ni en la legislación nacional, ni en el currículo para educación básica del país. En algunos documentos oficiales se nombra como estrategia para atender las escuelas pequeñas, sin embargo, el llamado es a reconocerlo explícitamente en la política nacional.

Desde un punto de vista semejante, Páez y Tinajero (2020) atribuyen la carencia de un programa curricular para el multigrado a la vulnerabilidad de este tipo de escuelas; los autores señalan que estas deben cumplir con las mismas exigencias de las escuelas graduadas, aunque sufran de condiciones adversas. Además, muestran la urgencia de dar continuidad en el tiempo a las políticas públicas que contribuyen a mejorar los resultados. De igual manera, la creación de políticas para estos ambientes requiere del diseño de guías de aprendizaje y material didáctico específico; al respecto, Carrete-Marín y Domingo-Peñañiel (2022) concuerdan con la teoría de que los textos por grados están descontextualizados y no contribuyen a las dinámicas de enseñanza del multigrado.

Por último, desde una mirada histórica de la escuela rural que data de 1920, Meléndez (2022) expresa que, anteriormente, la política educativa estaba asociada a la seguridad nacional, buscaba garantizar la paz y era una forma de construir Estado más que un proyecto social. No obstante, en la actualidad, aunque las escuelas multigrado garantizan el derecho a la educación en gran parte del territorio, siguen siendo invisibles para la política pública.

Los documentos revisados puntualizan varias dificultades que pesan sobre la creación de políticas públicas educativas para el multigrado alrededor del mundo y evidencian la desatención a estos establecimientos por parte del sistema.

Tercera línea investigativa: Desafíos para el ejercicio de la docencia en aula multigrado

Las fuentes de esta línea de investigación resaltan los retos y desafíos para la docencia y la lucha por visibilizar el aula multigrado como espacio único de educación que merece ser diferenciado y atendido adecuadamente.

Uno de los principales desafíos se relaciona con el manejo de la dimensión pedagógica; aspectos como la desorganización en las prácticas, la falta de atención homogénea a todos los educandos, el manejo de los tiempos y la planeación y articulación de contenidos son algunas de las problemáticas referenciadas por Gutiérrez *et al.* (2019). Se suman también los retos administrativos que deben asumir los maestros, quienes a su vez ejercen el cargo de director de las instituciones. Esta situación, como lo afirman Avilés *et al.* (2021), “dista de ser la ideal” (p. 33) por la forma como los docentes deben asumir este rol. González *et al.* (2020) referencian

otras dificultades relacionadas con aspectos burocráticos, entre ellas se destacan la inestabilidad del personal docente en contextos rurales y la afectación que se hace al sistema educativo cuando falta un docente en la institución, llegando incluso a causar el cierre temporal de las instalaciones cuando su único maestro debe ausentarse.

Los conflictos mencionados son también retratados por Santos y Franco (2018), adicionalmente, los autores expresan que las instituciones multigrado son vistas como de segunda categoría y se les termina culpando de la mala calidad educativa en la ruralidad. Este argumento se puede reconocer de manera tácita en Silva-Peña *et al.* (2022), quienes nos presentan las percepciones de tres directores de programas de formación de docentes en Chile que describen el multigrado como el principal problema de la ruralidad y lo tildan de “anticuado, insuficiente e incompleto” (p. 1057).

Estas apreciaciones ponen sobre la mesa la discusión acerca de la justicia social y la urgencia de reconocer a la educación rural desde sus particularidades. Msimanga (2020b), por ejemplo, destaca la sobrecarga profesional y la precariedad en las condiciones laborales y concluye que la falta de justicia social y equidad es también para los estudiantes que no cuentan con un currículo y metodología específica para estos contextos. Con resultados similares, González y Moreno (2022), en su meta-análisis de la educación multigrado en México, rescatan, además, algunas problemáticas de orden social que dificultan la labor del docente en multigrado, como lo son el trabajo infantil y la falta de motivación de los estudiantes.

En correspondencia con esta discusión, Santos (2019) pone de manifiesto la visión instrumental de la educación a través de la historia, la cual busca formar campesinos que sirvan a los fines mercantilistas y económicos de la nación y extender los modelos de educación urbanos a la ruralidad. Asimismo, se relacionan las apreciaciones de Santos Ledo (2018), quien realiza un recorrido histórico de la educación rural en Brasil resaltando la instrumentalización que se ha hecho de la educación, y que, por tanto, desvaloriza y dificulta la labor de los docentes en zonas rurales donde la situación de las escuelas es precaria, las plantas físicas están deterioradas y los recursos son insuficientes.

Otros desafíos son referenciados por Zambrano-Trujillo *et al.* (2022), quienes reconocen el sentimiento de aislamiento y la frustración de los maestros por no alcanzar los objetivos propuestos, y revelan las deficiencias en la formación docente y la descontextualización de las capacitaciones esporádicas. Santos del Real (2019) señala que el mayor reto de los docentes multigrado es evidenciar su importancia para el sistema y desarrollar una identidad que reconozca cómo la heterogeneidad favorece el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo, por lo cual, es primordial romper con el paradigma de la educación por grados.

En este orden de ideas, resaltar las fortalezas del multigrado es igualmente un reto para los maestros. Martín-Cilleros *et al.* (2021) destacan la atención personalizada a

los estudiantes, la flexibilidad y autonomía de los docentes, la riqueza del medio y las relaciones con la comunidad. En el mismo sentido, Jiménez (2020) sugiere un decálogo de rescate de la educación multigrado que incluye: 1) un currículo contextualizado; 2) flexibilidad en la organización de tiempos y espacios; 3) trabajo por proyectos; 4) alumnos tutores; 5) estudio del entorno; 6) aprendizaje y servicio; 7) atención a la diversidad; 8) nuevos recursos; 9) equipos docentes; y 10) participación de la escuela en proyectos comunitarios.

Al analizar los resultados de aprendizaje a nivel cuantitativo de 4962 estudiantes de República Dominicana (32 % de aula multigrado y 68 % de unigrado), Capellán-Ureña *et al.* (2022) concluyen que la agrupación multigrado tiene efectos positivos, especialmente en los estudiantes de mayor edad, debido a la dinámica constante de adelanto y repaso de temas, y proponen que este tipo de espacios podría constituirse en una estrategia para potenciar los aprendizajes. Sin embargo, como lo sugieren Thaba-Nkadimene *et al.* (2019), es imperante puntualizar en problemas que entorpecen la labor docente, como el uso de métodos tradicionales y desactualizados, la inexistencia de currículos específicos y la ausencia de capacitaciones y formación docente.

La mayoría de artículos revisados abordan tanto los retos como las ventajas que se generan al desempeñarse como maestro de aula multigrado. Los autores sugieren líneas de atención que brinden herramientas a los docentes para la organización de los contenidos, materiales, estrategias de colaboración y administración del tiempo; además, proponen la incorporación de personal que colabore con los asuntos administrativos y facilite la dedicación de los maestros a asuntos pedagógicos propios de su quehacer.

Cuarta línea de investigación: Formación de docentes para el aula multigrado

Los documentos revisados en esta línea aluden principalmente a estrategias de formación para docentes multigrado o evalúan los procesos formativos desde la mirada de maestros en distintos contextos rurales. También, enfatizan la deficiencia y carencia de marcos educativos que contemplen el multigrado como una instancia profesional que debe ser fortalecida y planeada de manera diferencial.

Problemas estructurales que se generan por falta de políticas para la formación de docentes multigrado son citados por Juárez (2017) quien resalta que, aunque los docentes cuenten con educación superior, su formación inicial no contempló la enseñanza multigrado y la capacitación posterior ofrecida se basó en la educación por grados, atendiendo más a razones burocráticas que a las necesidades del profesorado. Gutiérrez (2022) señala que, de los 10 docentes participantes en su

investigación, solo uno refiere haber recibido constructos teóricos que han contribuido en la adecuación del currículo, y dos de ellos realizaron prácticas en aulas multigrado, lo que significó un gran avance en el reconocimiento de esta clase de contextos.

De manera similar, Rodríguez *et al.* (2021), en sus entrevistas a 156 profesores entre el 2019 y el 2020, encontraron que solo el 55 % ha contado con algún espacio de capacitación enfocado en el multigrado y los docentes aluden inquietud por su preparación profesional para la enseñanza simultánea de varios grados. Al respecto, Gutiérrez *et al.* (2021), en su estudio comparativo entre España y Eslovenia, evidencian que aunque en ambos países los estudiantes recibieron formación relacionada con el multigrado no se encuentran preparados para asumir este tipo de enseñanza. Los autores sugieren enfocar algunas asignaturas prácticas para generar mayor confianza y el intercambio de experiencias. En este sentido, Gutiérrez (2019) analiza el Plan de Estudios de futuros maestros de educación infantil en España y revela que no hay conexión adecuada entre los planes de formación y las didácticas del multigrado.

López (2019) indica la importancia de reconocer la labor meritoria de los docentes de aula multigrado entendiendo que estos actúan de acuerdo con su formación inicial y sus intuiciones durante su práctica pedagógica. En su revisión de los currículos de programas de formación docente de universidades públicas y privadas de Colombia, la autora no encuentra temáticas vinculadas con la enseñanza multigrado y propone algunos elementos para tener en cuenta en la formación de docentes: 1) reconocimiento del contexto rural como construcción compleja; 2) la escuela rural como eje de relaciones comunitarias; 3) reconocimiento de documentos de referencia del MEN para su uso en contextos rurales; 4) gestión del aula; 5) conocimiento didáctico del contenido; 6) diseño pedagógico y didáctico, y 7) evaluación formativa.

En un sentido similar, Castro (2018) discute la necesidad de investigar de forma sistematizada sobre las estrategias diversificadas de enseñanza para el multigrado durante la preparación de futuros maestros, ya que seis de cada diez egresados de las escuelas normales mexicanas irán a estos contextos. Otra solución presentada es la sugerida por Peña-Infante *et al.* (2020), quienes ofrecen algunas consideraciones teórico-metodológicas y brindan un modelo de clase única en la que ejemplifican cómo, por medio de la integración curricular de contenidos, los docentes pueden atender grupos multigrado de manera más significativa. El estudio puntualiza que la formación de docentes tiene gran relevancia desde la preparación inicial y subrayan la importancia de una formación permanente y científica que lleve a la investigación de las prácticas.

De forma similar, a partir de una idea de formación docente que rescata el conocimiento de sí mismo como aspecto clave para el desempeño en multigrado,

Mota *et al.* (2021) enumeran cinco aspectos relevantes: la autonomía, la acción reflexiva, la auto/eco conformación, la reciprocidad y la diversidad. El desarrollo de estos elementos conduce a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de las prácticas pedagógicas, de igual forma, busca dar sentido y valor a la diversidad de estas aulas y de las trayectorias de vida y profesionalización de los docentes rurales.

Algunos estudios a su vez, evalúan casos específicos de formación docente para el multigrado, por ejemplo, Karaçoban y Karakuş (2022) dan la oportunidad a futuros docentes en último semestre de formación en la Universidad del Mediterráneo oriental de realizar prácticas en contexto real, observaciones y microclases. Los participantes evaluaron positivamente este tipo de estrategias y señalaron su riqueza y eficacia. Por su parte, Arriagada y Calzadilla (2018) resaltan el rol del maestro como agente que garantiza los cambios y adecuaciones educativos, y observan incongruencia entre lo que se piensa y como se actúa en el aula, señalando que el entendimiento sobre la integración de conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, competencias y desempeños de los maestros no se ven muy claras, de lo cual se deduce necesidad de capacitación constante y apropiada.

Los documentos revisados en esta línea destacan de manera especial la urgencia de actuar sobre los programas de formación de futuros maestros e incluir prácticas y asignaturas que desarrollen sus habilidades para ejercer sus labores en contextos multigrado.

Quinta línea investigativa: Inclusión y diversidad en el aula multigrado

En esta última línea se han ubicado documentos que dentro de la revisión enfatizan el sentido de diversidad del multigrado y además lo rescatan como un espacio para llevar a cabo procesos de aprendizaje inclusivo.

En primera instancia, Santos-Gelvasio (2022) expresa que el aula multigrado es un amplio ejemplo de diversidad dentro de la diversidad; más allá de aspectos como la edad y los grados, la autora hace mención de elementos como los intereses, capacidades y necesidades que conducen a prácticas inclusivas y diversas en entornos multigrado de República Dominicana. Los resultados destacan que en muchas ocasiones las prácticas inclusivas se ven limitadas por las creencias culturales y las demandas legales y de las familias que llevan a los maestros a priorizar prácticas tradicionales para cumplir con los requisitos esperados. Argumentos similares son encontrados en Mackee *et al.* (2022), quienes señalan la importancia de un nuevo modelo pedagógico guiado por los principios del constructivismo y la diversidad, y afirman que uno de los principales retos de los maestros multigrado está centrado en el conocimiento de la realidad sociocultural, aspecto que facilita los procesos de

articulación de saberes y el desarrollo de habilidades para la atención a la diversidad de edades, grados, género e identidad cultural.

Taole (2020) manifiesta que los docentes inclusivos en aula multigrado adaptan los contenidos a los aspectos culturales y sugiere la necesidad de atender la diversidad por medio de programas educativos creados para cada ambiente y dependiendo de los estilos, tiempos de aprendizaje e intereses de los estudiantes. En este sentido, González *et al.* (2022) sugieren que la diferenciación debe hacerse desde el currículo y le apuestan a una didáctica no lineal de la diversidad, en la cual la combinación de conocimientos implique elementos de inclusividad, identidad y contextualización desde una mirada universal que encierre un entramado cultural, generacional e histórico-social.

Por otro lado, Galván y Espinosa (2017) reconocen la invisibilización que se ha hecho históricamente del aula multigrado y en su trabajo rescatan las prácticas de una maestra unitaria que propician la inclusión y la equidad. Las autoras analizan la diversidad desde las dimensiones social, afectiva y pedagógica concluyendo que si bien la diversidad es una construcción no predefinida que surge dentro de un contexto y condiciones singulares, es soportada por los saberes, el conocimiento de los estudiantes y sus necesidades, e influenciada por el territorio y el contexto.

Una estrategia para lograr la inclusión y la atención a la diversidad en el aula multigrado es la retratada por Shareefa (2021), quien evaluó el uso del enfoque de Instrucción diferencial (ID) en las islas Maldivas y señaló beneficios en el desarrollo académico y psicosocial de los estudiantes, mayor trabajo cooperativo y un ambiente de competitividad sano y motivador al usar actividades variadas de acuerdo a los ritmos de aprendizaje dentro del aula multigrado. De manera similar, el análisis de estrategias que favorezcan la inclusión en el multigrado, llevado a cabo por Chaparro (2022), argumenta a favor de la lectura como un elemento clave para fortalecer los procesos de niños con discapacidad. La autora concluye que los procesos de lectura en el ambiente multigrado crean un espacio individual y colectivo de comprensión de un texto que permite el diálogo con los estudiantes y la relación de las temáticas con sus experiencias de vida, gracias a la colaboración entre pares.

Desde un mismo sentido pedagógico, Casserly *et al.* (2019) analizan las prácticas de agrupamiento en el aula multigrado que favorecen la inclusión de niños con necesidades educativas especiales (NEE) y reportan que la acomodación grupal permite tanto explorar diferentes alternativas para lograr la ayuda mutua entre compañeros como abordar las necesidades académicas y sociales de los estudiantes con mayores dificultades.

Esta línea investigativa enfatiza la diversidad inmersa en el aula multigrado y las ventajas que las dinámicas de agrupación, tutoría entre pares y colaboración traen a los estudiantes en los procesos de inclusión. Igualmente, los estudios abordados demuestran la necesidad de consolidar estrategias para atender la diversidad y la

inclusión que no solo estén relacionadas con la capacitación y concientización de docentes y miembros de la comunidad, sino, además, con el desarrollo de políticas educativas que atiendan estos aspectos de manera prioritaria.

Conclusiones

Retomando el objetivo principal, esta revisión permite reconocer pautas investigativas que requieren de atención primaria, sobre todo con el fin de hacer visibles las ventajas y beneficios de la educación multigrado ante las autoridades educativas, las comunidades en general y aún ante los mismos maestros, quienes en ocasiones no reconocen el valor de sus propias prácticas ni la relevancia del rescate de su saber pedagógico. Por lo tanto, se recomienda abarcar en profundidad las didácticas para el aula multigrado desde estudios en diferentes zonas rurales que narren las experiencias de maestros en territorios variados y que hagan un énfasis específico en las potencialidades de las estrategias metodológicas, con el fin de evaluar a largo plazo su impacto en el ámbito académico y convivencial. En este sentido, una de las mayores pruebas a nivel metodológico y pedagógico es el cambio de paradigma de una educación graduada y secuenciada por áreas hacia una educación donde prime la integración curricular.

De igual forma, en esta revisión se pueden identificar prácticas de enseñanza diversas originadas desde la gran multiplicidad de ruralidades alrededor del mundo que enriquecen las discusiones teórico-prácticas sobre el campo de investigación del multigrado. Una de las líneas con más amplio desarrollo investigativo está relacionada con los retos y desafíos para la labor docente en estos entornos. Sin embargo, más allá de las dificultades en la dimensión pedagógica, la revisión expone un fenómeno vinculado a las condiciones socio-económicas de los territorios rurales que se ve reflejado en la precariedad de la infraestructura de los planteles educativos, la escasez o nulidad de materiales y recursos didácticos, y la falta de presupuesto para mantenimiento y personal de apoyo administrativo, solo por mencionar algunos. Es un hecho innegable que estas situaciones impactan las prácticas de enseñanza y que suponen un detrimento en la garantía del derecho a la educación y las condiciones de equidad de niños y jóvenes en diferentes países.

Sumado a esto, otro tema de discusión complejo que revela la revisión está relacionado con la falta de escenarios laborales dignos para los maestros de las zonas rurales, quienes por lo general sufren de sobrecarga laboral y salarios insuficientes. La educación multigrado y las concepciones que se tienen acerca de ella trascienden el espacio físico de la institución y se relacionan intrínsecamente con las garantías que el Estado brinda a las regiones con baja densidad de población. Por ello, se

sugiere continuar visibilizando las necesidades que sufren las comunidades y la forma como afectan la calidad y el servicio de la educación.

Una de las temáticas claves que se esboza en la cuarta línea de investigación, enfocada en la *Formación docente*, tiene que ver con la reestructuración de mallas curriculares de las licenciaturas y de los programas de formación continua. De igual manera, se evidencia la urgencia de tener una formación inicial y capacitación continua de docentes bajo parámetros específicos que atiendan la diversidad, la inclusión y las dificultades de distinta índole del aula multigrado. Es decir, se infiere la necesidad imperante de evaluar contenidos y estrategias que apoyen a los maestros para desenvolverse en contextos tan heterogéneos y complejos.

Finalmente, los resultados muestran que una de las tareas más arduas está relacionada con la dificultad de repercutir en la creación de políticas públicas y planes de gobierno, en este orden de ideas, se recomienda seguir avanzando en la investigación enfocada en el multigrado desde las líneas presentadas en este documento o aquellas que pueden surgir en las distintas indagaciones académicas. Las cinco líneas de investigación expuestas resultan ser de gran valor para aportar elementos de discusión y reestructuración del sistema educativo en zonas rurales, y dejan entrever problemas cruciales sobre los cuales maestros, investigadores y encargados de la creación, planeación y adecuación legislativa de la educación deben actuar de inmediato para alcanzar así las metas de calidad, pertinencia y cobertura de una manera apropiada para cada territorio.

Algunas de las limitaciones presentadas durante la realización de esta revisión están relacionadas con la dificultad para disponer de estudios que solo se encuentran publicados en bases de datos de acceso restringido. Por esta razón, se invita a que futuras revisiones contemplen la elaboración conjunta con pares académicos de distintas instituciones, con el fin de seguir profundizando las deliberaciones planteadas en este documento.

Referencias

- Arriagada, C. y Calzadilla, Ó. (2018). Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile. *Praxis & Saber*, 9(20), 75-95. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8296>
- Avilés, D., Meneses, G. y Cáceres, M. (2021). De estudiante a director: realidades que se viven en las escuelas multigrado. *Revista Conrado*, 17(83), 33-39. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2054/2008>
- Azpiazu, B. (2020). Un espacio para el trabajo por proyectos: el aula multigrado. En S. Rodríguez, V. Delgado, C. Di Giusto y E. Mercado, *Educación siglo XXI*:

- propuestas y experiencias educativas (pp. 318-329). Asire Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7517943>
- Block, S., David, R., Badillo, M. y Reséndiz, L. (2019). ¿Cuánto pesa?, ¿Cuánto mide? Una experiencia didáctica en una escuela primaria unitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 537-564.
- Cano, A. (2022). *El trabajo por proyectos en aulas multigrado*. Ediciones Normalismo Extraordinario. <http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-multigrado-generales/el-trabajo-por-proyectos-en-aulas-multigrado/>
- Capellán-Ureña, D., Barroso-Osuna, J. y Sampedro-Requena, B. (2022). Efectos de la agrupación multigrado y el tamaño del aula en los resultados de aprendizaje de estudiantes de Educación Primaria. Evidencia de escuelas multigrado del sistema educativo de la República Dominicana. *Estudios sobre educación*, 42, 241-262. <https://doi.org/10.15581/004.42.011>
- Carrete-Marín, N. y Domingo-Peñañiel, L. (2022). Textbooks and Teaching Materials in Rural Schools: A Systematic Review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1288>
- Casserly, A., Tiernan, B. y Maguire, G. (2019). Primary teachers' perceptions of multi-grade classroom grouping practices to support inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 617-631. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580835>
- Castillo-Miranda, S., Castro, G. e Hidalgo-Standen, C. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), 364-381. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.2>
- Castro, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344>
- Castro-Inostroza, A., Jiménez-Villaruel, R. y Medina-Paredes, J. (2021). Diseño de unidades STEM integradas: una propuesta para responder a los desafíos del aula multigrado. *Revista Científica*, 42(3), 339-352. <https://doi.org/10.14483/23448350.17900>
- Chaparro, R. (2022). Leer, un proceso incluyente en el aula multigrado. *Educación y Ciencia*, 26. 10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12999
- Espinoza, H., Cruzata-Martínez, A. y Herrán, M. (2021). La gestión pedagógica en instituciones educativas multigrado de la provincia Canchis – Cusco. *Opuntia*

- Brava, 13(2), 340-355.
<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1345>
- Galván, M. y Espinosa, G. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49), 01-19.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200005
- Gaviria, M. y Colbert, V. (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia. Una renovación pedagógica para el siglo XXI*. Fundación Escuela Nueva, Volvamos a la gente. <https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf>
<https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf>
- Gé-Nuñez, M., Crespo-O'Relly, N. y Fabá-Crespo, M. (2022). Concepción teórica metodológica para la integración de contenidos de la asignatura de Lengua Española en el multigrado. *Educación y Sociedad*, 20, 157-169.
- González, A. y Moreno, J. (2022). Meta-análisis sobre la educación multigrado en México: alcances, tendencias, oportunidad y vacíos. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(2), 65-77.
<https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/498/512>
- González, A., Becerra, M. y Moreno, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado*, 17(79), 351-359.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1733/1711>
- González, B., Cortés, P. y Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 11(0), e860.
https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/860
- González, G., Tenorio, M. y Díaz, J. (2022). Epistemología didáctica de los grupos clases multigrado. *REEA. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica*, 10(3), 231-250.
<http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>
- González-Viloria, L. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 97-112.
<https://www.redalyc.org/journal/5768/576870356005/576870356005.pdf>
- Gutiérrez, M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Prisma social*, (25), 103-125. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2683>

- Gutiérrez, M. (2022). Formación docente para el desempeño multigrado: percepciones de docentes preescolares multigrado en Chiapas, México. En S. Carrascal y N. Camuñas (Coords.), *Docencia y aprendizaje: Competencias, identidad y formación de profesorado*. Tirant Humanidades.
- Gutiérrez, M., Domínguez, S. y Zárate, E. (2019). La escuela multigrado en México: experiencias didácticas en la educación preescolar. *Educación y transformación social y cultural*, 427-440.
- Gutiérrez, M., Hus, V., Jančič, P. y Carrascal, S. (2021). Estudiantes del grado de Educación Primaria de dos universidades europeas: una evaluación basada en la competencia del rendimiento en escuelas multigrado. Estudio comparativo entre España y Eslovenia. *Revista Española de Educación Comparada*, (40), 162-189. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.28746>
- Hernández-Silva, D. (2020). Educación para el desarrollo rural. Análisis crítico del proceso de implementación del programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Innova Educación*, 2(4), 526-542. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.002>
- Icontec. (2020). Norma Técnica Colombiana NTC 4595. *Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355996_recurso_10.pdf
- Jiménez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), 33-47.
- Jiménez-Villaruel, R., Medina-Paredes, J., Castro-Inostroza, A., Chávez-Herting, D. y Castrelo-Silva, N. (2022). Valoración de docentes multigrado sobre un marco que orienta el diseño de unidades STEM integradas. *Revista Científica*, 45(3), 328-344. [https://doi-org.hemeroteca.lasalle.edu.co/10.14483/23448350.19294](https://doi.org/hemeroteca.lasalle.edu.co/10.14483/23448350.19294)
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49). https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/1702/JBD_Art_05.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Karaçoban, F. y Karakuş, M. (2022). Evaluation of the curriculum of the teaching in the multigrade classrooms course: Participatory evaluation approach. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 84-99. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.09>
- Khajornsak B., Benjamas, I. y Wilai, K. (2018). Current policy and practice concerning multigrade teaching in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(3), 496-501. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.06.008>

- Little, A. (2001). Multi-grade teaching: towards international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059301000116>
- López, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 91-109.
- Mackee, M., Mendoza, O. y Yábar, R. (2022). Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuelas de educación básica rural multigrado. *Educación*, 31(61), 129-148. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.007>
- Martín-Cilleros, M., Gutiérrez-Ortega, M., Morán-Antón, M. y Sánchez-Gómez, M. (2021). Percepción del profesorado de las aulas multigrado desde una perspectiva DAFO. *Revista Lusófona de Educação*, (51), 171-190. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7717>
- Martínez, L. (2023). Políticas educativas para escuelas primarias multigrado en México: relegadas por la educación graduada. *Revista Iberoamericana De Educación*, 91(1), 99-113. <https://doi.org/10.35362/rie9115582>
- Meléndez, R. (2022). Entre montañas y nogales: la historia de la escuela primaria rural “niños héroes” del pueblito, Santa María del Río, México. *Educar Em Revista*, 38, e84541. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.84541>
- Méndez, C. y Hevia, F. (2022). La Autonomía de las Aulas Multigrado y la Aspiración al Modelo Graduado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 605-627.
- Mota, C., Silva, F. O. y Pacheco, J. (2021). Docência e conhecimento de si: espaço formativo em classes multisseriadas. *ECCOS, Revista Científica*, 0(57), e14541. <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.14541>
- Msimanga, M. (2020a). Teaching and learning in multi-grade classrooms: The LEPO framework. *Africa Education Review*, 17(3), 123-141. <https://doi.org/10.1080/18146627.2019.1671877>
- Msimanga, M. (2020b). Social justice: An approach to mitigate difficulties faced by multi-grade teachers in rural classrooms. *African Journal of Development Studies*, 10(3), 39-57. <https://doi.org/10.31920/2634-3649/2020/10n3a3>
- Páez, J. y Tinajero, M. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e29. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e29.3564>
- Parra, M. y Rojas, O. (2022). La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el aula multigrado de primaria: Una caracterización. *Revista Venezolana de*

- Investigación en Educación Matemática*, 2(3), e202208.
<https://doi.org/10.54541/reviem.v2i3.35>
- Peña-Infante, D., Martínez-Domínguez, M. e Ibáñez-Méndez, A. (2020). La formación del maestro para la concepción de la clase en grupos multigrado. *LUZ*, 19(1), 71-81.
<https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1016>
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N. y Duffy, S. (2006). *Guidance on the Conduct of Narrative Synthesis in Systematic Reviews. A Product from the ESRC Methods Programme*, versión 1(1), b92.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ed8b23836338f6fdea0cc55e161b0fc5805f9e27>
- Priego, L. y Castro, M. (2021). Equidad y escuelas multigrado ¿ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 177-204. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.267>
- Pucuna, M. y Silva, G. (2023). Aprendizaje Colaborativo en las aulas multigrados de Básica Media de la U. E. San Guisel Alto en el período 2021-2022. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e107. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e107>
- Rodríguez, B., Bautista, M. y Servín, C. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 12, e1194. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Rodríguez, B., Cano, A., Ramos, Y. y Cabrera, C. (2022). *Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado. Compendio de secuencias didácticas*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. https://www.researchgate.net/publication/363157294_Ensenar_espanol_y_matematicas_en_aulas_multigrado_Compendio_de_secuencias_didacticas
- Santos del Real, A. (2019). Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 49-66.
- Santos, J. R. dos. (2019). Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e3834. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834>
- Santos, J. S. dos y Franco, S.(2018). As multisséries no Campo de Arraias-TO: memórias. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(1), 223-244. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p223>

- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 71-91. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Santos, L. (2020). Didáctica multigrado: algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad. *Proyecto Creer-Grade*, 14. <https://www.grade.org.pe/creer/recurso/didactica-multigrado-algunas-claves-conceptuales-para-una-pedagogia-de-la-diversidad/>
- Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Un estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 15-34. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34>
- Santos Ledo, M. (2018). O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(1), 333-358. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p333>
- Shareefa, M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: a case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 167-181. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1749559>
- Silva-Peña, I., Precht, A., O'Brien, T. y Jara, C. (2022). Far away, but yet so close. Urban teacher education and rural schools: directors' point of view. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1053-1067. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1772892>
- Taole, M. (2020). Diversity and inclusion in rural South African multigrade classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1268-1284. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1520310>
- Thaba-Nkadimene, L., Solomon, N. y Wilfred, T. (2019). Examination of the influence of instructional leadership to multi-grade teaching in primary schools nations. *African Renaissance*, 16(2), 243-261. <https://doi.org/10.31920/2516-5305/2019/v16n2a12>
- Zambrano-Trujillo, S., Lara-Lara, F. y Cano, Y. (2022). Maestras multigrado en Esmeraldas (Ecuador): una realidad silenciada. *Alteridad*, 17(2), 304-317. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.10>
- Zillmer, J. y Díaz-Medina, B. (2018). Revisión Narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. *Journal of Nursing and Health*, 8(1). <https://doi.org/10.15210/jonah.v8i1.13654>