

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

Necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de docentes de escuelas multigrado en Ecuador

María Belén Cevallos Enríquez

Tutora: Laura Muñiz Rodríguez

Quito, 2025



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, María Belén Cevallos Enríquez, autora de la tesis titulada “Necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de docentes de escuelas multigrado en Ecuador”, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster de Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

12 de mayo de 2025

Firma: _____

Resumen

Los objetivos de esta tesis son estudiar las características de las comunidades donde existen escuelas multigrado, las particularidades de estas instituciones y el perfil de los docentes que trabajan en estas escuelas; y determinar las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en Ecuador. Este análisis busca generar recomendaciones que orienten el diseño de políticas públicas educativas contextualizadas, destinadas a fortalecer el desarrollo profesional docente en estos entornos.

La investigación adopta un enfoque cuantitativo y utiliza un cuestionario como instrumento de recolección de información. Al tratarse de un estudio cuantitativo se procesan los datos mediante el software RStudio, se generan gráficos estadísticos, y se analizan a la luz de la literatura especializada en educación multigrado.

El estudio concluye que los docentes enfrentan necesidades significativas en áreas como la planificación didáctica adaptada, el manejo de grupos heterogéneos y la inclusión educativa. Los intereses se centran en el aprendizaje de herramientas educativas innovadoras y estrategias pedagógicas diversificadas. Finalmente, se evidencia falta de oportunidades formativas contextualizadas. Estos hallazgos subrayan la importancia de fortalecer políticas educativas inclusivas y modalidades flexibles que garanticen una educación de calidad en comunidades rurales.

Palabras clave: educación rural, escuelas multigrado, desarrollo profesional docente, inclusión educativa, innovación pedagógica

Para mamá y papá.

Agradecimientos

A Lau y mis incondicionales.

Tabla de contenidos

Tablas y gráficos.....	13
Introducción.....	15
Capítulo primero Marco teórico y planteamiento del problema.....	19
1. Marco teórico y epistemológico	19
1.1. Postpositivismo.....	19
1.2. Teoría del Capital Profesional	21
2. Escuelas multigrado.....	22
2.1. Definición: enfoques político-administrativo, sociológico y pedagógico	22
2.2. Características de las escuelas multigrado.....	24
2.2.1. Diversidad estudiantil y curricular.....	24
2.2.2. Condiciones geográficas, socioeconómicas, de infraestructura y recursos	25
2.2.3. Enfoques pedagógicos y metodológicos.....	25
2.2.4. Rol de la comunidad y el Estado	26
2.3. Percepciones sobre las escuelas multigrado	26
2.4. Rol del docente en escuelas multigrado.....	27
3. Necesidades, intereses y oportunidades de formación continua.....	31
3.1. Necesidades de formación continua de los docentes multigrado: ¿qué son y cuáles son?.....	31
3.2. Intereses de formación continua de docentes de escuelas multigrado.....	36
3.3. Oportunidades de formación continua de docentes de escuelas multigrado	38
Capítulo segundo Radiografía del desarrollo profesional docente de escuelas multigrado: metodología, técnicas, instrumentos y procesamiento de la información	47
1. Método cuantitativo: análisis y explicación de datos	47
2. Población y técnica de muestreo.....	48
3. Técnicas de recolección de información.....	49
4. Aplicación del instrumento: adaptabilidad ante el reto de la ruralidad	54
5. Procesamiento y análisis de información: un estudio descriptivo	56
Capítulo tercero Voces del docente multigrado: Necesidades, intereses y oportunidades de formación continua	59
1. Descripción situacional y caracterización de las escuelas multigrado	60
2. Análisis de resultados	61

2.1.	Análisis descriptivo de las comunidades donde existen escuelas multigrado	61
2.2.	Análisis descriptivo de las escuelas multigrado	64
2.3.	Análisis descriptivo de los docentes que trabajan en escuelas multigrado.....	68
2.4.	Análisis descriptivo de las necesidades de formación continua de los docentes multigrado.....	74
2.5.	Análisis descriptivo de los intereses de formación continua de los docentes multigrado.....	78
2.6.	Análisis descriptivo de las oportunidades de formación continua de los docentes multigrado.....	82
	Conclusiones y recomendaciones	87
	Obras citadas.....	93
	Anexos	101
	Anexo 1: Cuestionario para el levantamiento de información sobre necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de docentes que trabajan en escuelas multigrado en Ecuador.....	101

Tablas y gráficos

Tabla 1 Necesidades de formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado...	34
Tabla 2 Resumen de necesidades de formación de los docentes que trabajan en escuelas multigrado según autores.....	35
Tabla 3 Resumen de los intereses de formación de los docentes que trabajan en escuelas multigrado.....	38
Tabla 4 Oportunidades de formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado	44
Tabla 5 Escuelas multigrado en Ecuador	48
Tabla 6 Diseño instrumento de levantamiento de información a partir de la evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje INEE México	51
Tabla 7 Definición de categorías para consultar necesidades, intereses y oportunidades de formación continua	52
Gráfico 1. Ubicación de escuelas multigrado	62
Gráfico 2. Contexto comunitario	64
Gráfico 3. Tipo de escuela multigrado	65
Gráfico 4. Condiciones de infraestructura y mobiliario	66
Gráfico 5. Materiales suficientes para el aprendizaje.....	67
Gráfico 6. Género de los docentes encuestados	69
Gráfico 7. Instituciones de formación inicial de los docentes	70
Gráfico 8. Rangos de edad docentes encuestados	70
Gráfico 9. Años de experiencia docente	71
Gráfico 10. Docentes que también asumen el rol de directores	72
Gráfico 11. Actividades a las que el docente dedica más del 50 % de su tiempo	73
Gráfico 12. Necesidades de formación continua	74
Gráfico 13. Intereses de formación continua.....	79
Gráfico 14. Oportunidades de formación a las que los docentes acceden actualmente .	83
Gráfico 15. Tipos de oportunidades a las que acceden los docentes actualmente	83
Gráfico 16. Oportunidades de interés para los docentes	84
Gráfico 17. Factores que limitan el acceso a oportunidades de formación	85

Introducción

La educación en contextos rurales es históricamente uno de los mayores retos para los sistemas educativos en todo el mundo. En el caso de Ecuador, las escuelas multigrado se constituyen en una alternativa clave para garantizar el acceso a la educación en comunidades rurales donde las condiciones geográficas, económicas y sociales dificultan la implementación de modelos educativos tradicionales. Estas instituciones, caracterizadas por la enseñanza de múltiples niveles educativos en un mismo espacio, requieren un enfoque pedagógico específico y políticas educativas contextualizadas que permitan fortalecer la formación docente y mejorar la calidad educativa en estos entornos.

A pesar de su relevancia, la formación continua de los docentes multigrado en Ecuador recibe poca atención con relación a las oportunidades de actualización profesional. Esto genera vacíos en la preparación de los maestros para enfrentar las particularidades de esta modalidad educativa, limita su acceso a estrategias pedagógicas adaptadas a la realidad multigrado y reduce las oportunidades de mejora en su desempeño docente.

De ahí, la importancia de esta investigación, que se centra en contribuir al fortalecimiento del sistema educativo ecuatoriano mediante un análisis detallado de las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado. El fin último de la investigación es proporcionar insumos clave para el diseño de políticas educativas inclusivas y contextualizadas que mejoren la calidad educativa en comunidades rurales, abordando sus desafíos específicos y ofreciendo soluciones que permitan a los docentes desarrollar su potencial profesional en un entorno complejo y diverso.

Mi posicionamiento en este estudio parte de la convicción de que el modelo multigrado no es una solución limitada ante las particularidades de las comunidades alejadas y de difícil acceso, sino una alternativa educativa con un enorme potencial para transformar la vida de niños, niñas y adolescentes en contextos vulnerables. Mi experiencia personal y profesional en el ámbito educativo fundamenta mi interés genuino por comprender la realidad de las escuelas multigrado y proponer soluciones que maximicen el impacto de los docentes que asumen este desafío.

Esta tesis tiene dos objetivos: estudiar las características de las comunidades donde existen escuelas multigrado, las particularidades de estas instituciones y el perfil

de los docentes que trabajan en estas escuelas; y determinar las necesidades, intereses, y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en Ecuador. La investigación adopta un enfoque cuantitativo, recopila datos sobre las experiencias y percepciones de los docentes que trabajan en escuelas multigrado, y realiza un análisis descriptivo. A continuación, se describe el contenido central de los capítulos de esta tesis.

El primer capítulo cumple dos funciones esenciales dentro de esta investigación; por un lado, desarrolla el marco teórico, el cual sustenta el estudio y garantiza la coherencia conceptual y metodológica. El marco teórico, cumple cuatro propósitos fundamentales. Primero, presenta el enfoque postpositivista como fundamentación teórica que orienta el desarrollo de la investigación. Segundo, establece los conceptos clave dentro del marco teórico, definiendo categorías fundamentales como las necesidades, intereses y oportunidades de formación docente en entornos multigrado. Tercero, contextualiza el estudio dentro del panorama educativo ecuatoriano. Finalmente, identifica brechas en la literatura, señalando vacíos en el conocimiento sobre la formación docente en escuelas multigrado y la escasez de estudios que analicen sus necesidades e intereses formativos y las oportunidades de actualización profesional disponibles.

De esta manera, el capítulo plantea el problema de investigación, establece las preguntas que guían el estudio y justifica su relevancia. Se define el problema a partir del análisis de los antecedentes y las brechas en la literatura, destacando las limitaciones en la formación docente en contextos multigrado y su impacto en la calidad educativa. Además, se presentan los objetivos del estudio, asegurando coherencia entre la problemática identificada, el marco teórico y el enfoque metodológico adoptado.

El segundo capítulo detalla el enfoque y las técnicas utilizadas para recoger y analizar los datos. A través de un diseño descriptivo, se recopilaron datos sobre las características de las comunidades, las instituciones educativas y los docentes multigrado; y sobre las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua. Este capítulo también aborda los criterios éticos y las limitaciones del estudio, garantizando la rigurosidad académica del proceso investigativo.

El tercer capítulo presenta los resultados de esta investigación mediante una caracterización exhaustiva de las comunidades, las escuelas multigrado y los docentes que trabajan en ellas. Los hallazgos muestran una clara conexión entre las condiciones contextuales y las prácticas pedagógicas, evidenciando las áreas prioritarias que requieren atención para mejorar la calidad educativa en estos entornos. Este capítulo también

explora las barreras que limitan el acceso de los docentes a oportunidades de formación continua, subrayando la necesidad de un diseño más inclusivo y pertinente de estas iniciativas.

Los resultados también permiten distinguir entre las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes multigrado. Mientras que las necesidades reflejan carencias estructurales que afectan su desempeño, los intereses muestran aspiraciones individuales de desarrollo profesional, y las oportunidades representan los espacios concretos en los que estas demandas pueden abordarse. Esta diferenciación es clave para diseñar intervenciones formativas efectivas.

Las conclusiones sintetizan los principales hallazgos de la investigación, destacando la importancia de fortalecer las políticas y programas dirigidos a las escuelas multigrado. Este apartado enfatiza que atender las necesidades formativas de los docentes no solo mejora su desempeño profesional, sino que también impacta directamente en la calidad de la educación que reciben los estudiantes en contextos rurales.

Las recomendaciones ofrecen propuestas concretas para superar las barreras identificadas y maximizar las oportunidades de formación continua. Estas incluyen el diseño de programas específicos para el multigrado, la implementación de modalidades flexibles y la creación de redes de colaboración entre docentes. Estas estrategias buscan promover un sistema educativo más inclusivo y equitativo en las comunidades rurales.

Además, la tesis destaca la importancia de promover la investigación académica sobre educación multigrado en Ecuador. La falta de literatura específica sobre este tema limita la capacidad de diseñar intervenciones basadas en evidencia, y demuestra el escaso interés de la educación multigrado para la opinión pública y el debate de expertos. Lo anterior subraya la necesidad de generar nuevos conocimientos que fortalezcan este modelo educativo.

El último apartado de la tesis identifica líneas de investigación que requieren mayor exploración. Estas incluyen el impacto de las políticas públicas actuales, las percepciones de los estudiantes y la adaptabilidad de experiencias internacionales exitosas al contexto ecuatoriano. Estas líneas de investigación complementan los hallazgos del estudio y abren nuevas posibilidades para mejorar la educación multigrado en el país.

En conclusión, esta tesis contribuye al fortalecimiento del sistema educativo ecuatoriano, ofreciendo un análisis profundo de las escuelas multigrado y de los docentes que las sostienen. Al visibilizar las particularidades y desafíos de estas instituciones, el

estudio aspira a incidir en la formulación de políticas educativas de formación más inclusivas y contextualizadas.

Finalmente, esta tesis reafirma el papel fundamental de las escuelas multigrado en la garantía del derecho a la educación de los niños y niñas en comunidades rurales del país, así como la importancia de los docentes como agentes de cambio en estos entornos. La formación, motivación y acceso a oportunidades de los docentes multigrado determinan en gran medida la calidad de la educación que se ofrece en estas escuelas, lo que refuerza la necesidad de centrar los esfuerzos en su desarrollo profesional. La identificación de necesidades, intereses y oportunidades es clave para transformar y fortalecer la formación inicial y la actualización continua del cuerpo docente.

Capítulo primero

Marco teórico y planteamiento del problema

Este capítulo desarrolla el marco teórico de la investigación, el mismo que orienta el análisis e interpretación de las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en Ecuador. Además, este capítulo plantea y formula el problema de investigación. Este estudio es de carácter exploratorio.

1. Marco teórico y epistemológico

Esta investigación se fundamenta en un enfoque postpositivista, que reconoce la importancia de la evidencia empírica en el estudio de los fenómenos educativos, integrando el análisis cuantitativo con la consideración del contexto. Desde esta perspectiva, el estudio de la formación continua de los docentes multigrado en Ecuador se basa en datos cuantitativos para identificar sus oportunidades, necesidades e intereses de actualización profesional.

A nivel teórico, se adopta la Teoría del Capital Profesional (Hargreaves y Fullan, 2012), la cual plantea que el desarrollo docente integra conocimientos teóricos y prácticos, experiencias colaborativas y oportunidades de innovación pedagógica. En términos metodológicos, esta aproximación permite abordar la problemática desde un enfoque estructurado, sin desconocer la complejidad de los procesos educativos en contextos multigrado.

1.1. Postpositivismo

El enfoque epistemológico postpositivista en el que se sustenta esta investigación reconoce la imposibilidad de acceder a una verdad absoluta sobre los fenómenos sociales, sin renunciar a la aspiración de generar conocimiento riguroso, sistemático y útil. A diferencia del positivismo clásico, que postulaba la observación neutral como vía hacia leyes universales, el postpositivismo parte de la premisa de que toda investigación está mediada por teorías, valores y contextos, y que el conocimiento empírico debe someterse a constante contrastación, revisión crítica y contextualización (Phillips y Burbules 2000).

Desde esta perspectiva, el conocimiento científico conserva su validez en tanto se construye con criterios de objetividad relativa, reflexividad y fundamentación empírica. En el campo de la investigación educativa, esto implica valorar los datos cuantitativos como insumos fundamentales para comprender las tendencias, patrones y necesidades de los sujetos, sin desestimar la influencia de las condiciones institucionales, geográficas y culturales en las que se producen esos datos. El enfoque postpositivista se distancia así de cualquier neutralidad ingenua, proponiendo una mirada crítica que interroga la realidad desde marcos teóricos explícitos, orientados a la transformación social.

Este marco epistemológico permite sustentar el uso de un diseño metodológico cuantitativo, centrado en la recolección y análisis de datos objetivos, sin desconocer que la realidad educativa es compleja y multidimensional. La identificación de las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes multigrado en Ecuador responde a una lógica de construcción de conocimiento basada en la evidencia, pero también en la interpretación situada de esa evidencia. Por ello, el valor de los hallazgos no radica únicamente en la cuantificación, sino en su articulación crítica con teorías educativas que explican cómo se configuran las desigualdades formativas en el sistema.

En coherencia con esta postura, la tesis asume que los procesos de formación docente no pueden analizarse únicamente desde el déficit individual, sino como parte de estructuras sociales y organizacionales que habilitan o restringen el desarrollo profesional. Desde el postpositivismo, se considera que las capacidades docentes no son atributos aislados, sino el resultado de condiciones contextuales, políticas institucionales y trayectorias formativas. Esta mirada resulta especialmente pertinente en el estudio de las escuelas multigrado, donde la fragmentación de la oferta formativa, la precariedad estructural y el aislamiento profesional constituyen dimensiones críticas que la interpretación de los datos debe considerar.

Finalmente, este posicionamiento epistemológico dialoga con marcos teóricos que permiten comprender los procesos de formación como prácticas colectivas, contextualizadas y sostenidas en la confianza profesional. En este sentido, la teoría del capital profesional, desarrollada por Hargreaves y Fullan (2012), aporta una mirada integradora para interpretar las condiciones que configuran el desarrollo docente, en especial en contextos como el multigrado, donde confluyen desigualdades estructurales y potenciales transformadores. Así, el enfoque postpositivista no solo respalda las

decisiones metodológicas adoptadas en esta investigación, sino que también abre el camino para interpretar críticamente los hallazgos y orientar decisiones hacia políticas públicas educativas más justas y contextualizadas.

1.2. Teoría del Capital Profesional

La presente investigación se sustenta teóricamente en la Teoría del Capital Profesional, formulada por Hargreaves y Fullan (2012), quienes proponen un marco integral para comprender y fortalecer el desarrollo profesional docente. Esta teoría sostiene que la mejora educativa no se logra únicamente mediante políticas de control externo ni de estándares uniformes, sino de fortalecer el capital profesional de los docentes como agentes de cambio dentro del sistema educativo.

Según Hargreaves y Fullan (2012), el capital profesional está compuesto por tres dimensiones interdependientes: capital humano, capital social y capital decisional. Estas dimensiones permiten analizar de forma articulada tanto las capacidades individuales de los docentes como las condiciones organizacionales, contextuales y sociales que favorecen su desarrollo. A continuación, detallaremos sus tres componentes: capital humano, capital social, y capital decisional.

El capital humano hace referencia a los conocimientos, habilidades, competencias y atributos personales que cada docente posee. Incluye la formación inicial, la experiencia profesional acumulada y la capacidad de planificar, enseñar y evaluar. En el contexto de escuelas multigrado, el capital humano se expresa en la habilidad del docente para diseñar propuestas pedagógicas diversificadas, gestionar el aula con múltiples niveles, y adaptar el currículo de manera creativa y pertinente.

El capital social alude a las relaciones colaborativas y redes de apoyo entre docentes, directivos y otros actores educativos. Implica el trabajo conjunto, el aprendizaje entre pares y el intercambio de buenas prácticas. En las escuelas multigrado, el capital social es especialmente valioso debido a las condiciones de aislamiento en zonas rurales: las comunidades de aprendizaje profesional entre docentes que comparten realidades similares permiten afrontar los desafíos comunes de forma colectiva.

El capital decisional se refiere a la capacidad del docente para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencia y en su propia experiencia profesional. Esta dimensión reconoce la autonomía docente y su capacidad crítica para elegir estrategias de enseñanza que respondan a las características del contexto. En aulas multigrado, donde

no existe un modelo único de enseñanza aplicable, el capital decisional es crucial para ajustar la práctica pedagógica a la diversidad del estudiantado y a los recursos disponibles.

Hargreaves y Fullan (2012) plantean que estos tres tipos de capital no funcionan de manera aislada, sino que se potencian mutuamente: un docente con sólida formación (capital humano) puede mejorar significativamente si cuenta con redes de colaboración (capital social) y si se le reconoce su criterio profesional (capital decisional). Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional no es un proceso individual y aislado, sino una construcción colectiva, continua y situada.

La pertinencia de esta teoría para la presente investigación radica en que permite analizar de forma integral las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes multigrado. Estos docentes, al trabajar en contextos complejos y con escasos recursos, requieren no solo fortalecer su capital humano mediante formación técnica, sino también acceder a redes de apoyo que fortalezcan su capital social y desarrollar autonomía profesional para tomar decisiones pedagógicas contextualizadas desde su capital decisional.

La Teoría del Capital Profesional ofrece una estructura analítica pertinente para interpretar los resultados del estudio y proponer orientaciones para la mejora de la formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado en el contexto ecuatoriano.

2. Escuelas multigrado

Las definiciones de escuelas multigrado son múltiples. De hecho, los enfoques que precisan las escuelas son diversos. Este apartado indaga las conceptualizaciones desde los enfoques político-administrativo, sociológico y pedagógico. Este análisis profundo permite la descripción de la problemática alrededor de las escuelas multigrado y sus características.

2.1. Definición: enfoques político-administrativo, sociológico y pedagógico

Magro (2021) realiza un análisis de la literatura relacionada con las escuelas multigrado. Retoma las reflexiones de Veenman (1995), Reséndiz, Block y Carrillo (2017), y Juárez (2017), quienes, desde una visión política-administrativa, coinciden en definir la escuela multigrado como el espacio educativo liderado por un docente que atiende estudiantes de dos y hasta seis grados de forma simultánea. Esta visión reconoce las escuelas multigrado como una solución organizativa para optimizar recursos en contextos de baja densidad poblacional y limitaciones económicas.

Cornish (2010) y Weiss (2000) subrayan que esta modalidad permite una gestión eficiente de los recursos humanos y materiales disponibles. Bolaños (2017) añade que los docentes en estas escuelas a menudo asumen también roles administrativos, lo que, a pesar de incrementar su carga laboral implica mayor eficiencia en el uso de los recursos humanos. Rodríguez, Bautista y Servín (2021, 2) reconocen la validez del modelo multigrado, al asegurar que “esta forma de organización de aula es utilizada en todos los niveles escolares y forma parte de las escuelas en países de diversas partes del mundo como por ejemplo Colombia, Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia e Irlanda”. Los autores, mencionan las reflexiones de Hyry-Beihammera y Hascherb (2015), Enayati, Zamani y Movahedian (2016), y Msimanga (2019), quienes aseguran que las escuelas multigrado garantizan el derecho educativo a niños que viven en zonas alejadas y marginadas, sin tener que dejar sus contextos de origen. Para Ames (2017) más que una alternativa, fue una solución urgente a la necesidad de las comunidades vulnerables. Lo cierto, es que, según Magro (2021, 30), “en muchos sistemas educativos, el aula heterogénea continúa siendo el medio que permite el acceso a la educación de una parte importante de la población”.

Desde una perspectiva pedagógica, las escuelas multigrado se conciben como entornos educativos que promueven una metodología activa e inclusiva, respondiendo a la diversidad de niveles académicos presentes en una misma aula. Pratt (1986) y Miller (1990) exploran cómo la enseñanza multigrado puede constituirse como alternativa pedagógica al modelo monogrado, destacando la importancia de una educación centrada en el niño y adaptada a sus necesidades individuales. Además, Galván Lucila, y Lydia Espinosa (2017, 2) reconocen las potencialidades pedagógicas de la escuela multigrado, al afirmar que “en situación multigrado, alumnos de varios grados y desigual edad coinciden en el aula y aprenden juntos, intercambian experiencias de vida, emprenden labores conjuntas y comparten situaciones didácticas”.

Por ello, Little (2001) subraya que, para lograr resultados en estos contextos, es crucial la implementación de estrategias didácticas que fomenten la colaboración y el aprendizaje entre pares. Sin embargo, la falta de formación específica de los docentes en este tipo de enseñanza, mencionada por Ames (2001) y Montero et al. (2001), suele convertirse en principal limitante para que esta visión se transforme en realidad en la práctica.

Desde la esfera sociológica, las escuelas multigrado se perciben como reflejos de las características socioeconómicas y culturales de las comunidades donde se ubican.

Galván y Espinosa (2017) definen estos entornos como no homogeneizados, y típicamente situados en áreas marginales. Las investigaciones de Hyry-Beihammera y Hascherb (2015), y Enayati Zameni y Movahedian (2016) destacan la importancia de estas escuelas para asegurar el acceso a la educación en localidades aisladas, a pesar de los desafíos que enfrentan, como la escasez de recursos y la falta de servicios básicos. La visión sociológica resalta cómo las escuelas multigrado, a pesar de sus limitaciones, son cruciales para la cohesión social y el desarrollo comunitario en zonas rurales y marginales. Finalmente, autores como Diego Juárez (2017, 2), si bien son conscientes de las particularidades de estas escuelas, cuestionan su concepción desde lo sociológico, asegurando que, “el multigrado no es una modalidad marginal”. Al contrario, es fundamental romper esos sesgos y prejuicios que junto a la poca inversión del Estado y sus políticas en torno a la educación multigrado condenan estas escuelas a perpetuarse como escuelas de segundo orden.

2.2. Características de las escuelas multigrado

Para abordar de manera integral las características de las escuelas multigrado en Ecuador, se construyen cinco categorías clave que reflejan las múltiples dimensiones de estas escuelas. Esta división permite una comprensión a detalle de los aspectos que influyen en su funcionamiento y en la experiencia educativa que ofrecen.

Las categorías seleccionadas incluyen: Diversidad estudiantil y curricular; Condiciones geográficas, socioeconómicas, de infraestructura y recursos; Enfoques pedagógicos y metodológicos; y Rol de la comunidad y el Estado. Las categorías se eligieron considerando la relevancia y frecuencia con la que cada temática aparece en la literatura especializada.

2.2.1. Diversidad estudiantil y curricular

Las escuelas multigrado se caracterizan por la diversidad de sus estudiantes, quienes provienen de diferentes grados escolares, edades, niveles de desarrollo, y experiencias de vida (Vera y Domínguez 2005). Esta heterogeneidad se convierte en una de las características distintivas de estas instituciones. Según Montserrat Magro (2021), lo anterior es una ventaja, pues las aulas multigrado permiten una mayor interacción entre estudiantes de diferentes edades, lo que enriquece el proceso de aprendizaje y fomenta el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas.

Aunque es usual que en los sistemas educativos exista un currículo monocultural, a pesar de la existencia de escuelas multigrado, en la práctica, los docentes diseñan y adaptan sus planes de estudio para abordar los contenidos de varios niveles educativos de manera simultánea. Por ello, otra de las características de estas escuelas es la diversidad curricular (Galván y Espinosa 2017).

2.2.2. **Condiciones geográficas, socioeconómicas, de infraestructura y recursos**

Las escuelas multigrado se ubican en zonas rurales y áreas geográficamente dispersas, donde la densidad poblacional es baja y las condiciones socioeconómicas son generalmente desfavorables. Diego Juárez (2017) menciona múltiples retos que son parte del contexto: falta de infraestructura adecuada, escasez de recursos didácticos y ausencia de servicios públicos esenciales. Según Ames (2017) es pertinente recordar que las escuelas multigrado responden a la necesidad de ofrecer educación en comunidades remotas, donde la construcción de escuelas monogrado no sería viable debido a las restricciones presupuestarias y logísticas. Sin embargo, cumplen un papel crucial en garantizar el acceso a la educación para niños y niñas de estas comunidades.

2.2.3. **Enfoques pedagógicos y metodológicos**

Ezpeleta y Weiss (2000), y Rosas (2003) destacan la necesidad de implementar metodologías didácticas activas e inclusivas que permitan a los estudiantes avanzar en sus aprendizajes de acuerdo con sus propias características y niveles de desarrollo. Desde una perspectiva pedagógica, las escuelas multigrado presentan un desafío significativo para los docentes, quienes deben desarrollar estrategias de enseñanza que sean efectivas para un grupo heterogéneo de estudiantes.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2016) asegura que, el enfoque pedagógico y metodológico continúa siendo un reto, pues, aunque exista la necesidad de un enfoque pedagógico innovador, en las escuelas multigrado predominan prácticas de enseñanza basadas en modelos graduados tradicionales, lo que limita las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes.

Para autores como Smit, Hyry-Beihammer y Raggl (2015) y Galván (2017), la organización multinivel permite la implementación de metodologías pedagógicas activas, la aplicación de estrategias de aprendizaje colaborativo y la inclusión del contexto local como una herramienta de aprendizaje. De ahí que, las escuelas multigrado en Ecuador son espacios educativos complejos y diversos que enfrentan numerosos desafíos, pero

que también ofrecen oportunidades significativas para la innovación y el desarrollo pedagógico.

2.2.4. Rol de la comunidad y el Estado

La participación de la comunidad y el apoyo del Estado son elementos fundamentales para el éxito de las escuelas multigrado. Rodríguez, Bautista y Servín (2021) subrayan que la colaboración entre docentes, padres de familia y miembros de la comunidad fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso con la educación de los niños y niñas. Además, es crucial la presencia del Estado mediante el aseguramiento de las condiciones y recursos para que la escuela multigrado opere en un contexto de equidad educativa.

2.3. Percepciones sobre las escuelas multigrado

Las percepciones sobre las escuelas multigrado son diversas y reflejan tanto los desafíos como las oportunidades que estas instituciones presentan. A diferencia de la definición de la escuela, que se escribe previo a la experiencia, las percepciones sobre las escuelas multigrado nacen de la experiencia vivida en estas escuelas. Esta sección se organiza en torno a las dimensiones previamente mencionadas en la descripción de las escuelas multigrado. La percepción técnica-administrativa, la percepción sociológica y la percepción pedagógica proporcionan una visión integral de las diferentes perspectivas que existen en torno a estas escuelas.

Desde la perspectiva técnica-administrativa, las escuelas multigrado son vistas como una solución pragmática para proporcionar educación en áreas rurales y dispersas. Según Veenman (1995) y Reséndiz, Block y Carrillo (2017), estas instituciones se perciben como necesarias para asegurar el acceso a la educación donde la construcción de escuelas monogrado no es viable debido a restricciones logísticas y presupuestarias. Sin embargo, esta percepción también resalta los desafíos administrativos y de recursos que enfrentan, como la necesidad de infraestructura adecuada y materiales didácticos específicos, elementos que los propios responsables de lo técnico-administrativo no aseguran hasta la actualidad (Ames 2017).

Desde la perspectiva sociológica, las escuelas multigrado son vistas como espacios fundamentales para la cohesión y el desarrollo comunitario. Ames (2017) y Rita Galván (2017) señalan que estas instituciones no solo cumplen una función educativa, sino también social, al ser un punto de encuentro para las comunidades y promover la

participación de padres y miembros de la comunidad. Esta percepción destaca el papel de las escuelas multigrado en fortalecer el tejido social y cultural de las áreas rurales, a pesar de las limitaciones económicas y geográficas.

Desde la percepción pedagógica, las escuelas multigrado son un desafío y una oportunidad para la innovación educativa. Algunos autores subrayan que la diversidad de edades y niveles educativos en una misma aula requiere de estrategias de enseñanza adaptativas y creativas. Aunque esto presenta desafíos significativos para los docentes, también ofrece la posibilidad de implementar metodologías pedagógicas activas e inclusivas que enriquecen el proceso de aprendizaje y fomentan habilidades colaborativas entre los estudiantes (Ezpeleta y Weiss 2000, Smit, Hyry-Beihammer y Raggl 2015).

Las percepciones sobre las escuelas multigrado varían ampliamente, reflejando tanto sus desafíos administrativos y pedagógicos como su potencial para promover la cohesión social y la innovación educativa. Pero, a pesar de las diferencias o complementos que existen entre estas percepciones, existe un factor común, el rol del docente. Desde la perspectiva técnica el docente es parte de la propuesta educativa eficiente, pero, se requiere de una formación específica que le permita atender los retos de la propuesta multigrado. Desde la perspectiva sociológica, el docente debe poseer las habilidades para influenciar en el desarrollo comunitario. Finalmente, desde la percepción pedagógica, el docente tiene un rol fundamental en la generación de estrategias innovadoras y acordes a la diversidad de estas escuelas (Freire et al. 2006, Vera y Domínguez 2005). Es por ello, que las siguientes secciones describen a profundidad el rol del docente en las escuelas multigrado, y las necesidades, intereses y oportunidades de formación de estos docentes en el sistema educativo ecuatoriano.

2.4. Rol del docente en escuelas multigrado

El rol del docente en las escuelas multigrado es multifacético y vital para el éxito educativo de estas instituciones. Los docentes enfrentan una realidad caracterizada por la diversidad estudiantil, el contexto territorial, y recursos limitados. Por ello, los maestros adoptan múltiples roles que van más allá del proceso de enseñanza convencional.

En primer lugar, los docentes en las escuelas multigrado son facilitadores del aprendizaje adaptativo. Montserrat Magro (2021) destaca que estos maestros deben implementar estrategias pedagógicas diferenciadas para atender las diversas necesidades de los estudiantes de diferentes grados y niveles de desarrollo. Según Ezpeleta y Weiss (2000), esta capacidad de adaptación es crucial para garantizar que todos los estudiantes

avancen en su aprendizaje, a pesar de las diferencias en edad y nivel educativo. Rosas (2003) añade que las aulas multigrado ofrecen una oportunidad única para implementar enfoques pedagógicos inclusivos que benefician a todos los estudiantes.

La innovación pedagógica es otra área clave en el rol del docente en las escuelas multigrado. Smit, Hyry-Beihammer y Raggl (2015) argumentan que los maestros deben ser creativos y usar metodologías activas que promuevan el aprendizaje colaborativo y autónomo. Además, el apoyo emocional y motivacional que los docentes brindan a sus estudiantes es crucial. Freire et al. (2006), Magro (2021), Echazarra y Radinger (2019), y Tiana (2013) insisten en que los maestros en las escuelas multigrado deben cumplir un rol de mentores y guías, para ayudar a los estudiantes a superar los desafíos personales y académicos que puedan enfrentar.

En segundo lugar, los docentes desempeñan un rol administrativo significativo. Algunos autores señalan que, en muchas escuelas multigrado, los maestros también son responsables de tareas administrativas, incluyendo la gestión de recursos y la organización de actividades extracurriculares. Este doble rol es demandante, pero es esencial para el funcionamiento eficaz de la escuela (Reséndiz, Block y Carrillo 2017; Bolaños 2017; Ezpeleta 1997; Mercado 1999; Fuenlabrada y Weiss 2006; González 2009; Mejía et al. 2016).

En tercer lugar, los docentes desempeñan un rol comunitario. Ames (2017) y Galván (2017) subrayan que los maestros en estas instituciones fomentan la participación de la comunidad y trabajan estrechamente con los padres y otros miembros de la comunidad para crear un entorno educativo de apoyo. Esta colaboración fortalece el tejido social y mejora los resultados educativos (Ezpeleta y Weiss 2000; Smit, Hyry-Beihammer y Raggl 2015).

En conclusión, el rol del docente en las escuelas multigrado es complejo y exige una combinación de habilidades pedagógicas, administrativas y comunitarias, pues, los maestros multigrado no solo enseñan, sino que también gestionan, innovan y motivan. De ahí, que según Magro “se demanda una modificación en el rol del profesorado que transite hacia un perfil más polivalente, dotándole de una visión global de la educación, así como del mundo cambiante en cuanto a lo social, cultural, económico y político, que caracteriza a esos contextos” (2021, 49). Definitivamente, los docentes desempeñan un papel esencial en el éxito y la sostenibilidad de las escuelas multigrado.

Sin embargo, y a pesar del rol que cumple el docente, ni el Estado ni el sistema aseguran las condiciones de trabajo, formación y capacitación indispensables para

garantizar docentes competentes y aptos para asumir los retos de la educación multigrado. Para sustentar esta afirmación nos referiremos a tres elementos indispensables, pero ausentes en los sistemas de formación y acompañamiento a docentes que trabajan en escuelas multigrado. El primer elemento es la formación inicial y actualización docente, el segundo elemento es el proceso de acompañamiento y apoyo docente y, el tercer elemento es la propagación de publicaciones científicas sobre escuelas multigrado.

Sobre el primer elemento, Galván y Espinosa (2017, 2) afirman que “la preparación especializada que requieren los docentes para la enseñanza multigrado no es prioridad en los programas de actualización o de formación inicial”. Magro (2021) expone las conclusiones de la literatura especializada que asegura que la enseñanza multigrado se ignora y excluye de los planes curriculares universitarios (Abós 2011; Boix 2011; Bustos 2006; Marland 2004; Mulryan-Kyne 2007). Esto se debe a que el sistema educativo sigue un modelo monogrado, en el que la educación multigrado se considera una solución transitoria en lugar de una modalidad legítima (Galván y Espinosa, 2017; Juárez, 2017).

En España, Bustos (2006) encontró que el 95,8 % de los docentes que trabajan en escuelas rurales en Andalucía no tuvo experiencias prácticas en aulas multigrado durante su formación. Hinojo, Raso e Hinojo (2010) confirmaron que el 95,6 % de los docentes carecían de información sobre esta modalidad educativa. Ruiz y Ruiz-Gallardo 201 reportaron que el 66,7 % de los docentes de Castilla-La Mancha tampoco recibieron preparación sobre multigrado. Boix y Buscà 2020 señalan que el 53 % de los profesores que trabajan en centros rurales en Cataluña enfrenta la misma carencia formativa (Magro 2021).

En Perú, Ames (2004) destaca que los docentes multigrado no acceden a programas de formación docente, lo que genera resistencia al uso de enfoques pedagógicos que atiendan la diversidad y una percepción negativa sobre su viabilidad. De manera similar, en México, Rodríguez, Bautista y Servín (2021) encontraron que solo el 55 % de los docentes que trabajan en aulas multigrado recibió algún tipo de formación específica para esta modalidad, lo que evidencia una brecha en la preparación docente. En Ecuador, salvo en casos aislados, no existe formación inicial o continua destinada a preparar a los docentes para trabajar en escuelas multigrado. La capacitación docente en esta modalidad se da principalmente a través de la experiencia y la autoformación, lo que genera inequidad y representa un riesgo para la calidad educativa en el país (Pallchisaca 2021).

En conclusión, los centros de formación docente no consideran las escuelas multigrado como parte de su oferta, por lo que los docentes que son asignados a estas instituciones no adquieren las competencias necesarias para cumplir su rol, y tampoco pueden acceder a servicios de actualización o formación continua. Bustos y Morales (2021, 6) afirman que la consecuencia de lo anterior es que “la preparación con la que llegan [los docentes] a las aulas multigrados es netamente con sus visiones, su sentir valórico y una didáctica que, quizás, no logre estar a la altura de las necesidades que se requieren”.

Sobre el segundo elemento, algunos autores, exponen que las figuras de apoyo a los docentes, como supervisores y asesores técnicos pedagógicos, son insuficientes para atender a las escuelas rurales, sobre todo las más dispersas y lejanas, y que sus labores se centran en aspectos burocráticos y de control, más que en tareas de apoyo pedagógico (Ezpeleta y Weiss 2000; Rosas 2003; Ezpeleta 1997).

Además, la falta de recursos y competencias de estas figuras para asesorar en las particularidades del multigrado genera en los docentes sensaciones de aislamiento (Juárez 2017). La inacción del Estado continúa afectando la formación y actualización docente, considerando que la mayoría de los maestros multigrado son nóveles y no reciben procesos de acompañamiento acorde a sus necesidades, y que, además, como vimos en el primer elemento, no existen las condiciones para que los profesionales desarrollen las competencias necesarias ni en la formación inicial, ni en procesos de capacitación o mejora continua.

Sobre el tercer elemento, Galván y Espinosa (2017) insisten en la invisibilidad de las escuelas multigrado en procesos de investigación educativa. El análisis y estudio profundo de las escuelas se convierten en elemento indispensable y movilizador para generar políticas que correspondan a las necesidades y oportunidades propias del contexto; por ello, Galván y Espinosa (2017, 2) afirman que “es necesario impulsar líneas de análisis sobre aspectos clave apenas estudiados en esta modalidad, como las adecuaciones curriculares que elaboran los docentes, los procesos didácticos generados para atender la diversidad de alumnos y el significado de las relaciones de colaboración y ayuda mutua en el aula para el desarrollo de la civilidad”. Es decir, las escuelas multigrado no están en el centro de interés de procesos de investigación ni en el debate público. De ahí, que no sean objeto de interés de la política pública educativa. Lo anterior sucede a pesar de la propagación de las escuelas multigrado en todo el mundo.

Los aportes de los autores insisten en la influencia del rol del docente en la calidad de la educación multigrado, de ahí, que Mason y Burns (1996) citados en Magro (2021, 50) afirmen que: “cualquier connotación negativa que el aula multigrado pueda generar en el aprendizaje de los educandos, es compensable incorporando en estos espacios educativos a docentes con una mayor preparación profesional”. Sin embargo, la actitud del Estado es distante y desinteresada, y no ofrece la oferta educativa que asegure las condiciones y posibilidades de formación y actualización docente. Por ello, es primordial regresar nuestra mirada a las necesidades de capacitación de los docentes, sin dejar de lado sus intereses y oportunidades de formación. Los siguientes apartados indagan sobre las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes multigrado mediante la revisión detallada de estudios e investigaciones previas.

3. Necesidades, intereses y oportunidades de formación continua

Las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua son parte del desarrollo profesional de los docentes que trabajan en escuelas multigrado. Rodríguez, Bautista y Servín (2021) e Ibarra-Vargas (2022) citan a la Secretaría de Educación Pública de México para definir el desarrollo profesional docente como un proceso constante que potencia las habilidades de los docentes y se desarrolla, principalmente, en tres momentos: formación inicial, inserción a la docencia, y formación continua.

Después de constatar que la formación inicial docente no corresponde a la demanda de la educación multigrado, y que, en la práctica, los docentes multigrado enfrentan grandes retos referentes a las particularidades del contexto multigrado, la siguiente sección indaga las necesidades, intereses y oportunidades que los docentes multigrado identifican a partir de las experiencias áulicas, y que manifiestan con miras a los procesos de formación continua. Iniciaremos con las necesidades de formación continua de los docentes multigrado.

3.1. Necesidades de formación continua de los docentes multigrado: ¿qué son y cuáles son?

Cuando hablamos de necesidades de formación de los docentes multigrado nos referimos a los requerimientos específicos y habilidades que los educadores deben desarrollar para enseñar efectivamente en aulas donde se integran estudiantes de diferentes niveles y edades. Estas necesidades surgen de la complejidad inherente a la enseñanza en entornos multigrado, que demandan un enfoque pedagógico flexible y

adaptativo (Rodríguez, Bautista y Servín 2021). La característica distintiva de las necesidades es que, no atenderlas afecta directa y significativamente la calidad del aprendizaje de las escuelas multigrado. Atender las necesidades mejora la seguridad profesional de los docentes, los motiva a experimentar, y mejora las condiciones de enseñanza.

Según Stufflebeam et al. (1984), Gairín (1995) y Aránega (2013), las necesidades formativas pueden ser vistas desde perspectivas diversas, tales como: necesidades normativas basadas en discrepancias entre las habilidades adquiridas por los docentes y las especificaciones de los instrumentos de política pública sobre los perfiles docentes y su rol, y las necesidades sentidas que emergen directamente de las experiencias y desafíos cotidianos de los docentes en sus contextos específicos, y que usualmente, difieren de lo que determina la política y sus instrumentos.

Algunos autores afirman que la formación inicial docente y los procesos de formación continua son determinantes en la existencia de las necesidades docentes, sean normativas o sentidas, pues, aunque existan escuelas multigrado, no existe una oferta especializada en educación multigrado (Ames 2017; Magro 2021; Vera y Domínguez 2005; Rodríguez, Bautista y Servín 2021; Cantillo, Cordero y Estrada 2011; Cano, Ibarra y Ortega 2018; Bustos 2007; Delgado 2019; Freire et al. 2021; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación 2016, Padilla, Gallegos y Carchi 2023, Parraga-Mendoza 2023 y Mansutti et al. 2024).

Más allá de la definición, y de los factores que explican la existencia de las necesidades de formación, en este apartado nos enfocamos en mapear, desde la teoría y los estudios territoriales, estas necesidades.

Autores expertos en educación multigrado indagaron en profundidad las necesidades de formación continua de docentes multigrado (Rodríguez, Bautista y Servín 2021; Magro 2021; Ames 2017; Vásquez 2007; Cantillo, Cordero y Estrada 2011; Godoy 2016; Acero 2016; Hargreaves et al. 2001; López, Santano y Rivera 2020; Avilés, Meneses y Cáceres 2021; Juárez 2017; Galván 2017; Bustos y Morales 2021; y el Comité Local de Desarrollo Profesional Docente Territorial 2018). En los siguientes párrafos exponemos sus hallazgos para mostrar un panorama detallado de estas necesidades.

Rodríguez, Bautista y Servín (2021) investigan sobre la formación continua de profesores multigrado en el contexto veracruzano. Mediante un estudio cuantitativo que reúne las voces de 156 docentes de preescolar y primaria de aulas multigrado, los autores identifican las necesidades sentidas de los maestros, y las organizan en cuatro categorías:

planificación didáctica y evaluación, estrategias para la enseñanza multigrado, enseñanza del español, y enseñanza de las matemáticas.

Vásquez (2007) analiza las necesidades de capacitación de los profesores-directores que laboran en escuelas unidocentes del ámbito rural. La investigación aplica una metodología mixta y exploratoria, e indaga sobre las necesidades del profesor-director en los ámbitos de la gestión pedagógica, institucional y administrativa. En el tema pedagógico se menciona el currículo, la calendarización, y la evaluación. Sobre lo institucional se señala la rendición de cuentas y el clima institucional. Finalmente, sobre lo administrativo se especifica el presupuesto, el mobiliario, y la infraestructura.

Cantillo, Cordero y Estrada (2011) investigan las necesidades de formación académica y capacitación profesional de los maestros unidocentes en el Sistema Educativo Costarricense mediante la aplicación de un censo a 1.270 profesionales unidocentes del Sistema Educativo Costarricense. El estudio concluye que las áreas de administración, manejo del aula multigrado, dirección y administración, recursos didácticos, y situaciones de aprendizaje son necesidades latentes en los procesos de formación continua.

Bustos y Morales (2021) estudian las necesidades de docentes multigrado de Chile, e incluyen la psicología, las necesidades educativas especiales, y las habilidades blandas como necesidades de formación dentro de la categoría de metodología multigrado. López, Santano y Rivera (2020) exponen tres necesidades: manejo de diversidad, desagregación, y planeación didáctica. Las tres están dentro de la categoría de metodología multigrado. Galván (2017) también enmarca su estudio en la categoría metodología multigrado, y establece los temas pedagógicos como principal categoría de las necesidades de formación continua de los docentes multigrado.

Acero (2016) realiza un análisis de necesidades normativas en docentes multigrado del departamento de Nariño en Colombia a partir de la teoría de la política pública. Al igual que López, Santano y Rivera (2020) y Galván (2017), la autora centra su análisis en la categoría metodología multigrado, y expone la diversificación de contenidos, la contextualización, y la atención a la diversidad como principales necesidades.

Avilés, Meneses y Cáceres (2021) realizan un estudio cualitativo para analizar las necesidades de formación de un docente multigrado promovido a director. Los autores proponen cuatro dimensiones para organizar estas necesidades: dimensión administrativa, hace referencia a gerencia y legislación educativa; dimensión comunitaria, se refiere al

vínculo con la comunidad; dimensión pedagógico-didáctica, centrada en los recursos educativos; dimensión organizativa, que implica organización de tiempo, recursos y actividades.

Godoy (2016) sistematiza el taller de levantamiento de necesidades de desarrollo profesional docente desarrollado en Chile por la Secretaría Regional Ministerial de Educación y la Secretaría Técnica de los Comités Locales de la Región de la Araucanía con el objetivo de establecer lineamientos para la actualización de la política docente de formación continua. El taller convocó a docentes de escuelas rurales, las cuales en su mayoría pertenecen a la modalidad multigrado, y se desarrolló mediante mesas de trabajo. A partir de los aportes grupales y el debate de cada aporte se priorizan las siguientes necesidades de formación continua: planificación y evaluación en aulas multigrado y multiculturales, didáctica y metodología, orientación familia- trabajo- escuela, y gestión educacional.

Como parte del mismo proyecto, el Comité Local de Desarrollo Profesional Docente Territorial (2017) presenta el informe de levantamiento de necesidades de desarrollo profesional docente. Este informe resume los hallazgos de las mesas de trabajo aplicadas en cinco talleres que convocaron a 354 docentes rurales de la región. Se mapearon 51 necesidades que se referían a temáticas similares con diferentes nombres, por ello, se agruparon en cinco categorías: metodologías para la enseñanza aprendizaje y evaluación, perfeccionamiento profesional en general, rol docente dentro de la comunidad educativa, conocimientos disciplinares, y convivencia escolar.

Magro (2021) indaga sobre las competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado mediante un estudio comparado entre México y España. La autora realiza un exhaustivo estado del arte sobre las necesidades de formación de los docentes multigrado, y resume sus hallazgos en ocho categorías organizadas a partir de los aportes de varios autores expertos en educación multigrado. Estas categorías se especifican en la tabla 1.

Tabla 1

Necesidades de formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado	
Necesidades	Autores
Innovación e investigación educativa	Abós 2011
Gestión educativa	Juárez Bolaños 2017
Inclusión educativa	Carsserly, Tieman y Magure 2019 Juárez Bolaños 2017
Educación intercultural	Thomas y Shaw 1992 Hargreaves et al. 2001 Carsserly, Tieman y Magure 2019

	Taole 2018
Postulados básicos de la enseñanza y el aprendizaje	Abós 2011 Taole 2018
Pedagogía y didáctica de la escuela rural multigrado	Miller 1991 Vincent 1999 Marland 2004 Mulryan-Kyne 2007 Taole y Cornish 2017
Observación y práctica docente en el aula multigrado	Abós 2011 Vaillant, Ocampo y Cid 2012 Ruiz y Ruiz-Gallardo 2017
Desarrollo comunitario	Hlalele 2014 Marland 2004 Mulryan-Kyne 2007 Santos y Martínez 2011

Fuente: Magro (2021)

Elaboración propia

Posterior al profundo estudio del arte que realiza la autora, amplía el análisis al incluir los aportes de las entrevistas realizadas en el estudio, y finalmente, presenta una propuesta de necesidades de formación de docentes multigrado que incluye nueve categorías: conocimiento de la escuela multigrado, planeación y adaptación curricular, enfoques de enseñanza y agrupación, aprendizaje autodirigido, diseño y organización del aula, selección y uso de los materiales didácticos, uso y manejo efectivo del tiempo, manejo y disciplina en el aula, y valoración y evaluación. La tabla 2 resume los hallazgos de las investigaciones sobre las necesidades de formación de los docentes que trabajan en escuelas multigrado.

Tabla 2
Resumen de necesidades de formación de los docentes que trabajan en escuelas multigrado según autores

Necesidades de formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado	Rodríguez, Bautista y Servín (2021) <ul style="list-style-type: none"> Planificación didáctica y evaluación Estrategias para la enseñanza multigrado Enseñanza del español Enseñanza de las matemáticas 	Avilés, Meneses y Cáceres (2021) <ul style="list-style-type: none"> Dimensión administrativa Gerencia Legislación educativa Dimensión comunitaria Vínculo con la comunidad Dimensión pedagógico-didáctica Recursos educativos Dimensión organizativa Organización de tiempo, recursos y actividades
	Cantillo, Cordero y Estrada (2011) <ul style="list-style-type: none"> Administración Manejo del aula multigrado Dirección y administración Recursos didácticos Situaciones de aprendizaje 	Godoy (2016) <ul style="list-style-type: none"> Planificación y evaluación en aulas multigrado y multiculturales. Didáctica y metodología Orientación familia- trabajo- escuela Gestión educacional
	Vásquez (2007) <ul style="list-style-type: none"> Gestión pedagógica Currículo Calendarización 	Comité Local de Desarrollo Profesional Docente Territorial (2017) <ul style="list-style-type: none"> Metodologías para la enseñanza, aprendizaje y evaluación.

	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación Gestión institucional Rendición de cuentas Clima institucional Gestión administrativa Presupuesto Mobiliario Infraestructura 	<ul style="list-style-type: none"> Perfeccionamiento profesional en general Rol docente dentro de la comunidad educativa Conocimientos disciplinares Convivencia escolar.
	Bustos y Morales (2021) <ul style="list-style-type: none"> Metodología multigrado Psicología Necesidades educativas especiales Habilidades blandas 	Magro (2021) <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de la escuela multigrado Planeación y adaptación curricular Enfoques de enseñanza y agrupación Aprendizaje autodirigido Diseño y organización del aula Selección y uso de los materiales didácticos Uso y manejo efectivo del tiempo Manejo y disciplina en el aula Valoración y evaluación
	López, Santano y Rivera (2020) <ul style="list-style-type: none"> Metodología multigrado Manejo de diversidad Desagregación Planeación didáctica 	Acero (2016) <ul style="list-style-type: none"> Metodología multigrado Diversificación de contenidos Contextualización Atención a la diversidad
	Galván (2017) <ul style="list-style-type: none"> Pedagogía multigrado 	

Fuente: Acero 2016, Avilés, Meneses y Cáceres 2021, Bustos y Morales 2021, Cantillo, Cordero y Estrada 2011, Comité Local de Desarrollo Profesional Docente Territorial 2017, Galván 2017, Godoy 2016, López, Santano y Rivera 2020, Magro 2021, Rodríguez, Bautista y Servín 2021, Vásquez 2007

Elaboración propia

La literatura internacional es limitada cuando consultamos sobre necesidades de formación continua de docentes multigrado. Sin embargo, cuando preguntamos sobre las necesidades de formación continua de los docentes multigrado en Ecuador, la literatura es inexistente. Lo anterior motiva y refuerza la pertinencia de esta investigación, y nos invita a preguntarnos cuáles son esas necesidades. El siguiente apartado define y expone los intereses de formación continua de los docentes multigrado desde un análisis bibliográfico.

3.2. Intereses de formación continua de docentes de escuelas multigrado

Los intereses de formación continua de los docentes nacen de las motivaciones y aspiraciones que impulsan a los educadores a participar en procesos de actualización y desarrollo profesional, y van más allá de las necesidades básicas de su rol. A diferencia de las necesidades, que son requerimientos fundamentales para asegurar el desempeño profesional de los docentes, los intereses en formación continua responden a deseos individuales o grupales orientados a alcanzar un mayor nivel de excelencia, mejorar el estatus profesional o explorar nuevas áreas de conocimiento y especialización. Los intereses, por lo tanto, son más flexibles y dependen de la proactividad y objetivos

particulares de cada docente, quienes buscan mejorar su carrera, adaptarse a cambios contextuales, o innovar en sus prácticas (Fullan 1991; Hargreaves y Fullan 2012; Darling-Hammond 2012).

Fullan (1991) menciona que la formación continua permite a los docentes perseguir intereses personales de mejora y crecimiento profesional. De manera similar, Hargreaves y Fullan (2012) destacan que los intereses de formación surgen de la pretensión de fortalecer el capital profesional y mejorar la calidad de enseñanza, lo que va más allá de las necesidades básicas de su función. Darling-Hammond (2012) resalta que los intereses de los docentes en la formación continua están influenciados por su aspiración de adaptarse a nuevas demandas pedagógicas y mejorar los resultados de aprendizaje, lo cual es un aspecto más electivo y autónomo frente a las necesidades que el sistema educativo impone.

En resumen, los intereses de formación continua están más relacionados con los deseos de mejora, innovación y reconocimiento, en contraste con las necesidades, que son requerimientos fundamentales para el ejercicio de la docencia.

Mediante el análisis bibliográfico de diversas fuentes se identificaron intereses de formación continua de docentes multigrado, cabe anotar que se encontró escaso material. Los siguientes párrafos exponen los hallazgos sobre intereses de formación continua de los docentes multigrado.

Ramrathan y Ngubane (2013) mencionan el aprendizaje de metodologías innovadoras y las herramientas de educación inclusiva como intereses de formación de los docentes multigrado. El aprendizaje colaborativo es otro de los intereses de formación (Joubert 2010). Pridmore y Vu (2006) afirman que los docentes multigrado están motivados por aprender formas de contextualización y personalización del currículo. Ramrathan y Ngubane (2013) identifican el desarrollo del liderazgo como interés genuino y recurrente de formación docente.

Finalmente, Miller (1989) menciona la formación en tecnologías de la información y comunicación como interés de capacitación centrado en los beneficios que estas herramientas traen para la gestión del tiempo de los docentes, y su inserción en la era digital. La tabla 3 resume los intereses de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado.

Tabla 3
Resumen de los intereses de formación de los docentes que trabajan en escuelas multigrado

Intereses de formación de los docentes que trabajan en escuelas multigrado	Ramrathan y Ngubane (2013)
	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías innovadoras • Herramientas de educación inclusiva • Aprendizaje colaborativo • Desarrollo del liderazgo
	Pridmore y Vu (2006)
	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de contextualización y personalización del currículo
	Miller (1989)
	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías de la información y comunicación

Fuente: Miller (1989), Pridmore y Vu (2006), Ramrathan y Ngubane (2013)
 Elaboración propia

La literatura nacional e internacional no estudia los intereses de formación de los docentes en general, tampoco de los docentes multigrado. De ahí, la dificultad de mapear estos intereses. Después de la lectura detenida de las investigaciones sobre escuelas multigrado, docentes multigrado, y desarrollo profesional docente se puede señalar que: las investigaciones consultadas no preguntan sobre los intereses pues centran su interés en la urgencia de atender las necesidades vinculadas a requerimientos indispensables y no aspiracionales; algunos estudios no discriminan las necesidades de los intereses; una necesidad de formación continua de un docente puede ser al mismo tiempo un interés de formación continua pues los docentes asumen algunos requerimientos de formación como parte de sus deseos y aspiraciones de formación.

Después de definir las necesidades e intereses de formación continua, exponer las diferencias entre necesidades e intereses, mostrar las necesidades organizadas en categorías, y presentar los intereses de los docentes multigrado, se analizan las oportunidades de formación continua de los docentes. Al hablar de oportunidades no solo nos referimos a las alternativas de formación, sino a las condiciones y factores que determinan un proceso de formación como pertinente y de calidad, o como descontextualizado y poco efectivo.

3.3.Oportunidades de formación continua de docentes de escuelas multigrado

A partir de los postulados de Senge (1990) definimos la oportunidad de formación como el contexto o ambiente propicio en el que los individuos pueden adquirir nuevos conocimientos, habilidades y competencias que les permitan mejorar su desempeño y contribuir al desarrollo de la institución a la que pertenece. Para esta investigación, las

oportunidades de formación son las alternativas de aprendizaje favorables para el desarrollo profesional de los docentes multigrado. Para identificar o precisar una propuesta como oportunidad de formación es fundamental analizar las condiciones en las que se desarrolla esta iniciativa.

A continuación, expondremos las oportunidades de formación estudiadas por Búrquez y Domínguez (2005), Ames (2017), Magro (2021), Juárez (2017), Cantillo, Cordero y Estrada (2011), Ríos y Arán (2022), Bustos (2007) Padilla, Gallegos y Carchi (2023), Parraga-Mendoza (2023) en países como Ecuador, México, España, y Perú. Se enfatiza en las condiciones y características de estas oportunidades que son elogiadas o cuestionadas por los docentes multigrado.

En Ecuador, las oportunidades de formación continua para docentes multigrado presentan desafíos estructurales que limitan su impacto en la práctica educativa. Parraga-Mendoza (2023) identifica que las oportunidades siguen un modelo diseñado para aulas monogrado, lo que dificulta su aplicación en contextos multigrado. Por ello, los docentes que trabajan en estas escuelas recurren principalmente a la autoformación y el aprendizaje entre pares como alternativas válidas frente a la falta de oportunidades adaptadas a sus necesidades.

A pesar de estas limitaciones, algunos espacios formativos intentan responder a la realidad multigrado. Padilla, Gallegos y Carchi (2023) analizan lineamientos curriculares que podrían servir como base para el diseño de programas de actualización pertinentes. Sin embargo, en su evaluación, destaca la ausencia de modelos de formación continua estructurados que atiendan las demandas de los docentes en zonas rurales.

Mansutti et al. (2024) enfatizan la importancia de fortalecer redes de apoyo docente como una estrategia alternativa para compensar la falta de programas específicos. Según estos autores, el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias entre docentes potencian el desarrollo profesional en contextos con acceso limitado a oportunidades formales. No obstante, al igual que en otros países, la falta de acceso equitativo a oportunidades de formación, la escasez de espacios prácticos y la carencia de metodologías contextualizadas representan barreras para la profesionalización docente en escuelas multigrado.

Vera, Domínguez y Búrquez (2005) analizan procesos de formación continua desarrollados en México y América Latina e identifican las siguientes limitaciones: temas de capacitación descontextualizados, insuficiente seguimiento posterior a los momentos de formación, metodología de formación tradicional, y planificación de los programas

con escaso fundamento conceptual. Los autores concuerdan con Fullan (1982) citado en Ghilardi (1990) al afirmar que lo que impide la potenciación de los procesos formativos es la inexistencia de evaluación de calidad y eficacia. Lo anterior permite concluir que nos encontramos con procesos ineficaces, lo que los restringe de ser oportunidades reales de formación continua.

Un ejemplo de proceso de formación continua tradicional es el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), un modelo centrado en exposiciones magistrales en el marco de una metodología vertical. Según Vera, Domínguez y Búrquez (2005) esta y otras iniciativas de capacitación están vinculadas a demandas políticas, y por ello, estos programas no incluyen aprendizajes necesarios y útiles para las aulas multigrado, no consideran modelos de acompañamiento, espacios prácticos, y procesos de retroalimentación, y no incluyen elementos didácticos e innovadores.

Al contrario, Ames (2017) presenta los espacios demostrativos, los microcentros, y el efecto en cascada como estrategias de formación continua en Perú. La autora identifica como fortalezas la acción efectiva en la actualización de prácticas pedagógicas, la aplicación de sistemas de seguimiento y monitoreo, y la estimulación de redes de apoyo docente.

Ames (2017) reconoce las acciones del Ministerio de Educación de Perú y sus entes ejecutores para capacitar a docentes en el conocimiento y dominio de los instrumentos de políticas educativas nacionales. A pesar de ello, especifica que las iniciativas de formación en Perú no se centran en necesidades del contexto multigrado; pero, ofrecen contenidos metodológicos que al adaptarse son útiles para la educación multigrado. La autora destaca estas acciones como oportunidades de formación para docentes de zonas de difícil acceso que motivaron a los docentes a ser proactivos en la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional. Esta motivación, según la autora, puede aprovecharse para proponer, ofertar y ejecutar espacios de formación que aborden temáticas multigrado de manera directa.

Sin embargo, la autora reconoce los límites de los procesos de formación continua, y menciona los siguientes: los programas se diseñan sobre la base del modelo monogrado, pocos cupos y convocatorias abiertas para procesos de capacitación, facilitadores poco capacitados, un enfoque que castiga el error y se muestra impositivo e inflexible, una metodología que desconoce el conocimiento previo de los docentes, sesiones de capacitación generales y masivas, y sesiones teóricas y poco prácticas. La autora

concuerta con Schüssler (2001) al afirmar que la eficacia de estos procesos depende de la calidad de las instituciones ejecutoras de la formación.

Magro (2021) también identifica diferentes oportunidades de formación continua. La autora menciona los cursos, talleres, conferencias, estancias docentes, seminarios, y proyectos de investigación. A pesar de la existencia de diversas opciones, y de evaluar estas propuestas como novedosas y suficientes, la autora recopila testimonios de docentes que cuestionan la calidad y pertinencia de estos procesos:

Los cursos lo toman en cuenta en la ciudad, en caso acá en la comunidad es diferente, hay cosas que no se pueden realizar. (Entrevista MM4) [...]

Los contenidos de los cursos son buenos, el detalle es que el que la persona que lo imparte a veces ni domina los contenidos. (Entrevista MM5)

Es muy teórico, demasiado teórico. Yo creo, siempre lo he dicho en las reuniones que debería ser más práctico. (Entrevista MM7). (Magro 2021, 214-8)

Los cuestionamientos remarcan la diferencia de acceso a procesos de formación entre el sector urbano y el sector rural, la inexperiencia de los capacitadores, y la falta de espacios prácticos. La consecuencia de estas percepciones, al contrario de lo que sucede en Perú, es que los docentes multigrado se desmotivan y aumenta su falta de interés en dedicar tiempo y recursos a su desarrollo profesional. Cantillo, Cordero y Estrada (2011) concuerdan con Magro (2021) y aseguran que el bajo porcentaje de docentes que participan en procesos formativos es evidencia de que la oferta actual no responde a las necesidades sentidas de los docentes multigrado.

Es evidente que existen diferentes percepciones sobre los procesos de formación continua. Como antecedente existen diferentes ofertas, y diferentes instituciones ejecutoras. Magro (2021) también identifica esta conclusión, y los muestra mediante un análisis comparativo entre los procesos de formación continua de México y España.

Mientras en México los docentes manifiestan su inconformidad con las iniciativas de la autoridad educativa, y continúan su formación con sus propios recursos, en España los maestros continúan su formación en talleres institucionales públicos y privados que se alinean, en cierta medida, a las necesidades específicas y grupales de los docentes. No obstante, la percepción de los docentes está dividida; algunos docentes consideran los procesos como útiles, pertinentes y suficientes; otros los consideran útiles, pero no suficientes; y otros no los consideran ni útiles, ni pertinentes, ni suficientes.

A pesar de las diferencias de los contextos, estos autores identifican condiciones en común. Primero, Magro (2021) reconoce que el interés de los docentes para participar en procesos de desarrollo profesional también está vinculado a la pretensión de mejorar sus condiciones laborales (movilidad territorial, incremento salarial). Acuña y Pons (2019) cuestionan la posición mercantilista de las instituciones de educación superior mexicana que superponen su nivel de ganancia sobre la posibilidad de ofertar oportunidades de desarrollo profesional rigurosas y de calidad.

Segundo, Magro (2021) y Juárez (2017) aseguran que la descontextualización de los programas tiene que ver con la propia concepción del rol docente. Por ello, la formación se centra en cuestiones burocráticas y administrativas. Juárez expone testimonios de docentes que resumen sus sesiones de capacitación así:

Nos citaron a un taller, que más de que un taller sobre evaluación fueron diapositivas, leerlas: la planeación formativa es bla bla... Ahí estuvimos seis horas sentados [...] Ya no una cuestión práctica, no de “A ver tu lista, a ver cómo evalúas, qué haces”. No, más bien se vuelve en eso que se supone que no queremos que ocurra en las escuelas como estilo de enseñanza. [...] Los “talleres” se centran en entregar documentación (docente México 2). (2017, 7-8)

Tercero, Magro (2021), Ríos y Arán (2022), Cantillo, Cordero y Estrada (2011) y Juárez (2017) concluyen que, a pesar de los esfuerzos o la inactividad del sistema educativo, no existe un modelo de formación continua que atienda las necesidades de los docentes multigrado. Vásquez (2007) destaca la situación de los profesionales que son docentes y directivos al mismo tiempo, y que reciben capacitación para ser directores de escuelas graduadas o para ser docentes de escuelas graduadas, pero no para ser docente y director de una escuela multigrado, o para ser el único docente y por ende el director de una escuela unidocente.

Finalmente, Cantillo, Cordero y Estrada (2011), Bustos (2017), Ames (2017), Padilla, Gallegos y Carchi (2023), Parraga-Mendoza (2023) y Mansutti et al. (2024) enfatizan en la necesidad de asegurar las condiciones para el aprovechamiento de oportunidades de formación continua por parte de los docentes multigrado. Según los autores se deben considerar tres elementos fundamentales: la urgencia de incorporar formaciones a distancia o virtuales para minimizar las complicaciones propias del contexto rural: largas distancias, dificultades de acceso, pocos medios de transporte, extensas horas de viaje, y altos costos de transporte; la obligación de conocer las necesidades e intereses de formación continua de los docentes multigrado; y el

compromiso de diseñar un modelo de formación continua que motive y permita el desarrollo profesional de los docentes multigrado. La tabla 4 resume las oportunidades de formación y los factores que limitan su calidad y efectividad.

Tabla 4

Oportunidades de formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado

	Oportunidades	Limitantes de las oportunidades
Oportunidades de formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado	Vera, Domínguez y Búrquez (2005) <ul style="list-style-type: none"> Exposiciones magistrales 	Vera, Domínguez y Búrquez (2005) <ul style="list-style-type: none"> Temas de capacitación descontextualizados Insuficiente seguimiento Metodología de formación tradicional Planificación de programas con escaso fundamento conceptual
	Magro (2021) <ul style="list-style-type: none"> Cursos Talleres Conferencias Estancias docentes Seminarios Proyectos de investigación Talleres públicos Talleres privados 	Magro (2021) <ul style="list-style-type: none"> Acceso limitado para el sector rural Inexperiencia de los capacitadores
	Ames (2017) <ul style="list-style-type: none"> Espacios demostrativos Microcentros Sistemas de seguimiento y monitoreo Estimulación de redes de apoyo docente 	Ames (2017) <ul style="list-style-type: none"> Los programas se diseñan sobre la base del modelo monogrado Pocos cupos y convocatorias abiertas para procesos de capacitación Facilitadores poco capacitados Enfoque que castiga el error y se muestra impositivo e inflexible Metodología que desconoce el conocimiento previo de los docentes Sesiones de capacitación generales y masivas Sesiones teóricas y poco prácticas
		Ghilardi (1990) <ul style="list-style-type: none"> Inexiste evaluación de calidad y eficacia de los espacios de formación
	Padilla, Gallegos y Carchi (2023) <ul style="list-style-type: none"> Lineamientos curriculares como base para programas de formación continua 	Padilla, Gallegos y Carchi (2023) <ul style="list-style-type: none"> Ausencia de modelos específicos para formación multigrado
	Parraga-Mendoza (2023) <ul style="list-style-type: none"> Autoformación y aprendizaje colaborativo entre docentes 	Parraga-Mendoza (2023) <ul style="list-style-type: none"> Falta de respaldo institucional Ausencia de programas estructurados
	Mansutti et al. (2024) <ul style="list-style-type: none"> Fortalecimiento de redes de apoyo docente 	Mansutti et al. (2024) <ul style="list-style-type: none"> Acceso desigual a oportunidades de formación Falta de metodologías contextualizadas

Fuente: Ames 2017, Magro 2021, Ghilardi 1990, Vera, Domínguez y Búrquez 2005, Padilla, Gallegos y Carchi (2023), Parraga-Mendoza (2023), Mansutti et al. (2024)

Elaboración propia

La caracterización de las escuelas multigrado y del rol docente en estos entornos, junto con la identificación de sus necesidades, intereses y oportunidades de formación, permite comprender la complejidad de la enseñanza en estos espacios. Este marco conceptual no solo define las categorías clave del estudio, sino que también orienta el análisis de los datos recopilados y su relación con la formación docente en Ecuador. Con base en la caracterización de la educación multigrado y las condiciones de formación docente en estos entornos, se plantea la siguiente formulación del problema: Las escuelas multigrado en Ecuador enfrentan múltiples desafíos en la formación continua de sus docentes, debido a la falta de programas específicos que atiendan sus necesidades pedagógicas, organizativas y de actualización profesional. A pesar de su relevancia en el contexto rural, la formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado sigue dependiendo de iniciativas generales que no responden a la diversidad y complejidad de la enseñanza multigrado.

Esta investigación analiza las características de las comunidades en las que existen escuelas multigrado, las características de las escuelas multigrado, el perfil de los docentes que trabajan en escuelas multigrado; y las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes multigrado en Ecuador. En función del enfoque adoptado, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las características de las comunidades donde existen escuelas multigrado en las provincias de Carchi, Pichincha y Tungurahua en Ecuador?
2. ¿Cuáles son las características de las escuelas multigrado en las provincias de Carchi, Pichincha y Tungurahua en Ecuador?
3. ¿Cuál es el perfil de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en las provincias de Carchi, Pichincha y Tungurahua en Ecuador?
4. ¿Cuáles son las necesidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en las provincias de Carchi, Pichincha y Tungurahua en Ecuador?
5. ¿Cuáles son los intereses de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en las provincias de Carchi, Pichincha y Tungurahua en Ecuador?
6. ¿Cuáles son las oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en las provincias de Carchi, Pichincha y Tungurahua en Ecuador, y qué factores limitan su acceso y efectividad?

Estas preguntas guían el desarrollo del estudio y permiten estructurar el análisis de los datos recopilados, asegurando coherencia entre la fundamentación conceptual y el enfoque metodológico adoptado.

Este capítulo desarrolló el marco teórico de la investigación, y organizó la problemática en torno a las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes multigrado en Ecuador. Se caracterizaron las escuelas multigrado y el rol de los docentes en estos entornos, destacando las condiciones en las que se desarrolla su labor. Además, se presentó la formulación del problema, exponiendo los desafíos que enfrentan los docentes en su formación continua y la falta de programas específicos adaptados a esta modalidad. A partir de este análisis, se plantearon las preguntas de investigación que guían el estudio y permiten estructurar el análisis de los datos recopilados. Este apartado se caracteriza por una exhaustiva búsqueda bibliográfica y contrastación de fuentes, lo que evidencia la complejidad de encontrar literatura relevante sobre el contexto ecuatoriano. Por ello, resulta pertinente analizar las características de las comunidades en las que existen escuelas multigrado, las características de las escuelas multigrado, el perfil de los docentes que trabajan en escuelas multigrado; y las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes multigrado en Ecuador, con el fin de aportar evidencia que contribuya al diseño de políticas educativas de formación y acompañamiento pedagógico acordes con las particularidades de esta modalidad.

El siguiente capítulo expone la metodología de esta investigación. Detalla el enfoque cuantitativo, la estrategia de análisis descriptivo, la población y técnica de muestreo, así como las técnica e instrumento empleados para la recolección y el procesamiento de la información.

Capítulo segundo

Radiografía del desarrollo profesional docente de escuelas multigrado: metodología, técnicas, instrumentos y procesamiento de la información

Este capítulo describe el enfoque metodológico de esta investigación, cuyos objetivos son: estudiar las características de las comunidades donde existen escuelas multigrado, las particularidades de estas instituciones y el perfil de los docentes que trabajan en estas escuelas; y determinar las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en Ecuador.

Para responder a estos objetivos, la investigación adopta un enfoque cuantitativo, tanto por la naturaleza de los datos que se recopilaron y analizaron, como por el posicionamiento teórico que sustenta el estudio. Desde una visión macrosocial, permite describir las condiciones de las comunidades, las escuelas y el perfil de los docentes multigrado, y comprender las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en relación con el sistema educativo en el trabajan.

A lo largo del capítulo se detallarán las decisiones metodológicas, la población y muestra, el diseño del instrumento de recolección de datos y su aplicación, y el proceso de análisis de la información.

1. Método cuantitativo: análisis y explicación de datos

El enfoque cuantitativo es central en esta investigación, ya que permite medir de manera objetiva las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en Ecuador. El enfoque cuantitativo ofrece una base sólida para esta investigación, pues aplicar análisis estadísticos descriptivos permite responder las preguntas de este estudio de carácter exploratorio.

Las siguientes secciones exponen paso a paso la construcción metodológica de esta investigación. La construcción incluye la población y técnica de muestreo, la técnica e instrumento de recolección de información, y el procesamiento y análisis de la información.

2. Población y técnica de muestreo

En esta investigación, la población está compuesta por docentes que trabajan en escuelas multigrado de Ecuador. Según datos del Ministerio de Educación del Ecuador existen 10606 docentes que trabajan en 6733 instituciones educativas multigrado. Estas escuelas se dividen en unidocentes, bidocentes, y pluridocentes, y representan el 41,5 % de las instituciones educativas en Ecuador (MINEDUC 2022). La tabla 5 ilustra estos datos.

Tabla 5
Escuelas multigrado en Ecuador

Tipos de escuelas	Número de escuelas	Número de docentes
Unidocentes	4215	4550
Bidocentes	1615	2974
Pluridocentes	903	3322

Fuente: MINEDUC 2022
Elaboración propia

Las escuelas multigrado en Ecuador se ubican en zonas de difícil acceso y de manera dispersa en el territorio. Los docentes cumplen su jornada laboral en las escuelas, y al no existir un gremio u organización que los convoque como grupo, la única forma de encontrarlos e invitarlos a participar en esta investigación es buscarlos uno a uno, situación que se vuelve inviable considerando la ubicación de las escuelas a lo largo del territorio ecuatoriano.

Para el desarrollo de esta investigación era pertinente el acceso a las bases de datos oficiales del Ministerio de Educación, pues permitiría un estudio a gran escala, aleatorio y probabilístico. Es oportuno mencionar que el Ministerio de Educación promueve la investigación educativa mediante la aplicación de protocolos de investigación externa. El ministerio autoriza estudios vinculados con el Sistema Nacional de Educación y brinda facilidades para su desarrollo; sin embargo, no facilita bases de datos con información personal de los docentes (correo electrónico, número de teléfono o celular) cumpliendo las especificaciones de la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales. Considerando las limitaciones en términos de temporalidad y accesibilidad la alternativa de seguir el protocolo del Ministerio de Educación fue inviable.

Por ello, se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia. Esta alternativa es una técnica eficiente y accesible para investigaciones que buscan explorar fenómenos específicos, como en este caso, identificar las necesidades, intereses y oportunidades de formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado. Este

método permite a los investigadores seleccionar directamente a los participantes que están disponibles y accesibles, optimizando los recursos en términos de tiempo y presupuesto.

Además, facilita el acceso a un grupo representativo del contexto particular estudiado, como el de docentes que trabajan escuelas multigrado y que en contexto ecuatoriano se ubican en áreas rurales o de difícil acceso, donde otras técnicas de muestreo podrían ser lógicamente inviables (Cohen, Manion y Morrison 2000, Check y Schutt 2012). Esta flexibilidad lo convierte en una herramienta adecuada para estudios exploratorios, como esta investigación, que requiere recopilar datos iniciales sobre las necesidades, intereses y oportunidades de formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado en Ecuador (Teo 2013).

Si bien es importante reconocer que el muestreo por conveniencia puede no garantizar una representación estadísticamente generalizable de la población, su utilidad en contextos con barreras de acceso o limitaciones logísticas lo convierte en una opción estratégica. En el caso de esta investigación, la selección de docentes accesibles permite establecer un punto de partida sólido para identificar patrones y tendencias clave en las necesidades, intereses y oportunidades de formación. En futuros estudios, estos hallazgos pueden complementarse con técnicas de triangulación o análisis cualitativos adicionales, asegurando una comprensión más profunda y matizada de las necesidades, intereses y oportunidades de los docentes que trabajan en escuelas multigrado (Cohen et al. 2000; Check y Schutt 2012).

3. Técnicas de recolección de información

La técnica de recolección de información fue la encuesta, y se implementó mediante un cuestionario. Este instrumento se diseñó para captar información detallada sobre los docentes, las comunidades en las que trabajan, sus escuelas y los efectos de las políticas educativas en el contexto. Además, recoge datos sobre las necesidades, los intereses y las oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado. El uso del cuestionario permitió estandarizar las respuestas y obtener datos cuantificables, lo que facilitó el análisis estadístico posterior.

El cuestionario está dividido en ocho secciones. La primera sección recopila información demográfica de los participantes, incluyendo variables como el género, la edad, la ubicación geográfica (rural o urbana), el nivel educativo, su experiencia docente, entre otros. Según Cohen, Manion y Morrison (2000), la inclusión de estas variables es clave para garantizar que el análisis estadístico pueda identificar patrones y diferencias

entre subgrupos de docentes. Esta sección sienta las bases para realizar comparaciones significativas entre docentes con características diversas.

La segunda sección aborda los efectos visibles de la política pública educativa. Esta sección es crucial para comprender el contexto al que se enfrentan los maestros en la práctica docente; y cuáles son las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado. Las preguntas en esta sección indagan sobre la infraestructura, la disponibilidad de materiales didácticos y el acceso a internet.

La tercera sección pregunta sobre las prácticas desarrolladas en el aula y los procesos de planificación y preparación de clase. Esta sección es fundamental para entender el vínculo con las necesidades, intereses y oportunidades de formación docente. La cuarta sección indaga sobre el contexto de la comunidad y los padres de familia. Esta sección permitió analizar los vínculos de las necesidades, intereses y oportunidades de formación de los docentes en relación con el contexto en el que trabajan. La quinta sección consulta sobre las escuelas, la diversidad de los estudiantes, y los retos propios de las escuelas multigrado. Esta información permitió el análisis del vínculo entre los retos y las necesidades de los docentes.

La sexta y séptima secciones del cuestionario se enfocan en las necesidades e intereses formativos de los docentes. Se solicita a los docentes que identifiquen las áreas en las que requieren más apoyo o capacitación; y aquellas que les interesa desde su curiosidad genuina. Esta sección utiliza una combinación de preguntas cerradas y escalas de Likert, que permiten a los docentes evaluar de manera cuantitativa la relevancia de diversas áreas formativas, como la pedagogía, la gestión de aula, el uso de tecnología educativa, entre otras.

La octava y última sección explora las oportunidades de formación continua a las que tienen acceso los docentes en los últimos dos años. En esta sección se indaga sobre su participación en las oportunidades, la modalidad de las oportunidades, los tipos de oportunidades, y la satisfacción de los docentes frente a estas oportunidades. La valoración de las oportunidades es esencial para determinar qué alternativas son efectivas y que áreas necesitan mejoras. Esta sección del cuestionario permite evaluar el impacto de las oportunidades de formación actuales y su alineación con las necesidades detectadas.

El instrumento de esta investigación se diseñó a partir de la revisión bibliográfica de investigaciones regionales, especialmente del estudio *Evaluación de Condiciones*

Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (2017) realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. La evaluación tiene el objetivo de indagar sobre las condiciones básicas para la operación y funcionamiento de las escuelas públicas, y lo hace preguntando sobre las características de cada una de las escuelas a partir de siete ámbitos: infraestructura, mobiliario, material de apoyo, personal, organización escolar, gestión del aprendizaje y convivencia escolar para el desarrollo personal y social a través de un cuestionario aplicado a docentes y directivos.

Los ámbitos del cuestionario fueron una guía para diseñar preguntas que permitan caracterizar las escuelas multigrado en Ecuador. La tabla 6 muestra la relación entre los ámbitos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje y las secciones del cuestionario.

Tabla 6

Diseño instrumento de levantamiento de información a partir de la evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje INEE México

Ámbitos Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje INEE México	Cuestionario Necesidades, intereses y oportunidades de formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado Ecuador
Infraestructura <ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios básicos ▪ Espacios escolares ▪ Condiciones de seguridad e higiene Mobiliario <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipamiento de apoyo Material de apoyo educativo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiales curriculares ▪ Materiales didácticos 	Segunda sección: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoría pedagógica ▪ Acceso a material didáctico ▪ Infraestructura
Personal <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil profesional ▪ Oportunidades de actualización continua 	Primera sección: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Características demográficas ▪ Formación inicial ▪ Experiencia y trayectoria ▪ Expectativas
Gestión del aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ▪ Práctica docente ▪ Estrategias de seguimiento 	Tercera sección: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades pedagógicas ▪ Proceso de planificación didáctica
Organización escolar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo con padres de familia Convivencia escolar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prácticas de inclusión 	Cuarta sección: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunidad ▪ Padres de familia Quinta sección: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Características de la escuela ▪ Diversidad e inclusión Octava sección: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oportunidades de formación ▪ Tipos de oportunidades

Fuente: INEE 2017

Elaboración propia

Las secciones centradas en las necesidades, intereses y oportunidades de formación de los docentes (secciones seis, siete y ocho) se diseñaron a partir de las categorías teorías propuestas por los autores consultados en el primer capítulo. Se incluyeron dieciséis categorías para indagar necesidades de formación, diecisiete categorías para mapear intereses de formación, y seis categorías para investigar oportunidades de formación a los que acceden o desean acceder los docentes que trabajan en escuelas multigrado. A continuación, se definen las categorías para consultar necesidades, intereses y oportunidades de formación continua en la siguiente tabla.

Tabla 7
Definición de categorías para consultar necesidades, intereses y oportunidades de formación continua

Necesidades	Definición
Innovación e investigación educativa	Estrategias para generar y aplicar nuevos enfoques pedagógicos basados en la evidencia y adaptados a contextos específicos.
Gestión educativa	Habilidades para la administración escolar en instituciones educativas.
Inclusión educativa	Estrategias para atender la diversidad en el aula y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo al aprendizaje.
Educación intercultural	Incorporación de enfoques que valoren y respeten la diversidad cultural dentro del aula.
Postulados básicos de la educación	Principios fundamentales de la educación.
Pedagogía y didáctica multigrado	Estrategias específicas para la enseñanza simultánea de diferentes niveles en un mismo espacio.
Planificación y evaluación	Desarrollo de herramientas y metodologías para diseñar, implementar y evaluar procesos educativos.
Enseñanza de contenidos específicos en matemáticas	Metodologías para la enseñanza de las matemáticas.
Enseñanza de contenidos específicos en lengua y literatura	Estrategias para el desarrollo de la lectoescritura y la enseñanza de la lengua.
Enseñanza de contenidos específicos en educación física	Estrategias para la enseñanza desde el juego, el movimiento y la actividad física.
Enseñanza de contenidos específicos en inglés	Estrategias para la enseñanza del idioma inglés.
Desarrollo comunitario	Enfoques para fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad, promoviendo el desarrollo local.
Habilidades socioemocionales	Desarrollo de competencias emocionales en docentes para gestionar el aula y fortalecer la relación con los estudiantes.
Psicología educativa	Conocimientos sobre el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños, jóvenes y adolescentes para mejorar los procesos educativos.
Gestión de grupos heterogéneos	Estrategias para la organización y manejo efectivo de grupos con estudiantes de distintos niveles educativos.
Actualización docente	Procesos de formación continua para mejorar las prácticas pedagógicas en función de nuevas tendencias y metodologías.

Intereses	Definición
Innovación e investigación educativa	Interés de explorar nuevas estrategias pedagógicas y en participar en procesos de investigación educativa.
Gestión educativa	Motivación por desarrollar competencias administrativas y organizativas para asumir roles de liderazgo en la escuela.
Inclusión educativa	Deseo de ampliar conocimientos sobre estrategias para atender la diversidad del aula, garantizando una educación equitativa.
Educación intercultural	Interés en integrar enfoques que reconozcan y valoren la diversidad cultural en la enseñanza.
Postulados básicos de la educación	Curiosidad por revisar y fortalecer los fundamentos teóricos y filosóficos de la educación.
Pedagogía y didáctica multigrado	Motivación por mejorar la enseñanza en entornos multigrado a través de estrategias pedagógicas específicas.
Planificación y evaluación	Interés en mejorar las estrategias de planificación y evaluación para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Enseñanza de contenidos específicos en matemáticas	Deseo de fortalecer habilidades para la enseñanza de matemáticas.
Enseñanza de contenidos específicos en lengua y literatura	Interés en el desarrollo de estrategias efectivas para la enseñanza de la lengua y la literatura.
Enseñanza de contenidos específicos en educación física	Motivación para diseñar y aplicar actividades del juego, el movimiento, el deporte, y la actividad física.
Enseñanza de contenidos específicos en inglés	Interés en mejorar la enseñanza del inglés.
Desarrollo comunitario	Deseo de fortalecer la interacción con la comunidad y promover proyectos de impacto social.
Habilidades socioemocionales	Interés en fortalecer la inteligencia emocional y las habilidades interpersonales para mejorar la convivencia en el aula.
Psicología educativa	Curiosidad por comprender sobre el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños, jóvenes y adolescentes.
Liderazgo educativo	Motivación por desarrollar habilidades de liderazgo en el ámbito educativo.
Actualización docente	Deseo y disposición para participar en procesos de formación continua que permitan estar al día con nuevas tendencias.
Oportunidades	Definición
Cursos	Espacios de formación estructurados en los que se profundiza sobre diversos aspectos pedagógicos y metodológicos, con objetivos y duración definidos.
Talleres	Sesiones formativas de carácter práctico en las que los docentes experimentan y aplican estrategias pedagógicas.
Conferencias	Espacios académicos en los que expertos presentan tendencias educativas, experiencias innovadoras o avances en investigación.
Estancias docentes	Programas de intercambio profesional en los que los docentes pueden observar, colaborar y aprender de prácticas en otras instituciones educativas.
Seminarios	Encuentros académicos en los que se discuten avances en investigación y prácticas pedagógicas.
Proyectos de investigación	Oportunidades de participación en estudios educativos que permiten a los docentes desarrollar conocimientos y generar evidencia sobre su práctica.

Fuente: Acero 2016, Avilés, Meneses y Cáceres 2021, Bustos y Morales 2021, Cantillo, Cordero y Estrada 2011, Comité Local de Desarrollo Profesional Docente Territorial 2017, Galván 2017, Godoy 2016, López, Santano y Rivera 2020, Magro 2021, Rodríguez, Bautista y Servín 2021, Vásquez 2007

Elaboración propia

Durante el diseño del instrumento la extensión del cuestionario significó un reto pues los autores identifican innumerables factores que caracterizan las escuelas multigrado y el desarrollo profesional de los docentes, incluir todos fue inviable, por lo que se realizaron tres procesos de depuración hasta obtener un cuestionario con sesenta y dos preguntas (anexo 1). El tiempo de dedicación estimado para completar el cuestionario fue de quince minutos. Finalmente, el resultado de la construcción es un instrumento es coherente con el marco teórico analizado y que se alinea con los objetivos de la investigación.

4. Aplicación del instrumento: adaptabilidad ante el reto de la ruralidad

La aplicación del cuestionario se desarrolló desde el miércoles 6 de noviembre de 2024 hasta el viernes 29 de noviembre de 2024. La investigadora visitó docentes que trabajan en escuelas multigrado de las provincias de Carchi, Pichincha y Tungurahua. Al visitarlos, la investigadora explicó los objetivos de investigación, y a quienes aceptaron participar del estudio les aplicó el cuestionario. El cuestionario se aplicó utilizando diferentes herramientas: formularios físicos impresos, cuestionarios digitales en línea (Microsoft Forms) y cuestionarios digitales fuera de línea (KoboToolbox).

Posteriormente, los docentes recomendaron perfiles cercanos para participar en la investigación de forma *on-line*. La investigadora contactó a los docentes y aplicó el cuestionario, el envío se realizó vía correo electrónico y el desarrollo del cuestionario se asesoró mediante llamada telefónica o vía whatsapp. Esta alternativa permitió ampliar el tamaño de la muestra. Hernández et al. (2010) destacan que los cuestionarios online son particularmente útiles en estudios con poblaciones dispersas geográficamente, ya que permiten una recolección rápida de datos y una mayor tasa de respuesta. Además, el formato online permitió automatizar la recolección y el almacenamiento de los datos, lo que optimizó el procesamiento posterior. Los datos que se recolectaron de forma física mediante la aplicación de cuestionarios impresos se incluyeron de inmediato a la base de datos. Es pertinente especificar que todas las preguntas del cuestionario fueron obligatorias, lo que robusteció la base de datos al no tener espacios vacíos por falta de respuesta u omisión de los encuestados.

Si bien, las dificultades en la recolección de información no permitieron el desarrollo del pilotaje del instrumento, la presencia física de la investigadora y su acompañamiento a los docentes durante el desarrollo del cuestionario, permitieron la validación del instrumento de recolección de datos al identificar posibles problemas en la

formulación de las preguntas y asegurar que el instrumento se alinee con los objetivos planteados en la investigación. Según Cohen, Manion y Morrison (2000), evaluar la claridad, comprensibilidad y relevancia de las preguntas es fundamental para garantizar que los participantes respondan con precisión. Este proceso es esencial para asegurar la calidad de los datos obtenidos y la investigadora lo realizó mediante tres acciones específicas.

La primera acción de la investigadora fue acompañar a los docentes durante el desarrollo de los cuestionarios, leer las preguntas, y atender las dudas de comprensión de los docentes consultados. Durante las primeras aplicaciones, se recopilaron comentarios sobre la estructura del cuestionario, lo que permitió ajustar aquellas preguntas que generaban confusión o ambigüedades.

Otro aspecto crítico de la validación de los datos es asegurar una alta tasa de respuesta. Check y Schutt (2012) mencionan que la duración del cuestionario es un factor importante en estudios cuantitativos, ya que un cuestionario demasiado largo puede disuadir a los participantes de completarlo. La segunda acción de la investigadora fue aplicar el cuestionario con el ritmo equilibrado para que los docentes pudieran completarlo en un tiempo razonable, manteniendo la calidad de las preguntas sin generar fatiga en los participantes. Además, el cuestionario se aplicó fuera del horario laboral o en las horas de descanso de los docentes por lo que no generó incomodidad o molestia por interrumpir sus responsabilidades como docentes.

La tercera acción de la investigadora fue la exposición de instrucciones claras y fácilmente comprensibles a los docentes. Patton (2015) subraya que la claridad en las instrucciones es fundamental para asegurar que los participantes comprendan el propósito del cuestionario y la forma de responderlo adecuadamente. Gracias al feedback recibido durante las primeras aplicaciones, se realizaron ajustes menores en las instrucciones para mejorar la experiencia del usuario y evitar malentendidos en las aplicaciones siguientes.

En conclusión, acompañar la aplicación del cuestionario permitió verificar la fiabilidad del cuestionario. Aseguró que las respuestas obtenidas fueran consistentes y reproducibles. García Fraile (2005) destaca que la consistencia interna de un cuestionario es clave para garantizar la fiabilidad de los datos, ya que permite que los resultados sean replicables en estudios futuros. Tras la aplicación del instrumento se confirmó que el cuestionario proporciona resultados coherentes y que las preguntas están alineadas con los objetivos de la investigación.

5. Procesamiento y análisis de información: un estudio descriptivo

El procesamiento y análisis de la información es una etapa crítica en esta investigación, ya que permite transformar los datos recogidos en hallazgos significativos sobre las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en Ecuador. Para llevar a cabo este análisis, se utilizó el software RStudio, que ofrece un conjunto robusto de herramientas estadísticas para analizar grandes volúmenes de datos de manera precisa y eficiente.

Según Cohen, Manion y Morrison (2000), el procesamiento de la información implica la organización y preparación de los datos para su análisis, lo que incluye la limpieza de los datos, su clasificación y la verificación de la consistencia.

Por ello, el primer paso en el procesamiento de los datos fue la limpieza de la base de datos mediante la eliminación de respuestas incompletas o inconsistentes y la unificación de respuestas con relación al uso de mayúsculas, minúsculas y reglas ortográficas. Esto garantiza que solo se utilicen datos válidos y fiables en el análisis. Hernández et al. (2010) subrayan la importancia de la limpieza de datos para asegurar la validez interna de los resultados, ya que los errores o datos faltantes pueden generar sesgos en los hallazgos. En este caso, el uso de RStudio permitió realizar esta tarea de manera automatizada, identificando valores atípicos o faltantes y proporcionando soluciones para su manejo.

Después de limpiar los datos, se procedió con el análisis descriptivo, que consistió en resumir y visualizar los datos mediante el uso de tablas, gráficos y medidas de tendencia central, como la media, la mediana, y medidas de dispersión, como la desviación estándar. Check y Schutt (2012) destacan que el análisis descriptivo es fundamental para proporcionar una visión clara de las características de los participantes y los patrones generales en los datos recogidos. En esta investigación el análisis descriptivo permitió la caracterización de los docentes, las escuelas multigrado, y el contexto en el que se desarrollan.

Además, el análisis descriptivo permitió la identificación de las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado. También, se obtuvo información sobre las oportunidades a las que los docentes acceden actualmente y los factores que limitan el acceso de los docentes a estas oportunidades. El capítulo 3 presenta de forma detallada estos hallazgos.

El software RStudio facilitó la aplicación de estas técnicas de análisis estadístico. Según Patton (2015), el uso de herramientas especializadas como RStudio no solo permite

realizar análisis complejos de manera eficiente, sino que también proporciona visualizaciones claras y precisas de los resultados, lo que es crucial para su interpretación. En esta investigación, RStudio generó gráficos que ilustran los hallazgos y facilitan la comunicación de resultados.

A continuación del análisis descriptivo, se procedió con la interpretación de los resultados en función de los objetivos de la investigación.

Es importante destacar que todo el proceso de análisis se documentó de manera rigurosa, siguiendo los principios de transparencia y replicabilidad. Cohen et al. (2000) enfatizan que un análisis bien documentado permite que los resultados sean replicables y verificables, lo que refuerza la validez y confiabilidad de los hallazgos. En este sentido, el uso de RStudio no solo facilita el procesamiento de datos, sino que también almacena y registra todas las etapas del análisis, y garantiza que los resultados puedan ser revisados y reproducidos en futuras investigaciones.

En resumen, este capítulo presenta el enfoque metodológico de esta investigación desde la selección de la población hasta el análisis estadístico de los datos mediante RStudio. En el siguiente capítulo se exponen los resultados obtenidos y se discuten a la luz de la literatura existente y los estudios previos. Finalmente, se exponen las conclusiones, las recomendaciones, y las pistas de investigación.

Capítulo tercero

Voces del docente multigrado: Necesidades, intereses y oportunidades de formación continua

Este capítulo presenta los resultados del análisis descriptivo realizado a partir de los datos recolectados. Primero se diagnostican las condiciones en las que operan las escuelas multigrado en Ecuador para posteriormente analizar la evidencia empírica que complementa la caracterización inicial. Los hallazgos se organizan en torno a las categorías definidas en los objetivos de la investigación: características de las comunidades donde existen escuelas multigrado, condiciones de las escuelas, perfil de los docentes que laboran en estas instituciones, así como sus necesidades, intereses y oportunidades de formación continua. El propósito es ofrecer una visión detallada y fundamentada que permita comprender las condiciones en las que opera la educación multigrado en el país.

Desde un enfoque postpositivista, los datos se interpretan como aproximaciones contextualizadas y no como verdades absolutas. Esta postura permite integrar el análisis cuantitativo con una mirada crítica que reconoce la complejidad de los entornos rurales y multigrado.

A nivel teórico, se emplea la Teoría del Capital Profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) como marco interpretativo, lo que permite analizar los hallazgos a partir de tres dimensiones fundamentales del desarrollo docente: el capital humano, el capital social y el capital decisional. Estas categorías orientan la interpretación de los datos y permiten una comprensión más integral de las condiciones profesionales de los docentes que trabajan en escuelas multigrado.

El análisis de los datos se realizó bajo criterios de rigor metodológico, se empleó RStudio como herramienta para el procesamiento de la información y la generación de visualizaciones estadísticas que garantizan transparencia en la presentación de los hallazgos. Los resultados obtenidos se describen resaltando los patrones más relevantes y su relación con los fundamentos teóricos y las investigaciones previas discutidos en los capítulos anteriores. En total, se analizaron 86 respuestas de docentes que trabajan en escuelas multigrado en las provincias de Carchi, Pichincha y Tungurahua, permitiéndonos así un acercamiento a la realidad de este modelo educativo en el país.

Finalmente, este capítulo incluye una discusión de los resultados, en la que se reflexiona sobre los hallazgos obtenidos y su relación con el panorama educativo actual. A través de este análisis, se busca no solo validar la información obtenida, sino también aportar elementos que contribuyan a la comprensión de las dinámicas de formación docente en entornos multigrado. Este proceso establece una base para las conclusiones y recomendaciones que se presentan en la sección final de esta tesis.

1. Descripción situacional y caracterización de las escuelas multigrado en Ecuador

Las escuelas multigrado en Ecuador representan una solución educativa para garantizar el acceso a la educación en comunidades rurales y dispersas. Estas instituciones se caracterizan por contar con un solo docente, o un equipo reducido, que atiende a estudiantes de distintos niveles en un mismo espacio. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2022), las escuelas multigrado en Ecuador se dividen en unidocentes, bidocentes y pluridocentes menores, dependiendo del número de docentes asignados.

Las condiciones en las que operan estas escuelas presentan múltiples desafíos. En primer lugar, la infraestructura suele ser precaria, con limitaciones en servicios básicos como acceso a agua potable, energía eléctrica e internet. Esto afecta la calidad del aprendizaje y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras (Mansutti et al. 2024, 30). Además, la falta de materiales adecuados y la escasez de recursos tecnológicos se identifican como barreras que limitan el desempeño docente y la adquisición de conocimientos por parte del estudiantado (Padilla, Gallegos y Carchi 2023, 18).

En términos pedagógicos, las escuelas multigrado requieren enfoques específicos que permitan la enseñanza simultánea de distintos niveles. La literatura especializada destaca la importancia de integrar estrategias de aprendizaje colaborativo, adaptaciones curriculares y el uso de metodologías activas para potenciar la enseñanza en estos contextos (Padilla, Gallegos y Carchi 2023, 22). No obstante, en Ecuador persiste una falta de formación específica para los docentes que trabajan en estas instituciones. Un estudio realizado en Esmeraldas subraya que muchas maestras multigrado no reciben preparación adecuada para abordar la diversidad de niveles en el aula, lo que genera dificultades en la planificación y ejecución de estrategias de enseñanza (Zambrano-Trujillo, Lara-Lara y Cano de la Cruz 2022, 310).

Por otro lado, el contexto sociocultural de las escuelas multigrado influye significativamente en su funcionamiento. En muchas comunidades rurales, los docentes enfrentan desafíos adicionales relacionados con el aislamiento geográfico, la falta de

acompañamiento pedagógico y, en algunos casos, la discriminación por razones de género o procedencia (Zambrano-Trujillo, Lara-Lara y Cano de la Cruz 2022, 314). Esto refuerza la necesidad de diseñar políticas públicas que aborden no solo la infraestructura y los recursos materiales, sino también el bienestar docente y la capacitación especializada.

Desde una perspectiva de política educativa, el Ministerio de Educación implementa diversas estrategias para fortalecer la educación multigrado, incluyendo la reapertura de escuelas rurales y la formulación de un currículo específico para estas instituciones (Mansutti et al. 2024, 52). Sin embargo, es crucial evaluar el impacto de estas iniciativas y garantizar que se traduzcan en mejoras tangibles para los docentes y estudiantes en el aula.

En efecto, las escuelas multigrado en Ecuador cumplen un papel fundamental en la democratización del acceso a la educación en zonas rurales. No obstante, su efectividad depende de la inversión en infraestructura, la formación docente y el desarrollo de estrategias pedagógicas adaptadas a la realidad multigrado. Un enfoque integral que considere estas dimensiones permitirá fortalecer este modelo educativo y mejorar la calidad del aprendizaje en comunidades históricamente marginadas.

2. Análisis de resultados

A partir de esta caracterización inicial, el siguiente apartado presenta los resultados del estudio y los discute con la literatura existente. A continuación, se analizan las características de las comunidades donde se ubican estas instituciones, las condiciones específicas de las escuelas multigrado, y el perfil de los docentes que trabajan en ellas. Además, se exponen e interpretan los hallazgos sobre las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes multigrado de las provincias de Carchi, Pichincha y Tungurahua en Ecuador.

2.1. Análisis descriptivo de las comunidades donde existen escuelas multigrado

Los datos obtenidos muestran que el 96,5 % de los docentes encuestados trabajan en escuelas ubicadas en contextos rurales, mientras que solo un 3,5 % lo hace en áreas urbanas (Gráfico 1). Este hallazgo refuerza lo señalado por Hyry-Beihammera y Hascherb (2015) y Zamani y Movahedian (2016), quienes destacan que las escuelas multigrado son esenciales para garantizar el acceso a la educación en comunidades aisladas. A pesar de

los múltiples desafíos que enfrentan, como la escasez de recursos y servicios básicos, estas escuelas desempeñan un papel crucial en la cohesión social y el desarrollo comunitario en zonas rurales.

Desde una perspectiva postpositivista, este dato no se asume como una generalización absoluta, sino como un indicador significativo que permite aproximarse a la realidad contextual del docente multigrado, reconociendo su complejidad estructural y social.

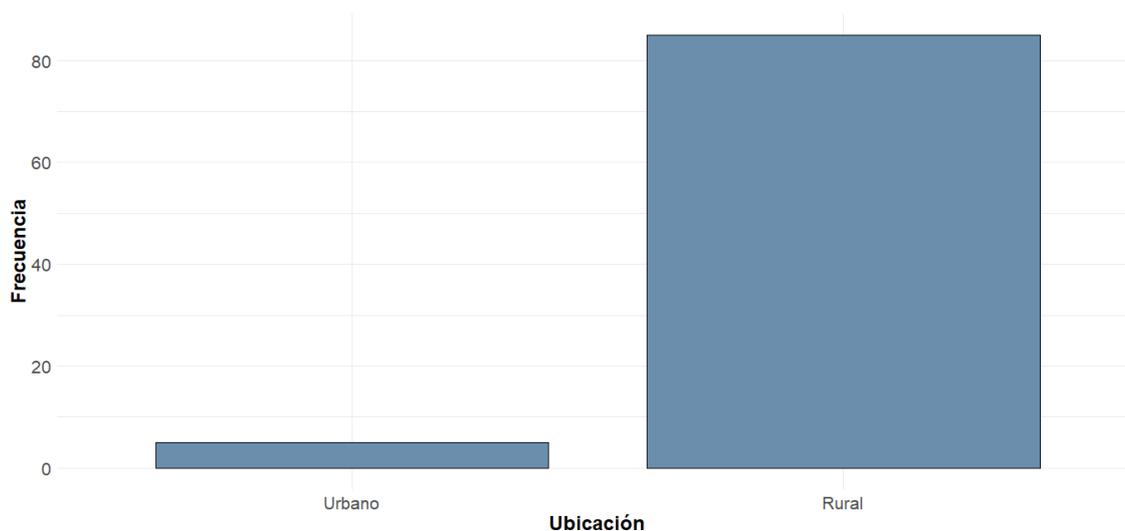


Gráfico 1. Ubicación de escuelas multigrado
Elaboración propia

La literatura revisada enfatiza que el acceso a servicios básicos es un factor determinante en la equidad educativa. Se encontró que, aunque el 100 % de los docentes reporta disponibilidad de energía eléctrica, el acceso a internet sigue siendo limitado: un 11,6 % de los docentes indica que no cuentan con este servicio (Gráfico 2). Este dato es relevante, pues la teoría del capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) resalta la importancia del acceso a recursos tecnológicos para fortalecer el desarrollo docente y promover la innovación pedagógica. En el contexto multigrado, la falta de internet no solo restringe la actualización profesional de los docentes, sino que también limita la implementación de estrategias de enseñanza que incorporen herramientas digitales. Esto representa una limitación directa al fortalecimiento del capital humano, al obstaculizar el acceso a contenidos formativos, oportunidades de autoaprendizaje y nuevas metodologías digitales. Ames (2017) y Juárez (2009) argumentan que esta brecha digital afecta la calidad educativa en zonas rurales, al reducir las posibilidades de formación continua y colaboración entre docentes.

De manera similar, el acceso a agua potable, aunque mayoritario (90,7 %), sigue presentando brechas, con un 9,3 % de los docentes indicando que este servicio no está disponible en sus comunidades. La ausencia de condiciones adecuadas en infraestructura básica impacta en la dinámica escolar y en la permanencia estudiantil. El aprendizaje y desarrollo profesional docente dependen en gran medida del contexto y la interacción con su entorno. Juárez (2009) sostiene que las dificultades en infraestructura no solo afectan el bienestar de los estudiantes, sino que también influyen en la motivación y el desempeño de los docentes. Desde el enfoque postpositivista, esta influencia se interpreta como parte de un entramado estructural que afecta el desempeño profesional y no únicamente como una variable individual.

Otro aspecto relevante es el acceso al transporte público, presente solo en las comunidades de un 64 % de los docentes, mientras que el 36 % indica no contar con este recurso. La movilidad limitada de los docentes y estudiantes restringe su acceso a oportunidades de formación y redes de aprendizaje. Rodríguez, Bautista y Servín (2021) argumentan que la distancia y el tiempo de traslado afectan directamente la continuidad de los procesos de profesionalización docente en contextos rurales. La localización geográfica es un factor estructurante en las oportunidades de desarrollo profesional. En términos de capital profesional, Hargreaves y Fullan (2012) sostienen que la colaboración entre pares es un eje central del crecimiento docente, lo que se ve limitado en comunidades donde las condiciones de movilidad restringen el acceso a espacios de intercambio profesional. Esta restricción incide negativamente en la construcción del capital social, al limitar las oportunidades de colaboración entre docentes, la participación en redes profesionales y la generación de confianza pedagógica compartida.

El acceso a telefonía móvil es otra barrera significativa. Solo el 53,5 % de los docentes reporta disponibilidad de este servicio, mientras que un 46,5 % indica su ausencia. Esta carencia incide en la comunicación entre docentes, instituciones educativas y organismos gubernamentales, dificultando la gestión escolar y el acceso a recursos de formación. Hyry-Beihammera y Hascherb (2015) advierten que esta desconexión genera aislamiento profesional, lo que puede afectar la actualización docente y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. La formación profesional no es un proceso aislado, sino que depende de la interacción con otros docentes, expertos y comunidades de aprendizaje. La falta de conectividad, a la luz de la literatura, se considera un limitante de las oportunidades de formación colaborativa y la construcción de

conocimiento compartido. Lo anterior revela un debilitamiento del capital social y decisional, al dificultar tanto la interacción entre pares como el acceso a orientaciones pedagógicas que fortalezcan el juicio profesional docente.

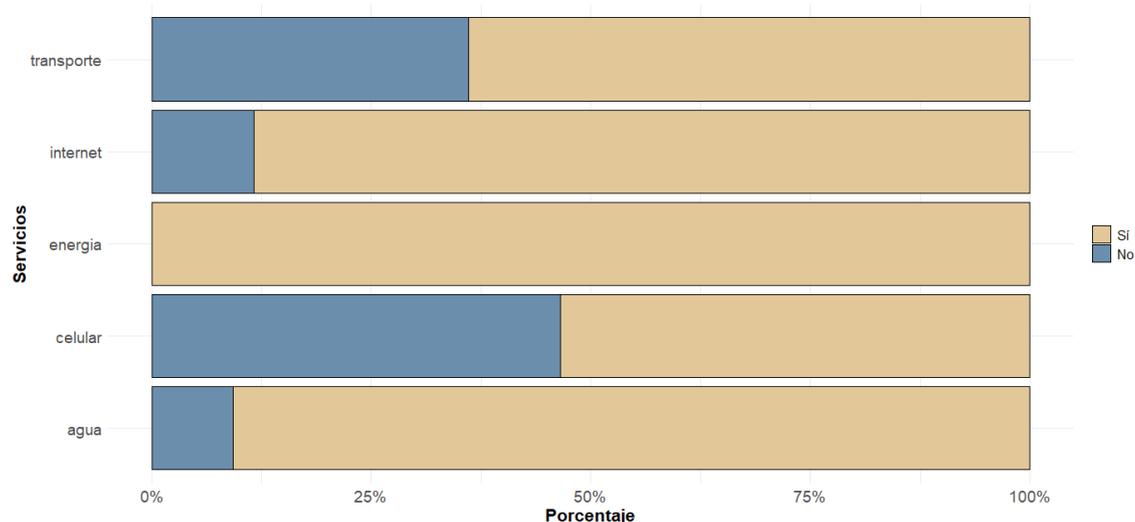


Gráfico 2. Contexto comunitario
Elaboración propia

2.2. Análisis descriptivo de las escuelas multigrado

Los datos obtenidos muestran que los docentes encuestados trabajan en tres tipos de escuelas multigrado: pluridocentes (69 %), bidocentes (22 %) y unidocentes (9 %). Este último modelo representa el mayor desafío, ya que un solo docente debe gestionar múltiples niveles educativos dentro de un mismo espacio. Rodríguez, Bautista y Servín (2021) señalan que, aunque el modelo unidocente responde a la necesidad de cobertura educativa en comunidades de baja densidad poblacional, su implementación plantea retos en términos de planificación, manejo del aula y estrategias de enseñanza adaptadas a la diversidad de edades y niveles. Vera y Domínguez (2005) destacan que este modelo exige una formación docente específica, ya que el trabajo en estas escuelas requiere una capacidad de gestión y organización que no se desarrolla en programas convencionales de formación inicial. Esta exigencia evidencia la necesidad de fortalecer el capital humano del docente multigrado, mediante programas de formación diferenciados que le permitan responder a los retos complejos de esta modalidad.

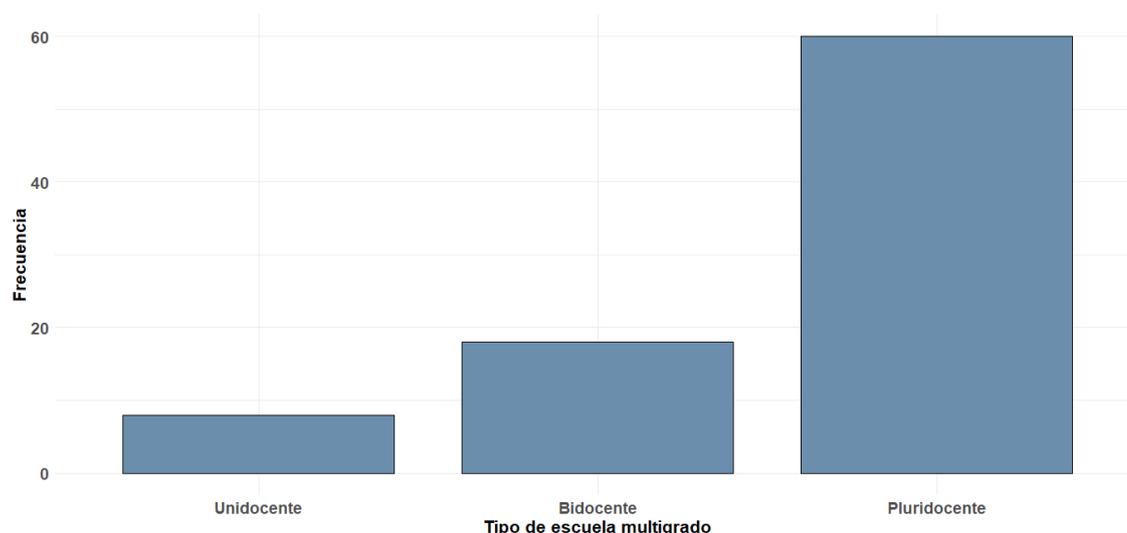


Gráfico 3. Tipo de escuela multigrado
Elaboración propia

Las condiciones de infraestructura en estas escuelas presentan diferencias significativas. El 91 % de los docentes considera que el tamaño de las aulas es adecuado para la cantidad de estudiantes que atienden, mientras que un 9 % lo percibe como demasiado grande. Ningún docente indicó que las aulas sean pequeñas. Juárez (2009) resalta que el diseño y adecuación de los espacios físicos son fundamentales para el desarrollo de estrategias pedagógicas eficaces en entornos multigrado, ya que un aula bien estructurada facilita la organización del trabajo docente y la autonomía del estudiante. Bustos y Morales (2021) agregan que, en la enseñanza multigrado, la distribución del aula tiene un papel clave en la dinámica del aprendizaje colaborativo, pues los espacios deben permitir la interacción simultánea entre estudiantes de distintos grados. Desde una perspectiva postpositivista, este tipo de evidencia no se interpreta de forma aislada, sino en diálogo con las condiciones materiales, institucionales y sociales que estructuran la experiencia pedagógica.

El análisis de las condiciones estructurales revela que, aunque la mayoría de los techos, paredes y pisos son evaluados como funcionales (80 %), existe un porcentaje entre 5 % y 10 % que los clasifica como "no sirven". Esta situación evidencia variaciones en la infraestructura, lo que coincide con lo señalado por Ames (2017), quien sostiene que las deficiencias en infraestructura impactan la percepción de calidad educativa y pueden afectar la permanencia escolar en comunidades rurales. Cantillo, Cordero y Estrada (2011) agregan que, cuando los docentes enfrentan limitaciones en el espacio físico, deben diseñar estrategias alternativas para la organización de actividades, lo que puede generar sobrecarga laboral y afectar la planificación pedagógica. Estas respuestas

muestran cómo las condiciones materiales del entorno inciden directamente en el ejercicio del capital decisional, al requerir del docente un juicio pedagógico continuo para adaptar su práctica con recursos insuficientes.

En relación con el mobiliario del aula, se identifican características similares. Los pupitres son funcionales en el 89,5 % de los casos, mientras que un 9,3 % son calificados como excelentes y un 1,2 % no sirven. Esta situación se repite en otros elementos esenciales, como las sillas del docente y las pizarras, donde entre un 10 % y 20 % de los encuestados las considera inservibles (Gráfico 4). Magro (2021) menciona que la falta de mobiliario adecuado afecta la implementación de metodologías activas en la enseñanza multigrado, ya que los docentes deben improvisar estrategias para suplir estas deficiencias. López, Santano y Rivera (2020) destacan que el mobiliario no solo cumple una función práctica, sino que también influye en la percepción sobre la calidad de su educación; la escasez de recursos puede generar desmotivación y reforzar la idea de que estas escuelas son de menor calidad en comparación con instituciones urbanas mejor equipadas. Lo anterior también implica una carga adicional sobre el capital humano del docente, quien debe recurrir a su experiencia, creatividad y conocimiento profesional para enfrentar limitaciones estructurales que escapan a su control.

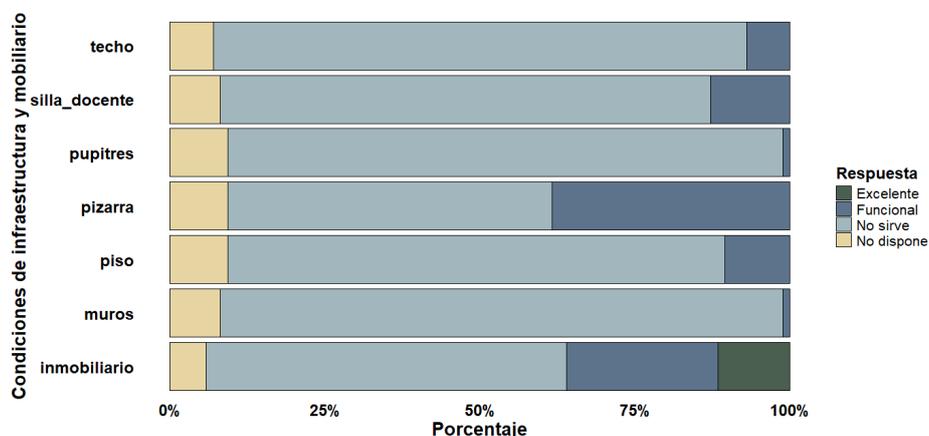


Gráfico 4. Condiciones de infraestructura y mobiliario
Elaboración propia

La disponibilidad de materiales pedagógicos también presenta variaciones significativas. Mientras que el 53,5 % de los docentes considera que cuentan con recursos suficientes, el 46,5 % los percibe como insuficientes (Gráfico 5). Juárez (2009) enfatiza que la enseñanza multigrado requiere una variedad de materiales adaptados a distintos niveles de aprendizaje dentro de un mismo espacio. Galván y Espinosa (2017) argumentan que, en contextos rurales, la carencia de materiales didácticos impide la

aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas, lo que obliga a los docentes a depender en gran medida de su creatividad y conocimientos previos. Rodríguez, Bautista y Servín (2021) añaden que, en muchos casos, los docentes de escuelas multigrado deben desarrollar sus propios recursos didácticos, lo que representa una carga adicional de trabajo y dificulta la actualización de sus estrategias de enseñanza. Estas condiciones limitan el fortalecimiento del capital humano, al exigir del docente una respuesta constante sin brindar las condiciones necesarias para el desarrollo profesional continuo.

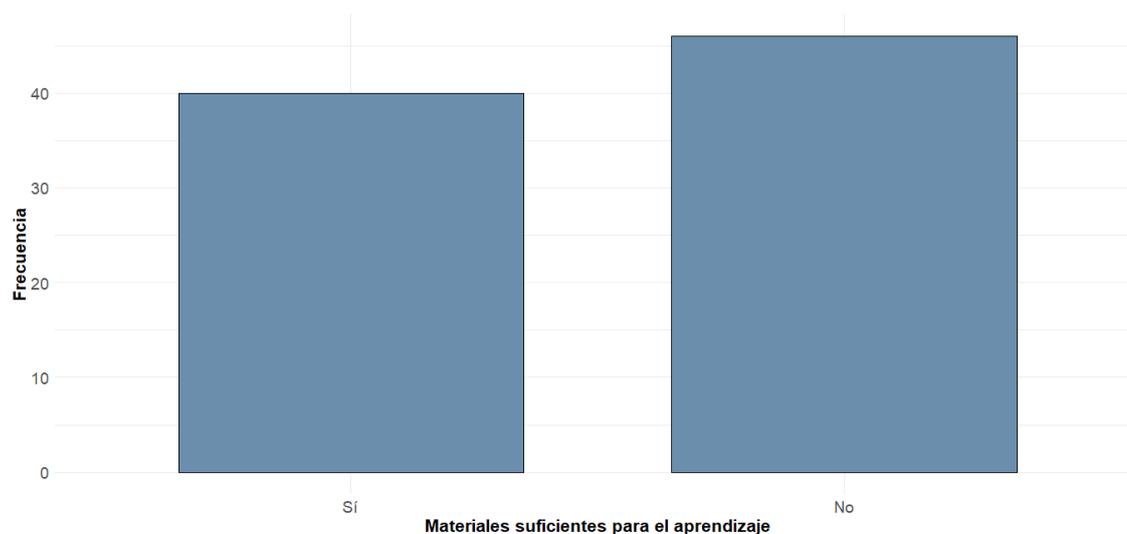


Gráfico 5. Materiales suficientes para el aprendizaje
Elaboración propia

La percepción de los docentes sobre su entorno laboral también refleja la influencia de estas condiciones. Zamani y Movahedian (2016) sostienen que la falta de recursos adecuados puede generar sensación de abandono, lo que impacta en la motivación del docente y en su percepción sobre el valor de su trabajo. Este aspecto es relevante en el contexto multigrado, donde el docente no solo asume la enseñanza de múltiples niveles, sino que también se enfrenta a retos administrativos y de gestión del aula con recursos limitados. Acuña y Pons (2019) sugieren que la inversión en infraestructura educativa debe considerar no solo los espacios físicos y materiales, sino también el acompañamiento pedagógico para que los docentes puedan optimizar el uso de los recursos disponibles. Desde una perspectiva postpositivista, estas percepciones docentes no deben interpretarse como reacciones individuales, sino como manifestaciones de una estructura institucional que incide en el ejercicio profesional y en el reconocimiento del valor del trabajo docente.

Los hallazgos muestran que, aunque la mayoría de las escuelas multigrado en las que trabajan los docentes encuestados, cuentan con una infraestructura básica funcional, existen deficiencias que pueden afectar la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a esta modalidad educativa. Ezpeleta y Weiss (2000) mencionan que los recursos disponibles en estas escuelas no siempre se alinean con las necesidades de la enseñanza multigrado, lo que obliga a los docentes a desarrollar metodologías de trabajo flexibles y a gestionar múltiples niveles de aprendizaje con herramientas limitadas. Avilés, Meneses y Cáceres (2021) agregan que estas condiciones refuerzan la necesidad de programas de formación docente específicos para contextos rurales, donde el manejo de infraestructura y recursos se convierte en un eje central de la enseñanza. Lo expuesto refuerza la importancia de comprender el desarrollo profesional docente desde una perspectiva integral, que articule el capital humano y el capital decisional como dimensiones interdependientes que se ven afectadas por las condiciones materiales del entorno escolar.

2.3. Análisis descriptivo de los docentes que trabajan en escuelas multigrado

El análisis de los datos sobre los docentes que trabajan en escuelas multigrado revela una serie de características importantes que permiten comprender mejor sus perfiles, prácticas y desafíos. Se encuestaron 86 docentes, lo que permite analizar tendencias en su formación, trayectoria y condiciones laborales. En términos de género, el 67 % de los docentes encuestados son mujeres, mientras que el 33 % son hombres (Gráfico 6). Esta distribución es consistente con estudios previos que destacan la mayor presencia femenina en el ámbito educativo, especialmente en zonas rurales, donde la docencia ha estado históricamente vinculada a roles comunitarios de formación y cuidado. Según Enayati, Zamani y Movahedian (2016), la presencia de mujeres en estos espacios refleja dinámicas de compromiso con la comunidad y con la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Desde una lectura postpositivista, estas características no se interpretan como tendencias universales, sino como expresiones situadas de la profesión docente en contextos rurales.

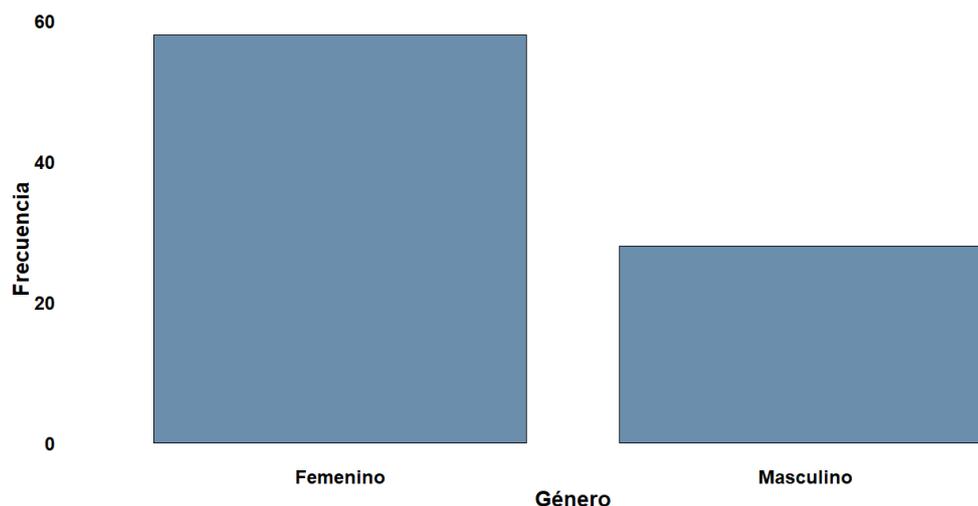


Gráfico 6. Género de los docentes encuestados
Elaboración propia

En relación con la formación académica, el 87 % de los docentes cursó estudios en educación, con predominancia en Educación General Básica (57 %). Sin embargo, solo el 24 % recibió formación específica para la enseñanza multigrado durante su preparación inicial, lo que coincide con lo señalado por Rodríguez, Bautista y Servín (2021), quienes advierten que la formación docente no siempre responde a las necesidades de la enseñanza en aulas con múltiples niveles. Hyry-Beihammera y Hascher sostienen que, aunque la formación universitaria ha ganado protagonismo en la profesionalización del sector educativo, su enfoque generalista no necesariamente prepara a los docentes para la complejidad del trabajo en escuelas multigrado. En este estudio, el 87 % de los docentes realizó su formación en universidades, mientras que un 13 % egresó de normales o institutos tecnológicos (Gráfico 7), reflejando la transición hacia modelos de formación inicial más académicos y especializados. Estos hallazgos reflejan una debilidad estructural en el fortalecimiento del capital humano, especialmente en su dimensión específica para la enseñanza multigrado.

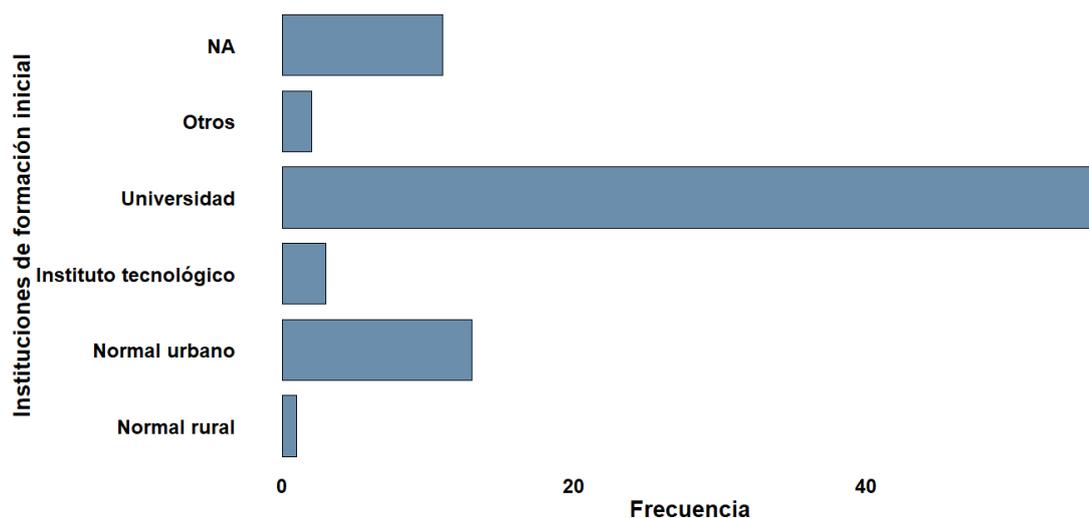


Gráfico 7. Instituciones de formación inicial de los docentes
Elaboración propia

Los datos muestran que el 72 % de los docentes tiene entre 31 y 50 años, mientras que solo un 14 % tiene menos de 30 años y un 10 % supera los 50 años (Gráfico 8). Estos resultados contrastan con lo señalado por Ames (2004), quien sostiene que las escuelas multigrado suelen ser el destino de docentes noveles. En este caso, la edad promedio refleja una relativa estabilidad del personal docente, pero no necesariamente garantiza un fortalecimiento del capital profesional si no está acompañado de formación específica y actualización continua.

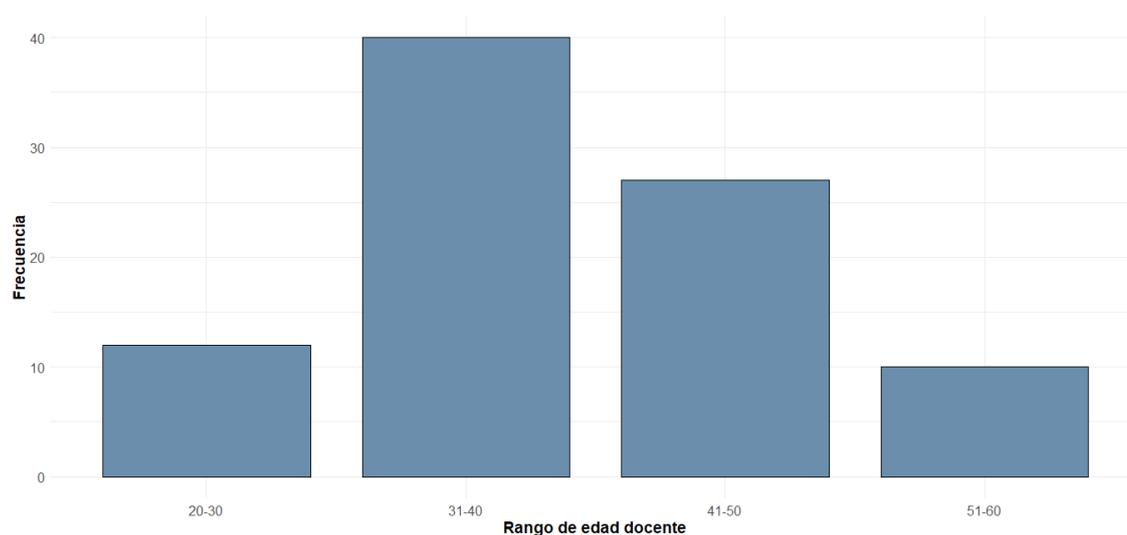


Gráfico 8. Rangos de edad docentes encuestados
Elaboración propia

En cuanto a la experiencia profesional, el 52 % tiene más de 10 años de trayectoria, el 25 % entre 6 y 10 años, y solo el 23 % menos de 5 años (Gráfico 9). Los datos indican que, aunque hay docentes con menos años de experiencia, la mayoría tiene una trayectoria

extensa en el sistema educativo. Sin embargo, la experiencia no garantiza experticia en la enseñanza multigrado, pues solo el 24 % de los encuestados recibió formación específica para este modelo. Esta carencia coincide con lo señalado por Juárez (2017), quien advierte que la falta de preparación formal en pedagogía multigrado es una de las principales limitaciones en la práctica docente. Este desfase entre experiencia y formación específica afecta el capital humano y limita el desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes.

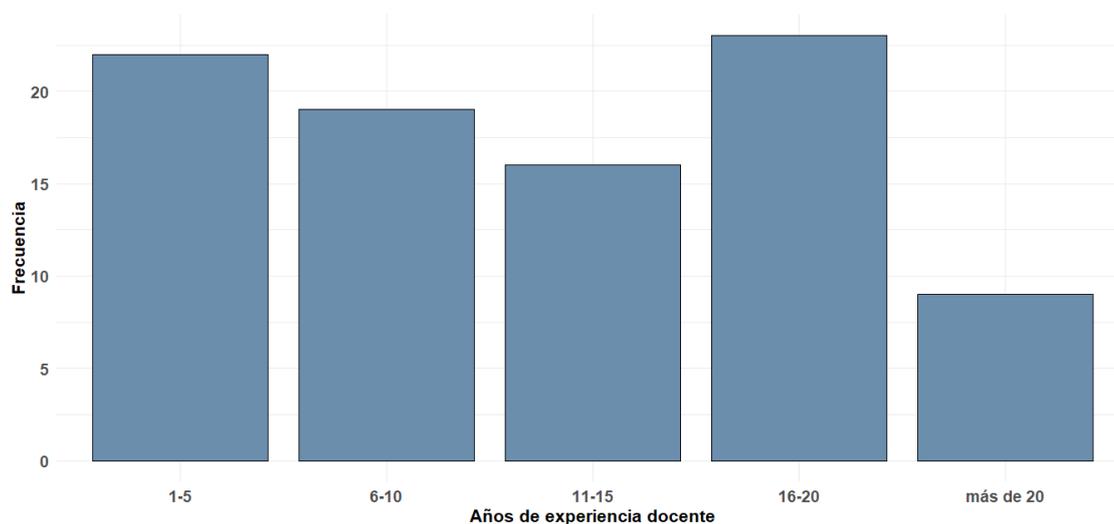


Gráfico 9. Años de experiencia docente
Elaboración propia

El 80 % de los docentes trabajó en mínimo cinco escuelas multigrado a lo largo de su carrera, lo que sugiere una movilidad laboral limitada. Juárez (2017) sostiene que la permanencia en una misma institución facilita la construcción de vínculos con la comunidad educativa, pero también puede estar relacionada con la falta de oportunidades de rotación o ascenso en el sistema. Por otro lado, los datos reflejan que el 74 % de los docentes no recibió asesoría pedagógica en el último año, mientras que solo un 5 % participó en cuatro o más sesiones de acompañamiento (Gráfico 10). Ames (2024) considera que la ausencia de asesoramiento dificulta la actualización pedagógica y limita la posibilidad de mejorar la enseñanza en aulas multigrado. La escasa presencia de acompañamiento profesional impacta negativamente en el capital social, al debilitar los espacios de interacción, retroalimentación y aprendizaje entre pares.

En cuanto a la procedencia, el 23 % de los docentes nacieron en la misma comunidad donde trabajan, mientras que un 30 % reside actualmente en ella. Estos datos muestran que la mayoría (77 %) no tiene una conexión directa con las comunidades donde laboran. Juárez (2009) argumenta que esta desconexión puede dificultar la integración del

docente en el entorno comunitario, generando desafíos relacionados con la comprensión de las dinámicas sociales y culturales que caracterizan a estas localidades. Esta situación, además, complejiza las condiciones de vida de los docentes que diariamente deben trasladarse de sus domicilios a su lugar de trabajo (Ames 2017). Esta distancia entre el docente y su comunidad también afecta el capital social, al limitar la construcción de confianza, pertenencia y comprensión mutua con los actores locales.

La situación contractual de los docentes muestra que el 66 % trabaja bajo contrato ocasional, mientras que solo el 27 % cuenta con nombramiento definitivo. Este dato pone de manifiesto la precariedad laboral que enfrentan muchos docentes en escuelas multigrado, un problema señalado por Zameni y Movahedian (2016) como una barrera para garantizar estabilidad y compromiso en el trabajo docente. Desde el enfoque postpositivista, esta condición estructural debe interpretarse como un factor que condiciona el ejercicio del capital profesional en su conjunto, afectando la continuidad formativa y la toma de decisiones pedagógicas.

En cuanto a los roles asumidos dentro de las escuelas, el 38 % de los docentes también desempeña funciones directivas, lo que subraya la multifuncionalidad que caracteriza a esta modalidad educativa (Gráfico 10). Hyry-Beihammera y Hascherb (2015) destacan que esta sobrecarga de roles puede afectar la calidad de la enseñanza, ya que los docentes deben dividir su tiempo entre responsabilidades administrativas y pedagógicas. Este tipo de condiciones exige del docente un ejercicio constante de su capital decisional, al tener que priorizar tareas y resolver situaciones pedagógicas y administrativas sin acompañamiento institucional.

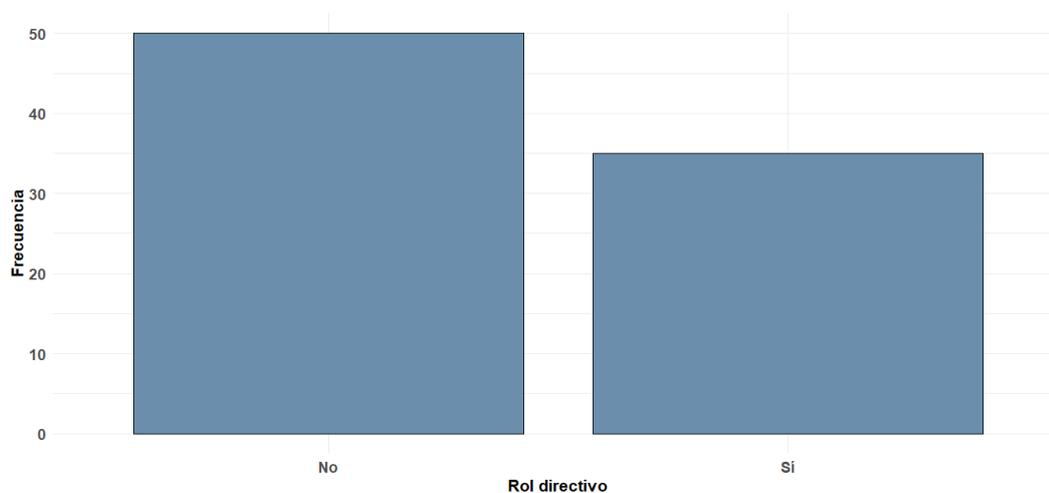


Gráfico 10. Docentes que también asumen el rol de directores
Elaboración propia

En cuanto a las actividades diarias, el 100 % de los docentes indicó que más del 50 % de su tiempo se dedica a los campos formativos, como matemáticas y lenguaje. Sin embargo, otras actividades, como tareas administrativas o de higiene, también ocupan un porcentaje significativo del tiempo, lo que refleja la multiplicidad de roles que deben asumir (Gráfico 11). Juárez (2009) señala que estas demandas adicionales pueden limitar el tiempo disponible para la planificación y la innovación pedagógica. La multiplicidad de funciones docentes también tiene implicaciones sobre el capital humano, al afectar la disponibilidad de tiempo y energía para el perfeccionamiento pedagógico.

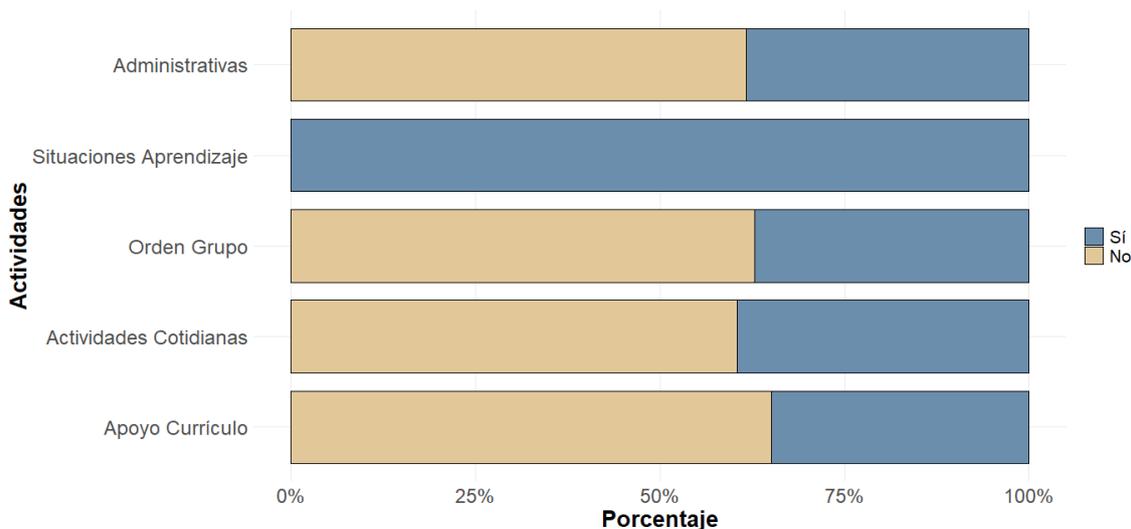


Gráfico 11. Actividades a las que el docente dedica más del 50 % de su tiempo
Elaboración propia

Los datos muestran que el 70 % de los docentes elabora su planificación de forma individual, mientras que un 25 % lo hace en colaboración con otros colegas. Esta autonomía en la planificación puede ser tanto una fortaleza como un desafío, ya que la falta de apoyo colectivo podría limitar la diversidad de estrategias pedagógicas aplicadas en las aulas (Ames 2017). Desde la teoría del capital profesional, este dato refleja un ejercicio predominante del capital decisional en solitario, sin el respaldo de redes colaborativas que fortalezcan la toma de decisiones pedagógicas.

El interés por continuar trabajando en escuelas multigrado es alto, con un 66 % de los docentes expresando su disposición a seguir en esta modalidad. Sin embargo, un 34 % señaló lo contrario, lo que podría estar relacionado con las condiciones laborales y los desafíos asociados al multigrado. Según Juárez (2017), esta dualidad refleja tanto el compromiso como las tensiones que enfrentan los docentes en este contexto. Esta disposición ambivalente ilustra cómo las condiciones estructurales y la presencia (o

ausencia) de capital profesional influyen directamente en la sostenibilidad del trabajo docente en contextos multigrado.

2.4. Análisis descriptivo de las necesidades de formación continua de los docentes multigrado

El análisis de las necesidades de formación continua de los docentes multigrado muestra una clara diferenciación entre las áreas consideradas prioritarias y aquellas que tienen menor relevancia según los encuestados. El gráfico 12 muestra las 17 categorías consultadas a los docentes. Una de las prioridades más destacadas es la pedagogía y didáctica multigrado, con un 95 % de los docentes señalándola como “necesaria” o “completamente necesaria”. Esto refleja su importancia en el manejo de aulas con múltiples niveles educativos, como señalan Rodríguez, Bautista y Servín (2021), quienes destacan que esta formación es clave para superar las limitaciones estructurales del modelo multigrado.

Este hallazgo evidencia una fuerte demanda de fortalecimiento del capital humano, al reconocer que el conocimiento pedagógico especializado es esencial para mejorar la práctica docente en entornos multigrado. Desde una lectura postpositivista, esta necesidad no se interpreta como un déficit individual, sino como una respuesta contextual a condiciones estructurales que condicionan el ejercicio profesional.

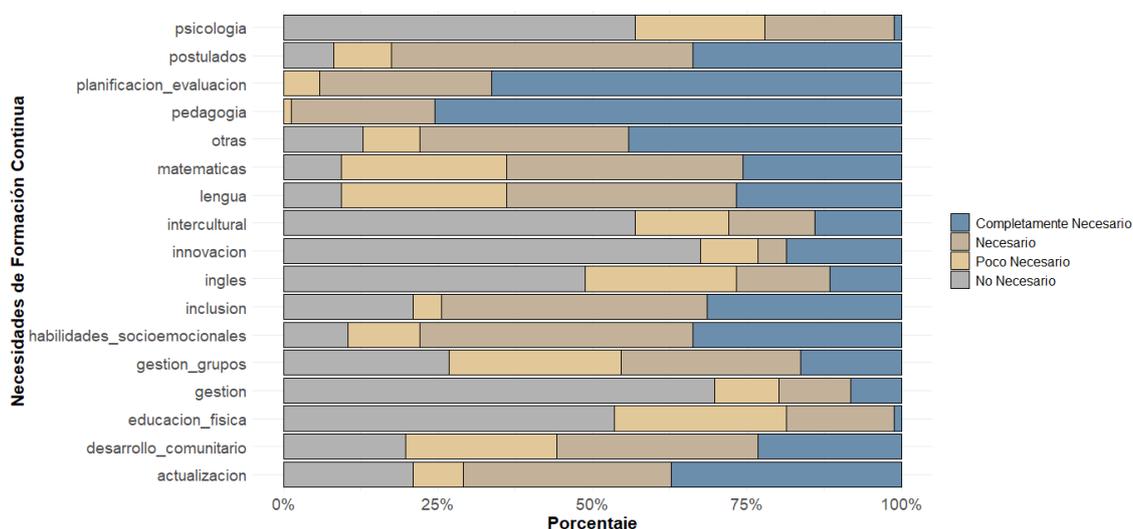


Gráfico 12. Necesidades de formación continua
Elaboración propia

En contraste, la enseñanza de contenidos específicos en inglés es una de las áreas menos relevantes para los docentes, con el 40 % indicando que es “poco necesaria” y un

30 % más considerándola “no necesaria”. Este dato demuestra que los docentes priorizan áreas que impactan directamente en sus prácticas pedagógicas inmediatas, como la planificación y evaluación, mientras que temas como el inglés son percibidos como de menor aplicabilidad en el contexto rural. Ames (2017) sugiere que esta priorización responde a la necesidad de atender desafíos urgentes en lugar de áreas percibidas como secundarias. Esta priorización también muestra una toma de decisiones pedagógicas centrada en el contexto, lo que refleja el ejercicio del capital decisional por parte de los docentes.

La planificación y evaluación destaca como otra necesidad prioritaria, con el 90% de los docentes calificándola como “necesaria” o “completamente necesaria”. Esto sugiere que la falta de formación inicial en este aspecto dificulta la estructuración de estrategias didácticas en aulas multigrado. Juárez (2017) destaca que la planificación efectiva es un factor determinante para mejorar la calidad educativa en contextos rurales. Además, López, Santano y Rivera (2020) argumentan que la evaluación debe considerar la diversidad de ritmos de aprendizaje en estos espacios, lo que requiere herramientas diferenciadas que los docentes solicitan en su formación. La planificación y evaluación, en este caso, articulan tanto el capital humano como el decisional, pues implican conocimientos técnicos y autonomía profesional para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes.

Por otro lado, la innovación e investigación educativa presenta escasa valoración. Aunque un 20 % la considera relevante, un 75 % la clasifica como “poco necesaria”. Esto sugiere que, aunque se reconoce su valor a largo plazo, los docentes en escuelas multigrado tienden a priorizar áreas con impacto más inmediato, como la gestión de grupos o la pedagogía específica para el multigrado. Magro (2021) señala que, en estos contextos, las demandas del día a día suelen desplazar temas relacionados con la innovación. Esta preferencia por lo práctico y contextual también revela que el desarrollo profesional se orienta hacia competencias aplicables en el corto plazo, reafirmando el vínculo entre capital profesional y realidad situada.

La inclusión educativa es priorizada por el 70 % de los docentes, con el 35 % señalándola como “completamente necesaria”. Este dato refuerza la importancia de atender la diversidad dentro del aula, un aspecto intrínseco al modelo multigrado. Juárez Bolaños (2017) argumenta que la formación en inclusión permite a los docentes garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a una educación de calidad. Bustos y Morales (2021) agregan

que, en estos entornos, la adaptación curricular y el diseño de estrategias flexibles son clave para atender la heterogeneidad del estudiantado. En este caso, se refuerza la dimensión del capital humano al identificar una necesidad formativa ligada a la equidad y al diseño pedagógico inclusivo.

En contraste, los postulados básicos de la educación son considerados “poco necesarios” o “no necesarios” por más del 20% de los docentes. Este hallazgo refleja que estas áreas, probablemente cubiertas durante la formación inicial, siguen considerándose críticas para el desempeño en las escuelas multigrado, donde las demandas suelen ser más específicas y contextuales. Este hallazgo refuerza la necesidad de que los programas de formación continua respondan a necesidades concretas del ejercicio docente, sin descuidar los postulados básicos, como señala Galván y Espinosa (2017) en su estudio sobre actualización profesional en educación rural. Esto sugiere que el capital humano necesita actualizarse en función de desafíos emergentes del contexto, sin repetir contenidos ya abordados en la formación inicial.

La gestión de grupos es reconocida como una necesidad central, con el 55 % de los docentes clasificándola como “necesaria” o “completamente necesaria”. Esta área, como señalan Hyry-Beihammera y Hascherb (2015), es fundamental en el contexto multigrado, donde los docentes enfrentan la complejidad de atender a estudiantes de diferentes niveles en un mismo espacio. Además, Rodríguez, Bautista y Servín (2021) destacan que esta competencia influye en la efectividad de las estrategias pedagógicas, ya que la enseñanza en estos entornos depende en gran medida del manejo del aula y de la autonomía de los estudiantes. Esta competencia forma parte del capital decisional, ya que implica saber gestionar el aula con criterio pedagógico, sin depender exclusivamente de lineamientos externos.

Por su parte, la educación intercultural es identificada como importante por el 45 % de los docentes, lo que subraya la relevancia de integrar las particularidades culturales en los procesos educativos. Ames (2017) sostiene que el enfoque intercultural permite generar un mayor sentido de pertenencia entre los estudiantes y promueve la inclusión de saberes locales en la enseñanza. Rodríguez, Bautista y Servín (2021) destacan que este enfoque no solo fortalece la identidad cultural, sino que también fomenta la cohesión social en comunidades con alta diversidad étnica. Este enfoque puede considerarse parte del capital social del docente, al fortalecer su vínculo con las comunidades y su capacidad de adaptación cultural al entorno.

El desarrollo comunitario fue señalado como “necesario” o “completamente necesario” por el 65 % de los docentes, destacando su importancia para fortalecer la relación entre la escuela y su entorno. Este vínculo, como señala Hlalele (2014), es crucial para garantizar que las iniciativas educativas sean sostenibles y relevantes para la comunidad. El aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino que está profundamente vinculado a las interacciones sociales y culturales del contexto. Esta necesidad se vincula directamente con el capital social, al reforzar la función del docente como articulador entre la escuela y la comunidad.

En contraste, áreas como la enseñanza de contenidos específicos en matemáticas y lenguaje muestran una valoración mixta, con aproximadamente el 50% considerándolas relevantes. Este resultado sugiere que, aunque estas asignaturas son fundamentales, los docentes priorizan estrategias estructurales que faciliten su enseñanza en un entorno multigrado. Rodríguez, Bautista y Servín (2021) plantean que, en estos casos, el desafío no es solo el dominio del contenido, sino el diseño de metodologías efectivas que permitan su enseñanza simultánea a estudiantes de diferentes niveles. Esto implica una combinación de capital humano (conocimiento disciplinar) y decisonal (selección de estrategias apropiadas al contexto).

La actualización docente es reconocida como importante por el 70 % de los encuestados, lo que refleja la necesidad de mantenerse al día con las tendencias y metodologías educativas. Magro (2021) sostiene que la actualización permanente es clave para enfrentar los desafíos cambiantes de la educación multigrado, donde la innovación y la adaptación son esenciales para mejorar la enseñanza. Desde la perspectiva del capital profesional, Hargreaves y Fullan (2012) enfatizan que la actualización continua es un componente esencial del desarrollo docente, ya que permite fortalecer tanto el conocimiento teórico como la capacidad de adaptación a contextos específicos. Este elemento activa el capital humano, pero también fortalece el capital decisonal al ampliar las posibilidades de acción pedagógica con juicio profesional.

La psicología educativa es considerada “necesaria” por el 35 % de los docentes. Aunque no es una de las áreas más priorizadas, su valoración indica que los docentes reconocen la importancia de comprender las dinámicas emocionales y conductuales de los estudiantes en entornos multigrado. Godoy (2016) sostiene que, en estos contextos, la formación en psicología educativa es clave para el manejo de la convivencia y la regulación emocional dentro del aula. La formación en psicología educativa incide en el

capital humano, al aportar herramientas para comprender y responder a las necesidades socioemocionales del estudiantado.

Por último, las habilidades socioemocionales fueron identificadas como necesarias por más del 80 % de los docentes. Bustos y Morales (2021) argumentan que estas competencias son fundamentales para la resiliencia docente y el manejo del estrés en entornos multigrado. En este sentido, la formación continua no solo debe centrarse en estrategias pedagógicas, sino también en el fortalecimiento del bienestar emocional de los docentes. El desarrollo de habilidades socioemocionales forma parte integral del capital humano, ya que potencia la estabilidad, la empatía y la capacidad reflexiva del docente frente a contextos adversos.

2.5. Análisis descriptivo de los intereses de formación continua de los docentes multigrado

El análisis de los intereses de formación continua de los docentes multigrado muestra una clara diferenciación respecto a las necesidades, reflejando aspiraciones personales y profesionales que trascienden las exigencias inmediatas del rol docente. Mientras que las necesidades responden a deficiencias que afectan directamente la práctica pedagógica, los intereses representan áreas que los docentes desean explorar o fortalecer. Esta distinción es clave para comprender cómo los docentes priorizan su formación: lo que requieren para enfrentar su realidad cotidiana no siempre coincide con aquello que desean explorar y fortalecer. Por ello, Darling-Hammond (2012) sostiene que la formación continua no solo debe cubrir vacíos formativos, sino también atender la motivación y el crecimiento profesional de los docentes, un aspecto clave para su desarrollo a largo plazo. Desde una perspectiva postpositivista, este análisis se comprende como una aproximación situada a los intereses docentes, condicionados por el contexto rural y las exigencias del entorno multigrado.

El gráfico 13 expone las 17 categorías consultadas y la selección de los docentes en función de cuatro criterios: alto interés, interés, poco interés, y no hay interés. Los datos muestran que el desarrollo de liderazgo es el interés más destacado con el 85 %. Esta categoría solo aparece al consultar intereses, por lo que puede contratarse con las necesidades; pero, demuestra un interés genuino y general en los docentes por desarrollar habilidades de autoconciencia y acción colectiva. Este resultado refleja una aspiración de fortalecimiento del capital decisonal, en la medida en que el liderazgo implica capacidad para orientar, decidir y movilizar procesos pedagógicos y organizacionales.

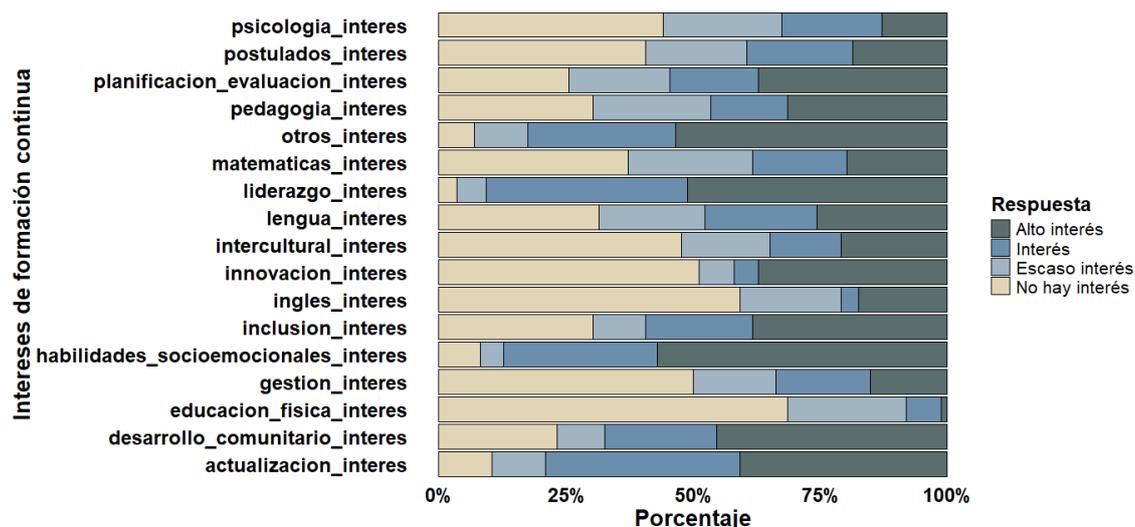


Gráfico 13. Intereses de formación continua
Elaboración propia

El interés en la inclusión educativa fue señalado por el 65 % de los docentes, lo que se alinea con su percepción de que esta es una necesidad prioritaria. En la sección de necesidades, la inclusión también obtuvo una alta valoración, lo que confirma que los docentes buscan estrategias para atender la diversidad en sus aulas. La diferencia entre ambos resultados radica en que, mientras la necesidad responde a la falta de formación específica, el interés sugiere una motivación por explorar enfoques más amplios que permitan mejorar la equidad educativa (Ames 2017). Este interés articula el capital humano, al centrarse en el desarrollo de estrategias profesionales, y el capital social, al favorecer prácticas educativas más inclusivas y colaborativas.

La planificación y evaluación aparece tanto como una necesidad como un interés significativo. Más del 70 % de los docentes expresó interés en mejorar sus competencias en esta área, lo que refuerza su relevancia en la gestión del aula multigrado. A diferencia de otras categorías, donde las necesidades y los intereses difieren, en este caso se observa una coincidencia. Esto sugiere que los docentes no solo perciben una deficiencia en su formación sobre planificación y evaluación, sino que también están motivados a fortalecer estas competencias para optimizar su desempeño profesional (López, Santano y Rivera, 2020). Esta coincidencia refuerza la centralidad del capital humano, pero también señala una disposición activa a fortalecer el capital decisional mediante procesos reflexivos y de mejora continua.

La pedagogía y didáctica multigrado son otro interés, con más del 45 % de los docentes señalándolo como “interés” o “alto interés”. Este resultado contrasta con los hallazgos sobre necesidades, donde la pedagogía duplicó el porcentaje al obtener el 90%

de interés y alto interés. Esta diferencia ocurre porque las necesidades suelen reflejar demandas urgentes o carencias inmediatas de la práctica docente, mientras que los intereses expresan aspiraciones profesionales vinculadas a la mejora continua, la actualización pedagógica y la motivación personal (Darling-Hammond, 2012). Este interés se ubica claramente en el ámbito del capital humano, expresando una intención de profundizar en la comprensión didáctica específica de su realidad.

El interés en la educación intercultural fue expresado por el 50 % de los docentes, lo que muestra una ligera diferencia con su valoración en la sección de necesidades. Mientras que en necesidades fue priorizada por el 65 %, en intereses obtuvo un resultado similar, lo que indica que los docentes buscan tanto formación en estrategias interculturales como oportunidades para profundizar en esta área. Rodríguez, Bautista y Servín (2021) sostienen que la educación intercultural fortalece la identidad de los estudiantes y mejora la relación entre la escuela y su entorno, promoviendo el reconocimiento de los saberes locales. Este interés fortalece el capital social, al mejorar la interacción entre escuela y comunidad, y también el capital humano, al ampliar la perspectiva pedagógica del docente.

La gestión educativa es otro interés importante, con el 50 % de los docentes identificándola como relevante. En contraste, en la sección de necesidades, esta área recibió menos atención, lo que sugiere que los docentes no la consideran una carencia crítica, pero sí una oportunidad de crecimiento profesional. Juárez (2017) sostiene que el interés por la gestión educativa está vinculado con la posibilidad de asumir roles de liderazgo en la escuela y mejorar la organización interna de la institución. Esta motivación se vincula con el fortalecimiento del capital decisional y el desarrollo de habilidades para asumir responsabilidades directivas o de coordinación institucional.

El interés en habilidades socioemocionales fue identificado por el 80 % de los docentes. Al igual que en la sección de necesidades esta área fue altamente priorizada, el interés demuestra que los docentes reconocen su importancia para mejorar su bienestar y el de sus estudiantes. Bustos y Morales (2021) destacan que el manejo de emociones y la resiliencia son clave para enfrentar los desafíos del aula multigrado. El desarrollo de habilidades socioemocionales se ubica en el ámbito del capital humano, al aportar competencias personales esenciales para la sostenibilidad profesional en contextos exigentes.

En cuanto a la innovación e investigación educativa, un 40 % de los docentes señaló interés en esta área. Aunque no se encuentra entre las prioridades más altas, este

interés muestra disposición de los docentes para desarrollar competencias relacionadas con procesos de indagación y mejora continua. En comparación con las necesidades formativas, esta categoría presenta una menor urgencia, lo que sugiere que los docentes, si bien reconocen su importancia, priorizan áreas que tienen una aplicación más directa en su enseñanza cotidiana. Ames (2017) sostiene que, en contextos multigrado, la carga laboral limita la posibilidad de involucrarse en procesos de investigación e innovación educativa, ya que los docentes suelen enfocarse en resolver desafíos inmediatos antes que en sistematizar sus experiencias y reflexionar sobre su impacto. Este interés puede fortalecer tanto el capital humano como el decisional, al fomentar capacidades para observar, analizar e intervenir críticamente sobre la práctica.

El desarrollo comunitario, aunque considerado importante por un grupo significativo de docentes, fue menos priorizado que otras áreas, con un 65 % calificándolo como “interés” o “alto interés”. En la sección de necesidades, esta área tuvo un resultado menor pero significativo, lo que refuerza la idea de que los docentes valoran la relación entre la escuela y la comunidad, pero priorizan competencias directamente aplicables a su práctica en el aula. Sin embargo, Hlalele (2014) enfatiza que la conexión con la comunidad permite que las iniciativas educativas sean más sostenibles y relevantes para el contexto. Este interés se relaciona principalmente con el capital social, al implicar una mayor articulación entre el quehacer docente y el entorno comunitario.

En contraste, la psicología educativa fue señalada como un interés relevante por un 30 % de los docentes, similar a su valoración en la sección de necesidades. Este interés refleja una intención menor por comprender mejor las dinámicas emocionales y conductuales de los estudiantes, un aspecto esencial en aulas multigrado donde la diversidad es una constante (Godoy, 2016). Aunque su prioridad es baja, esta área aporta al capital humano, especialmente en lo relacionado con la gestión socioemocional del aula y la convivencia escolar.

La enseñanza de contenidos específicos en inglés fue considerada de bajo interés por un 80 % de los docentes, quienes la calificaron como “no hay interés” o “poco interés”. Este resultado coincide con los hallazgos de la sección de necesidades, donde el inglés fue una de las áreas menos priorizadas. Esto indica que los docentes perciben que la enseñanza de inglés tiene poca aplicabilidad en su contexto inmediato, donde la atención está centrada en fortalecer competencias pedagógicas más generales (Ames, 2017). Este resultado refuerza la importancia de diseñar programas formativos ajustados al contexto y a las prioridades docentes reales, como propone el enfoque postpositivista.

Finalmente, los resultados muestran que, aunque algunos intereses coinciden con las necesidades, como la planificación y evaluación o la inclusión educativa, otros reflejan diferencias en la forma en que los docentes perciben su desarrollo profesional. Mientras que las necesidades están marcadas por carencias y desafíos inmediatos, los intereses revelan aspiraciones más amplias y una búsqueda de formación alineada con el crecimiento personal y profesional. Esta diferenciación subraya la importancia de diseñar programas de formación continua que equilibren tanto las exigencias básicas del rol docente como las aspiraciones personales y profesionales (Darling-Hammond 2012). Desde la Teoría del Capital Profesional, estos hallazgos muestran que el desarrollo docente no puede reducirse a cubrir brechas, sino que debe acompañar trayectorias, motivaciones e identidades profesionales en construcción.

2.6. Análisis descriptivo de las oportunidades de formación continua de los docentes multigrado

El análisis de las oportunidades de formación continua para docentes multigrado muestra diferencias claras entre las opciones actualmente disponibles, las preferencias de los docentes y las barreras que enfrentan para acceder a estas. A diferencia de las necesidades, que representan carencias estructurales, y los intereses, que reflejan aspiraciones individuales, las oportunidades son los espacios concretos en los que estas demandas pueden ser abordadas (Senge 1990; Ames 2017). Desde una perspectiva postpositivista, estas oportunidades no se interpretan como datos aislados, sino como expresiones situadas de acceso desigual, condicionadas por estructuras institucionales y territoriales.

En cuanto a las oportunidades a las que los docentes acceden actualmente, los datos revelan que los cursos son la opción más común, con un 77 % de participación. Las conferencias y talleres también tienen una presencia significativa, con el 45 % y 40 % de acceso, respectivamente. Sin embargo, opciones como las estancias docentes y los proyectos de investigación son menos frecuentes, con menos del 10 % de los docentes reportando acceso a ellas (Gráfico 14). Esto demuestra que las oportunidades disponibles son limitadas en cuanto a diversidad y alcance, una problemática que Magro (2021) vincula con la falta de políticas educativas específicas para contextos multigrado. Esta limitación restringe el fortalecimiento del capital humano, al ofrecer formatos poco variados y escasamente vinculados a las realidades docentes. Además, la ausencia de

estancias y redes profesionales debilita el capital social, al reducir las posibilidades de intercambio pedagógico entre pares.

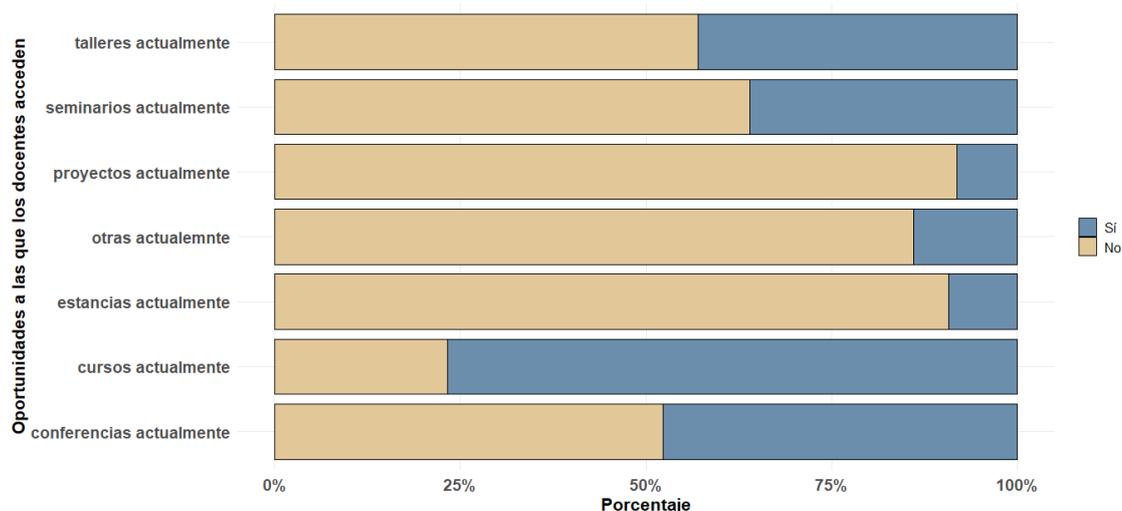


Gráfico 14. Oportunidades de formación a las que los docentes acceden actualmente
Elaboración propia

El acceso a oportunidades depende en gran medida de las instituciones que las ofrecen. El 85 % de los docentes reportaron acceder a opciones gratuitas ofrecidas por el MINEDUC, mientras que el 57 % mencionaron ONG. Las empresas privadas, tanto en modalidades gratuitas como pagadas, tienen una participación casi nula (Gráfico 15). Este panorama refleja una dependencia de las entidades públicas, lo que limita la diversidad de las ofertas formativas (Juárez 2017). Esta centralización institucional también puede limitar el capital decisional, al restringir la autonomía del docente para elegir formaciones pertinentes a su contexto.

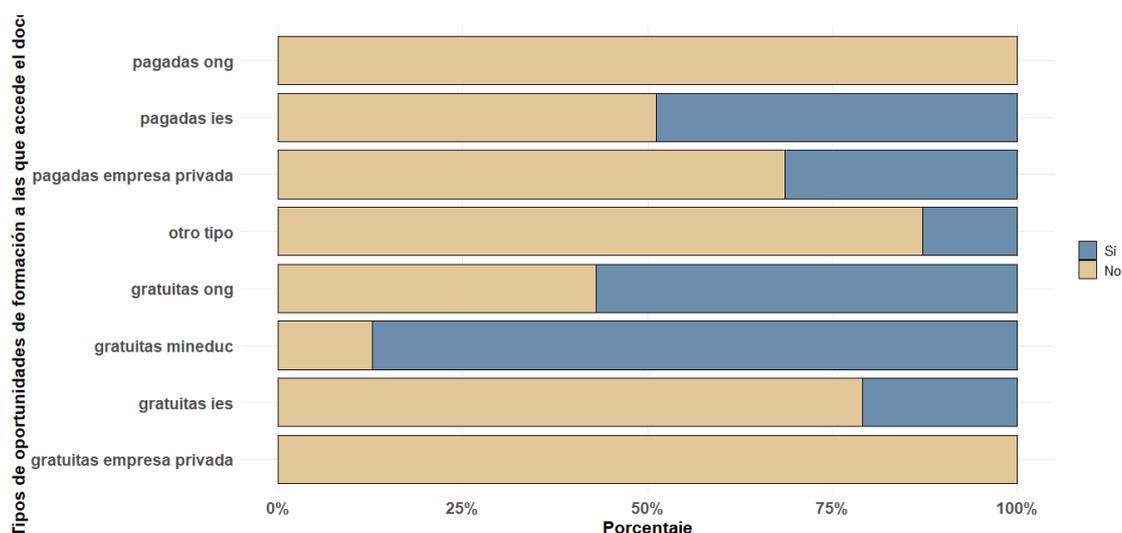


Gráfico 15. Tipos de oportunidades de formación a las que acceden los docentes actualmente
Elaboración propia

En cuanto a las oportunidades que los docentes desean tener (gráfico 16), otras oportunidades destacan como la opción preferida, con el 84 % calificándolos como de “alto interés”. Esta preferencia refleja la necesidad de espacios innovadores y disruptivos que respondan directamente a las demandas del aula multigrado. Rodríguez, Bautista y Servín (2021) señalan que alternativas innovadoras deben diseñarse para abordar problemas específicos del contexto docente. Este resultado muestra una aspiración a fortalecer el capital decisional, al buscar espacios formativos que permitan mayor autonomía, creatividad y aplicación práctica.

Las estancias y cursos también son opciones valoradas, con un 80 % de interés acumulado. Sin embargo, los docentes señalaron que estas actividades deben evolucionar hacia formatos más prácticos y relevantes. Vera, Domínguez y Búrquez (2005) critican los enfoques expositivos tradicionales y destacan la importancia de incluir dinámicas activas que promuevan el aprendizaje aplicado. Esto refuerza la importancia de ofrecer oportunidades que fortalezcan tanto el capital humano como el social, mediante estrategias activas y colaborativas.

El acceso a talleres y conferencias es menos solicitado, con menos del 15 % de los docentes interesándose en estas opciones (Gráfico 16). Esto sugiere que, aunque son valiosas desde una perspectiva académica, no siempre se perciben como relevantes o accesibles en el contexto del aula multigrado, donde los retos inmediatos suelen tomar prioridad (Ames 2017). Desde la teoría del capital profesional, este hallazgo indica que los docentes priorizan formaciones que generen impacto concreto en su ejercicio profesional.

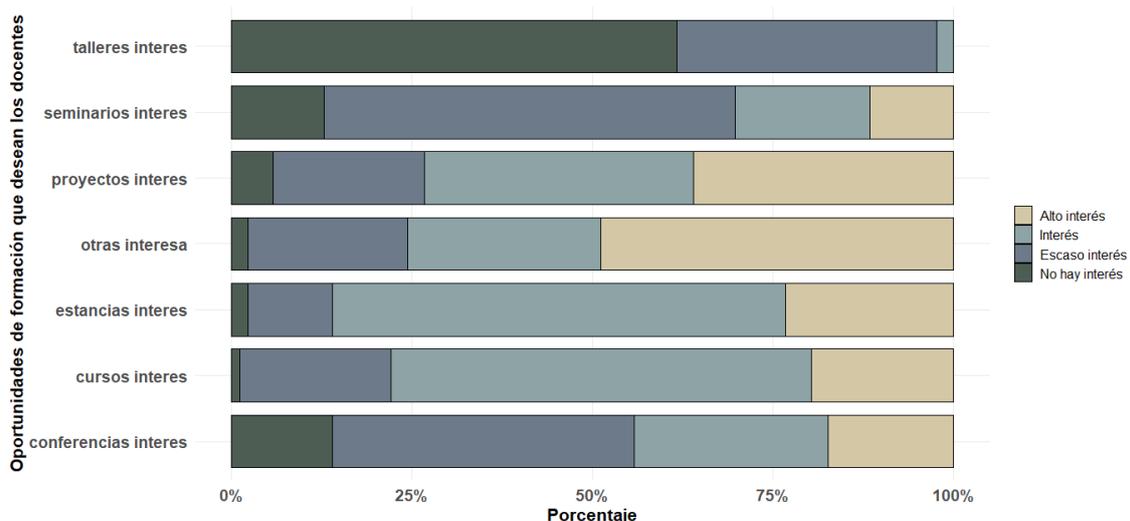


Gráfico 16. Oportunidades de interés para los docentes
Elaboración propia

Un factor importante que impide el acceso a oportunidades es la descontextualización de los contenidos, señalada por el 100 % de los docentes (gráfico 17). Este problema limita la aplicabilidad de lo aprendido, generando una desconexión entre las actividades formativas y las realidades del aula multigrado. Magro (2021) subraya que los programas formativos deben adaptarse a las particularidades de cada contexto para ser efectivos. Esta barrera debilita el capital humano, ya que los aprendizajes no se traducen en herramientas útiles para la práctica situada.

La distancia física entre las comunidades y los espacios de formación también es una barrera significativa, señalada por el 48 % de los docentes. Este dato refuerza la necesidad de implementar modalidades virtuales o a distancia, que minimicen los costos y tiempos asociados al traslado (Rodríguez, Bautista y Servín 2021). La distancia también restringe el capital social, al dificultar la participación en comunidades profesionales, redes y espacios de aprendizaje compartido.

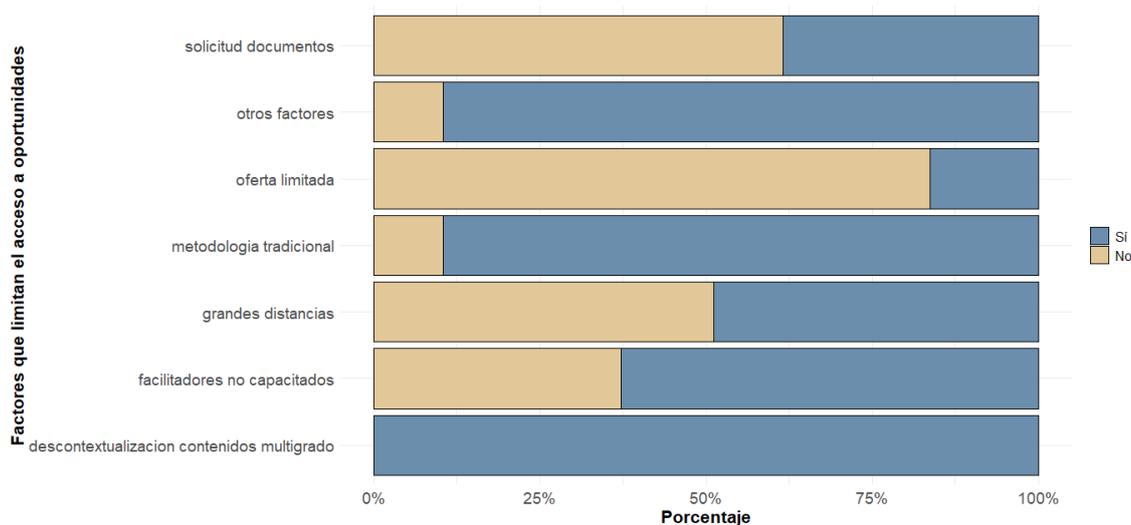


Gráfico 17. Factores que limitan el acceso a oportunidades de formación
Elaboración propia

El enfoque burocrático de algunas oportunidades fue otro problema señalado, con el 38 % de los docentes indicando que se utilizan principalmente para solicitar documentación en lugar de promover el aprendizaje. Juárez (2017) advierte que este enfoque no solo desperdicia recursos, sino que también desmotiva a los docentes, alejándolos de futuros procesos formativos. Esto afecta directamente el capital decisional, ya que invalida la posibilidad de ejercer una formación reflexiva, crítica y centrada en el juicio profesional.

El análisis muestra que el diseño de oportunidades debe considerar las diferencias entre necesidades, intereses y las barreras de acceso. Mientras las necesidades reflejan

carencias críticas, los intereses responden a motivaciones individuales, y las oportunidades representan los contextos que permiten abordar ambas demandas. Diseñar programas de formación que integren estos elementos es clave para garantizar su efectividad y sostenibilidad en el contexto multigrado (Senge 1990; Magro 2021). Desde una mirada postpositivista, esta articulación entre datos, contexto y teoría permite interpretar los hallazgos como elementos interrelacionados que configuran el desarrollo docente en condiciones estructuralmente desiguales.

En este capítulo se realizó un análisis descriptivo de las características y dinámicas relacionadas con las escuelas multigrado, y los docentes que trabajan en ellas. Se exploraron datos específicos sobre las condiciones de infraestructura, las necesidades, los intereses formativos, así como las oportunidades disponibles. Los resultados destacan las particularidades de este modelo educativo, enfatizando las áreas de mayor atención según los datos recolectados. A la luz de la Teoría del Capital Profesional, los hallazgos muestran que el desarrollo docente multigrado exige una articulación coherente entre el fortalecimiento del capital humano, el trabajo en red que configura el capital social, y la autonomía pedagógica que sustenta el capital decisional.

Finalmente, los hallazgos subrayan la necesidad de repensar las políticas educativas y los programas de formación para garantizar su pertinencia y sostenibilidad en contextos multigrado. La diferenciación entre necesidades, intereses y oportunidades permite diseñar intervenciones más efectivas que no solo aborden las carencias existentes, sino que también potencien las capacidades y aspiraciones de los docentes. Estos análisis no solo informan las conclusiones y recomendaciones del próximo capítulo, sino que también constituyen un llamado a la acción para construir un sistema educativo más inclusivo y equitativo en las comunidades más desfavorecidas. Esta reflexión final retoma el enfoque postpositivista y la teoría del capital profesional como marcos que permiten comprender e intervenir en las condiciones reales del ejercicio docente en entornos rurales.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

El análisis que realizó esta investigación permite concluir que las escuelas multigrado desempeñan un papel crucial en la ampliación del acceso a la educación en contextos rurales, a pesar de enfrentar desafíos significativos. Las condiciones de infraestructura y recursos limitados, junto con la falta de formación específica para los docentes, condicionan el desempeño educativo en estas instituciones. Este panorama evidencia la necesidad de intervenciones que consideren las particularidades de las escuelas multigrado.

A pesar de estas dificultades, los hallazgos refuerzan la importancia de mantener y fortalecer el modelo multigrado, pues representa una alternativa viable y necesaria para garantizar el derecho a la educación en comunidades rurales y de difícil acceso. Como señalan Ames (2017) y Rodríguez, Bautista y Servín (2021), la existencia de estas escuelas permite la continuidad educativa en poblaciones donde la baja densidad estudiantil no justifica la apertura de unidades escolares convencionales. Sin embargo, su sostenibilidad depende de la implementación de políticas educativas que prioricen su fortalecimiento, asegurando mejoras en la infraestructura, acceso a recursos didácticos y formación docente especializada. Lo anterior hará posible que Ecuador deje de tener escuelas multigrado y tenga escuelas con estrategias de enseñanza multigrado (Ames 2004).

Los datos revelan que la infraestructura de estas instituciones, aunque funcional en muchos casos, presenta deficiencias críticas que dificultan la creación de un entorno propicio para el aprendizaje. Estas limitaciones afectan tanto a los estudiantes como a los docentes, quienes deben trabajar en condiciones que no siempre favorecen el desarrollo óptimo de sus actividades pedagógicas.

Los docentes de escuelas multigrado asumen roles multifacéticos que incluyen tareas pedagógicas, administrativas y comunitarias, lo que genera una sobrecarga de responsabilidades. Este perfil laboral demanda programas de formación continua que aborden tanto las competencias pedagógicas como las habilidades de comunitarias y de gestión, esenciales para enfrentar los retos específicos del multigrado.

En cuanto a las necesidades formativas, se identificaron áreas prioritarias como la planificación y evaluación adaptada, la pedagogía y didáctica multigrado, las habilidades socioemocionales, y la inclusión educativa. Estas necesidades reflejan carencias estructurales en la preparación docente, destacando la urgencia de integrar estas temáticas en los programas de formación inicial y continua.

Los intereses de formación continua expresados por los docentes muestran una inclinación hacia el liderazgo, las habilidades socioemocionales, la innovación e investigación educativa y la educación inclusiva. Estos intereses, a diferencia de las necesidades, reflejan aspiraciones de mejora profesional y el deseo de explorar enfoques que enriquezcan sus perfiles docentes y su práctica pedagógica.

Las oportunidades de formación disponibles actualmente son limitadas y, en su mayoría, descontextualizadas. Aunque los cursos y talleres son las opciones más accesibles, su enfoque genérico no siempre responde a las particularidades del aula multigrado. Esta desconexión reduce su efectividad y dificulta su aplicación práctica. Además, disminuyen la motivación y disposición de los docentes para inscribirse y asistir a estas oportunidades.

Las barreras identificadas para acceder a estas oportunidades son los contenidos descontextualizados, la metodología poco dinámica, formadores poco capacitados, y espacios de reunión convocados con fines administrativos y no de formación. Estas limitaciones afectan particularmente a los docentes en contextos rurales, quienes enfrentan condiciones laborales que restringen su participación en actividades formativas.

La descontextualización de los contenidos formativos es una crítica recurrente entre los docentes, quienes señalan que las oportunidades disponibles no están diseñadas para responder a las realidades específicas del multigrado por lo que las necesidades de formación no son realmente atendidas. Esto subraya la importancia de adaptar los programas formativos a las necesidades particulares de este contexto.

Los hallazgos de esta investigación refuerzan la necesidad de diseñar políticas educativas que prioricen el fortalecimiento de las escuelas multigrado. Estas políticas deben considerar las necesidades y realidades de los docentes, promoviendo su desarrollo profesional y mejorando las condiciones de trabajo para garantizar que las escuelas multigrado sean una alternativa que asegure educación de calidad en contextos rurales.

Desde un enfoque postpositivista, estos hallazgos no buscan generalizar verdades absolutas, sino interpretar de manera crítica y situada las condiciones en las que se desarrolla la docencia multigrado. A partir de la Teoría del Capital Profesional, se

evidencia que el desarrollo docente no puede comprenderse solo desde las carencias individuales, sino desde la articulación de tres dimensiones interdependientes: el capital humano, el capital social y el capital decisional. Las necesidades formativas, los intereses profesionales y las oportunidades de acceso deben ser entendidas como expresiones de estas dimensiones, condicionadas por las estructuras institucionales, geográficas y culturales.

En este sentido, fortalecer las escuelas multigrado implica diseñar políticas educativas sensibles al territorio, que no solo provean formación técnica, sino que fomenten comunidades de aprendizaje, autonomía docente y condiciones laborales dignas. Así, el desarrollo profesional podrá convertirse en una estrategia para transformar las desigualdades históricas que enfrentan los docentes rurales.

Finalmente, es importante señalar las limitaciones de esta investigación. En primer lugar, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que limita la representatividad de los resultados. En segundo lugar, el instrumento utilizado no pasó por un proceso formal de validación. En tercer lugar, el análisis se centró en una perspectiva descriptiva, sin abordar relaciones causales o inferencias estadísticas más complejas. Estas limitaciones sugieren que futuras investigaciones podrían abordar estas áreas para fortalecer el conocimiento sobre las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de docentes que trabajan en escuelas multigrado.

Recomendaciones

Se recomienda desarrollar e implementar programas de formación continua específicamente diseñados para el contexto multigrado. Estos programas deben incluir temas como la planificación didáctica, la gestión de grupos heterogéneos, pedagogía y didáctica multigrado, desarrollo del liderazgo y habilidades socioemocionales y la evaluación diferenciada; promoviendo equilibrio y efectividad al considerar necesidades e intereses de formación de los docentes multigrado. La contextualización de los contenidos es fundamental para garantizar su relevancia y aplicabilidad en el aula multigrado.

Otra recomendación clave es la implementación de modalidades flexibles de formación, como programas virtuales, híbridos o a distancia. Estas modalidades permitirían a los docentes acceder a oportunidades de aprendizaje sin comprometer sus responsabilidades laborales y superando barreras como la distancia geográfica y la falta

de tiempo. Esta alternativa se propone como una herramienta que asegura el acceso a oportunidades de formación para los docentes que trabajan en escuelas multigrado.

Es fundamental capacitar a los facilitadores de programas formativos para que comprendan las particularidades del contexto multigrado. Esto asegurará que los contenidos sean prácticos, pertinentes y alineados con las necesidades específicas de los docentes, incrementando su impacto en las prácticas pedagógicas, atendiendo las necesidades de formación docente, y potenciando las competencias de los docentes que trabajan en escuelas multigrado.

También se sugiere incluir mecanismos de seguimiento y retroalimentación en los procesos y actividades formativas. Estas estrategias no solo fortalecen el aprendizaje de los docentes, sino que también promueven la autorreflexión individual, y la aplicación efectiva de los conocimientos adquiridos en sus aulas, mejorando el desempeño educativo en contextos multigrado.

La participación de los docentes en el diseño de los programas de formación continua es crucial. Incorporar sus perspectivas y experiencias no solo garantiza la pertinencia de los contenidos, sino que también fomenta un mayor compromiso y motivación hacia el aprendizaje. Se recomienda la selección probabilística de los participantes para asegurar cuotas de diversidad y representatividad.

Generar incentivos para motivar la participación de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en procesos de formación continua es otra recomendación importante. Certificaciones válidas para escalafones profesionales, reconocimientos laborales y oportunidades de formación continua gratuitas y contextualizadas promueven el protagonismo de los docentes en actividades formativas.

El establecimiento de redes de colaboración entre docentes que trabajan en escuelas multigrado también es altamente recomendado. Estas redes permiten el intercambio de experiencias, estrategias y materiales didácticos, promoviendo un aprendizaje compartido que fortalece las prácticas pedagógicas en estos contextos. Además, las redes se promueven y sostienen a partir de la autogestión de los propios docentes.

Promover la investigación académica sobre educación multigrado en Ecuador es esencial para visibilizar las problemáticas específicas y diseñar intervenciones más efectivas. Actualmente, la investigación educativa con relación a la educación multigrado es escasa. Sin embargo, la producción académica puede generar insumos valiosos para fortalecer las políticas públicas y mejorar la calidad educativa en contextos rurales.

Finalmente, se recomienda desarrollar políticas educativas específicas para las escuelas multigrado que prioricen la formación docente y garanticen la sostenibilidad de las intervenciones. Estas políticas deben enfocarse en superar las barreras actuales y maximizar las oportunidades de desarrollo profesional para los docentes en estos contextos.

Pistas de investigación

La principal pista de investigación de estas tesis es la continuidad de este estudio en dos perspectivas: la primera ampliar el alcance la investigación al aplicar el instrumento a una muestra de docentes que trabajan en escuelas multigrado en las veinticuatro provincias del país mediante un muestro probabilístico. La segunda es realizar un análisis inferencial para determinar los factores que influyen en las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en Ecuador.

Otra pista sugestiva es explorar las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia educativa en escuelas multigrado. Este análisis complementaría las perspectivas de los docentes y proporcionaría una visión más integral para el diseño de intervenciones educativas; y es un insumo valioso para redefinir las necesidades de formación desde la perspectiva de los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje.

También, se sugiere investigar cómo las modalidades de formación virtual e híbrida pueden mejorar el acceso y la efectividad de las oportunidades de formación continua para docentes que trabajan en escuelas multigrado. Este tema podría ofrecer soluciones innovadoras a las barreras logísticas y de tiempo.

El estudio de las dinámicas de colaboración entre docentes multigrado también es una línea prometedora. Comprender cómo estas interacciones influyen en la mejora de las prácticas pedagógicas podría generar insumos valiosos para el diseño de redes de apoyo docente. Además de mejorar directamente las condiciones laborales de los docentes y sus relaciones interpersonales.

Otra línea de investigación relevante es el análisis del impacto de las políticas públicas actuales relacionadas con la calidad educativa de las escuelas multigrado. Este enfoque permitirá identificar áreas de mejora y proponer ajustes basados en evidencia para fortalecer estas instituciones, y que realmente se conviertan en elementos claves para

el aseguramiento del derecho a la educación de niños, niñas, y adolescentes que viven en sectores rurales y de difícil acceso.

Finalmente, analizar experiencias internacionales exitosas referentes a procesos de formación continua para docentes que trabajan en escuelas multigrado y evaluar su adaptabilidad al contexto ecuatoriano puede ser una estrategia clave para fortalecer este modelo educativo. Estas comparaciones podrían inspirar políticas efectivas y sostenibles en el país.

Obras citadas

- Abós, Pedro. 2011. “La escuela rural: Un espacio para la innovación educativa”. *Revista de Educación* 356: 493-514.
- Acero, Carmen. 2016. “Innovación educativa y TIC: Un binomio necesario en la formación docente”. *Educación y Educadores* 19 (1): 11-29.
- Acuña, Silvia, y Ricardo Pons. 2019. “Estrategias pedagógicas para la enseñanza en aulas multigrado: Un estudio de caso en escuelas rurales”. *Revista Latinoamericana de Educación Rural* 5 (2): 85-102.
- Ames, Patricia. 2001. “El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas”. En *El poder visto desde abajo: educación, democracia y ciudadanía en espacios locales*, 57-76. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- . 2004. *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: Tarea Gráfica Educativa.
- . 2017. *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos*. Lima: CISEPA-PUCP / IRD.
- Aránega, Sara. 2013. “La evaluación de programas educativos: Conceptos, modelos y procedimientos”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 16 (1): 45-60.
- Avilés Quezada, Daniel, Guille Meneses Maqueda, y Maritza Cáceres Mesa. 2021. “De estudiante a director: realidades que se viven en las escuelas multigrado”. *Revista Conrado* 17 (83): 33-9.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2054>.
- Boix, Roser. 2011. “La educación rural en España: Retos y oportunidades”. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* 25: 15-30.
- Boix, Roser, y Francesc Buscà. 2013. “La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 7 (3): 29-43.
- Búrquez, Adriana, y José Domínguez. 2005. “La educación multigrado en México: Un análisis de su organización y funcionamiento”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (25): 123-50.

- Bustos, Antonia. 2006. *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- Bustos Gutiérrez, Antonia María, y Gerardo Morales Galaz. 2021. "Multigrado en educación rural: Una mirada desde la experiencia docente y la necesidad de discusión en la formación inicial de profesores". Tesis, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/cfc10506-4918-4764-a64c-9d14107911c1/content>.
- Bustos Jiménez, Antonio. 2008. "Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía". *Revista de Investigación Educativa* 26 (2): 485-519. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94041>.
- . 2017. "Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado". *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 11 (3): 1-26. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL5.pdf>.
- Cano Ruiz, Abel, Enrique Ibarra Aguirre, y Juan Carlos Ortega Guerrero. 2018. "Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria". En *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*, coordinado por A. Cano Ruiz y E. Ibarra Aguirre, 33-58. Ciudad de México: Editorial Nómada.
- Cantillo Gamboa, Sabrina, Johanna Cordero Soto, y Dennis Estrada Blanco. 2011. "Necesidades de formación académica y capacitación profesional para los maestros unidocentes en el Sistema Educativo Costarricense". *Revista Gestión de la Educación* 1 (2): 67-106. <http://revistadigital.eae.fcs.ucr.ac.cr/>.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, y Keith Morrison. 2000. *Métodos de investigación en educación*. Londres: Routledge.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. 2022. *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad. Intervención formativa*. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Cornish, Linley. 2010. "Multiage Classes - What's in a Name?" *Journal of Multiage Education* 4 (2): 7-11. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=909066382893421;res=IE LHSS>.

- Check, Joseph Walter, y Russell King Schutt. 2012. *Métodos de investigación en educación*. California: SAGE Publications Ltd.
- Darling-Hammond, Linda. 2012. *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delgado Coronado, Santiago. 2019. “Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: Una mirada desde los actores en una universidad mexicana”. *Panorama* 13 (24): 33-45. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>.
- Echazarra, Alfonso, y Thomas Radinger. 2019. “Learning in Rural Schools: Insights from PISA, TALIS and the Literature”. *OECD Education Working Papers*, n.º 196. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>.
- Enayati, Tahereh, Faezeh Zamani, y Movahedian, Mahboobeh. 2016. “Classroom Management Strategies of Multigrade Schools with Emphasis on the Role of Technology”. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences* 7 (2): 76-92. <https://doi.org/10.5812/ijvlms.12161>.
- Ezpeleta, Justa. 1997. “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”. *Revista Iberoamericana de Educación* 15: 101-20. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a04.htm>.
- Ezpeleta, Justa, y Eduardo Weiss. 2000. *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE-CINVESTAV.
- Freire-Contreras, Pamela, Gabriela Llanquín-Yaupi, Valesca Neira-Toledo, Elisabet Queupumil-Huaiquinao, Lidia Riquelme Hueichaleo, y Katherin Arias-Ortega. 2021. “Prácticas pedagógicas en aula multigrado: Principales desafíos socioeducativos en Chile”. *Cadernos de Pesquisa*, 51: 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053147046>.
- Fuenlabrada, Inés, y Eduardo Weiss. 2006. *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: CONAFE-DIE.
- Fullan, Michael. 1982. *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- . 1991. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gairín, Joaquín. 1995. *Evaluación de necesidades formativas*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Galván Mora, Lucila Rita, y Lydia Espinosa Gerónimo. 2017. “Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México”. *Sinéctica revista*

- electrónica de educación* 49: 1-19.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>.
- García Fraile, Julián. 2005. *Métodos cuantitativos en ciencias sociales*. Madrid: Editar.
- Ghilardi, Mario. 1990. “La escuela multigrado: Una realidad educativa en zonas rurales”. *Revista Iberoamericana de Educación* 3: 45-58.
- Godoy Yáñez, Paola. 2016. *Informe sistematización taller de levantamiento de necesidades de desarrollo profesional docente*. Temuco: MeliConsultores.
- González, José. 2009. “La educación multigrado en México: Situación actual y perspectivas”. *Perfiles Educativos* 31 (124): 72-89.
- Hargreaves, Eleanore, Carolina Montero, Nguyet Chau, Mohamad Sibli, y Thao Thanh. 2001. “Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: An overview”. *International Journal of Educational Development* 21(6): 499–520.
[https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00013-X](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00013-X).
- Hargreaves, Andy, y Michael Fullan. 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y Pilar Baptista Lucio. 2010. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hinojo, Francisco Javier, Francisco Raso, y María Angustias Hinojo. 2010. “Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: Problemática y propuestas para un desarrollo de calidad”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8 (1): 79-105.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5376/5815>.
- Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa, y Tina Hascher. 2015. “Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools”. *International Journal of Educational Research* 74: 104-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>.
- Ibarra-Vargas, Esteban Francisco. 2022. “Necesidades de capacitación de profesionales unidocentes costarricenses para el desarrollo del pensamiento científico en el estudiantado”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 22 (2): 1-31.
<https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48843>.
- Joubert, Johann. 2010. “Multi-grade Teaching in South Africa”. *Commonwealth Education Partnerships*: 118-20.
- Juárez Bolaños, Diego. 2017. “Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador”. *Sinéctica revista electrónica de educación* 49: 1-16.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>.

- Little, Angela. 2001. "Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda". *International Journal of Educational Development* 21 (6): 481-97. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-6).
- López Salmorán, Lilia Dalila, Melva Santano Polanco, y Adán Rivera Ramos. 2020. "El diseño de la política educativa de formación docente para lograr la inclusión en el aula multigrado en Nayarit". En *Educación Inclusiva: experiencias desde un enfoque multidisciplinario*, editado por Carolina Pano Fuentes et al., 111-34. Axapusco: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR).
- Magro Gutiérrez, Montserrat. 2021. "Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España". Tesis doctoral, Universidad Camilo José Cela. <http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/935>.
- Mansutti Rodríguez, Alexander, Miguel Herrera Pavo, Gladys Cochancela Patiño, Kelly Loaiza Sánchez, Michelle Arias Sinchi, y Alex Estrada García. 2024. *Boletín 7: Observatorio Digital UNAE*. Azogues: Universidad Nacional de Educación.
- Marland, Peter. 2004. "Preparing Teachers for Multigrade Classrooms: Some Questions and Answers". *Ponencia presentada en la Conferencia Anual de AARE, University of Southern Queensland*. <https://pdfs.semanticscholar.org/cdfd/8ef323f6896cbaf1f112b087fbfa55a16984.pdf>.
- Mejía, Raúl, Mariana López, y Pedro García. 2016. "Prácticas pedagógicas en escuelas multigrado rurales de México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 46 (2): 45-68.
- Mercado, Roberto. 1999. "La formación de maestros para la escuela multigrado en México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 4 (8): 13-34.
- Miller, Bruce. A. 1989. *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- . 1990. "A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction". *Journal of Research in Rural Education* 7 (2): 3-12.
- . 1991. *Multigrade Teaching: A Review of Research and Practice*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). 2022. *Modelo Educativo UBP*. Quito: MINEDUC.

- Montero, Carolina, Patricia Arregui, y Mariana Varela. 2001. *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el Aula Rural Multigrado*. Lima: Ministerio de Educación.
- Morales Leija, Laura Elena, Luis Adrián De León Manzo, y María Amalia Manso Villanueva. 2021. “Los cursos optativos en la formación inicial para la intervención en grupos multigrado”. Ponencia presentada en el 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, 22 de junio.
- Msimanga, Masingoaneng Rebecca. 2019. “Managing the Use of Resources in Multi-Grade Classrooms”. *South African Journal of Education* 39 (3): 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n3a1599>.
- Mulryan-Kyne, Catherine. 2007. “The Preparation of Teachers for Multigrade Teaching”. *Teaching and Teacher Education* 23 (4): 501-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>.
- Padilla Cáceres, Jenny Elizabeth, Pablo Andrés Gallegos Quichimbo y Kerly Dayanna Carchi Balarezo. 2023. “Importancia de los lineamientos curriculares para instituciones multigrados”. *Runae: Revista Científica de Investigación Educativa*, 9: 61-79.
- Pallchisaca Suquilanda, Silvia. 2021. “Capacitación continua para docentes de escuelas multigrado”. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4): 5918-5935. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.731.
- Parraga-Mendoza, Darwin Hernán. 2023. “Evaluación del aprendizaje en escuelas multigrados del circuito C04 del Cantón Pichincha-Provincia Manabí. Una alternativa formativa para los docentes”. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(2): 79-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778123010>.
- Patton, Michael Quinn. 2015. *Métodos de investigación y evaluación cualitativos*. Thousand Oaks.
- Phillips, Dennis, y Nicholas Burbules. 2000. *Postpositivism and Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Pratt, David. 1986. “On the Merits of Multiage Classrooms”. *Research in Rural Education* 3 (3): 111-5. https://content/uploads/sites/6347/2014/02/3-3_3.pdf.
- Pridmore, Pat, y Thu Vu. 2006. “Promoting Inclusive Education in Remote Areas of Vietnam: Problems and Possibilities”. *International Journal of Inclusive Education* 10 (4-5): 453-67.

- Ramrathan, Lalitha, y Nokuthula Ngubane. 2013. "Teaching and Learning in Rural Multigrade Classes in South Africa: Challenges and Strategies". *Africa Education Review* 10 (2): 351-65.
- Reséndiz, Luis, David Block, y Julio Carrillo. 2017. "Una clase de matemáticas sobre problemas de aplicación, en una escuela multigrado-unitaria: Un estudio de caso". *Educación Matemática* 29 (2): 99-123. <https://doi.org/10.24844/em2902.04>.
- Ríos Cepeda, Vera Lucía, y Ana Arán Sánchez. 2022. "La formación docente en las consideraciones del currículo para grupos multigrado". *Revista Panamericana de Pedagogía* 34: 105-26. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2584>.
- Rodríguez Hernández, Blanca Araceli, María Fernanda Bautista Ortiz, y Oscar Osvaldo Servín Calvillo. 2021. "La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano". *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* 12: 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194.
- Rosas, María. 2003. "La Escuela Multigrado en México: Un Análisis de su Organización y Funcionamiento". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (17): 37-64.
- Ruiz, Noelia, y José Ramón Ruiz-Gallardo. 2017. "Colegios rurales agrupados y formación universitaria". *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 21 (4): 215-40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62502>.
- Schutt, Russell King. 2012. *Investigando el mundo social: El proceso y la práctica de la investigación*.
- Schüssler, Rainer. 2001. "La formación de docentes para escuelas multigrado en contextos rurales". *Revista de Educación* 326: 75-92.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2006. *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado: Estudio exploratorio*. México: SEP.
- Senge, Peter. Michael. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Smit, Robbert, Eeva. Kaisa Hyry-Beihammer, y Andrea Raggl. 2015. "Teaching and Learning in Small, Rural Schools in Four European Countries: Introduction and Synthesis of Mixed/Multi-Age Approaches". *International Journal of Educational Research* 74: 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>.
- Stufflebeam, Daniel, Charles McCormick, Robert Brinkerhoff, y Cherly Nelson. 1984. *Realización de evaluaciones de necesidades educativas*. Dordrecht: Springer.

- Teo, Timothy. 2013. *Handbook of Quantitative Methods for Educational Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tiana, Alejandro. 2013. "La Educación Rural en Iberoamérica: Retos y Perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación* 61: 35-54.
- Vásquez Olano, Karina Beatriz. 2007. "Los profesores-directores que laboran en escuelas unidocentes del ámbito rural y sus necesidades de capacitación en gestión". Ponencia presentada en el CiDd: II Congreso Internacional de Didácticas 2010, Gerona, 3 de febrero.
- Veenman, Simon. 1995. "Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multiage Classes: A Best-Evidence Synthesis". *Review of Educational Research* 65 (4): 319-81. <https://doi.org/10.3102/00346543065004319>.
- Vera Noriega, José Ángel, Rosario Leticia Domínguez Guedea y Karla Lizette Búrquez Iriqui. 2005. "Propuesta de un modelo de formación para docentes que laboran en escuelas multigrado: propuesta de innovación educativa". *ResearchGate*: 1-20. <https://www.researchgate.net/publication/289250939>.
- Weiss, Eduardo. 2000. "La situación de la enseñanza multigrado en México". *Perfiles Educativos* XXII (89-90): 57-76. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario para el levantamiento de información sobre necesidades, intereses y oportunidades de formación continua de docentes que trabajan en escuelas multigrado en Ecuador

Secciones	Preguntas
Fines de la investigación	1. Actualmente, ¿usted es docente en una escuela multigrado? a. Si b. No
	2. ¿Desea participar de esta investigación académica sobre necesidades, intereses, y oportunidades de formación continua de los docentes que trabajan en escuelas multigrado en Ecuador? a. Si b. No
Datos informativos del docente	3. Seleccione su género: a. Hombre b. Mujer
	4. Seleccione su rango de edad: a. De 20 a 30 años b. De 31 a 40 años c. De 41 a 50 años d. De 51 a 60 años e. Más de 60 años
	5. ¿Usted nació en la misma comunidad dónde trabaja? a. Si b. No
	6. ¿Usted reside en la misma comunidad dónde trabaja? a. Si b. No
	7. Usted habla el mismo idioma o lengua de la comunidad en la que trabaja a. Si b. No
	8. Usted estudió educación a. Si (Pregunta 9) b. No (Pregunta 12)
	9. ¿Qué carrera en educación estudió?
	10. Su formación inicial la realizó en: a. Normal rural b. Normal urbana c. Instituto Tecnológico d. Universidad e. Otras

	<p>11. Durante su formación inicial, ¿recibió alguna clase específica para trabajar en escuelas multigrado?</p> <p>a. Sí b. No</p>
	<p>12. ¿Qué carrera estudió?</p>
	<p>13. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios del que obtuvo certificado o título? Elija sólo una opción.</p> <p>a. Bachillerato o preparatoria b. Carrera Técnica o Técnico Superior c. Normal básica sin licenciatura d. Licenciatura e. Maestría f. Doctorado</p>
	<p>14. ¿Estudia actualmente?</p> <p>a. Sí (Pregunta 15) b. No (Pregunta 16)</p>
	<p>15. ¿Cuál de los siguientes estudios cursa en la actualidad?</p> <p>a. Bachillerato o preparatoria b. Carrera Técnica o Técnico Superior c. Normal básica sin licenciatura d. Licenciatura e. Maestría f. Doctorado</p>
	<p>16. ¿Cuántos años trabaja como docente, en escuelas públicas o privadas sean o no escuelas multigrado? Escriba la cantidad con número. Si tiene menos de un año como docente, anote 00 (cero).</p>
	<p>17. Contando esta escuela, ¿en cuántas escuelas multigrado trabajó como docente? Escriba la cantidad con número, si esta es su primera escuela, anote 01 (uno).</p>
	<p>18. ¿Cuál es su situación contractual como docente en esta escuela? Elija sólo una opción.</p> <p>a. Nombramiento definitivo b. Contrato ocasional c. Practicante d. Voluntario/a e. Otro f. No sé</p>
	<p>19. ¿Cómo obtuvo su plaza de docente actual? Elija sólo una opción.</p> <p>a. Por asignación directa de la autoridad educativa distrital b. Por asignación en el concurso Quiero Ser Maestro c. No tengo plaza docente (soy practicante) d. Otras</p>
	<p>20. Actualmente, ¿usted está a cargo de la dirección de esta escuela?</p> <p>a. Sí b. No</p>
	<p>21. ¿Es su interés continuar siendo docente multigrado?</p> <p>a. Sí b. No</p>

Datos política pública	<p>22. Durante este año (2024), ¿recibió asesoría pedagógica respecto a su trabajo en la escuela multigrado?</p> <p>a. Si (Pregunta 23)</p> <p>b. No (Pregunta 26)</p>																																				
	<p>23. Durante este año (2024), ¿cuántas veces recibió asesoría pedagógica respecto a su trabajo en la escuela multigrado?</p> <p>Escriba la cantidad con número.</p>																																				
	<p>24. Durante este año (2024), ¿recibió asesoría sobre su trabajo docente en alguno de los siguientes aspectos?</p> <p>Marque Sí o No en cada renglón.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aspectos</th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Elaboración de la planificación o plan del trabajo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Manejo del orden en el grupo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Uso de materiales específicos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Formación en asignaturas básicas</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Evaluación de los aprendizajes de niñas y niños</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>f. Estrategias para trabajo en grupos multigrado</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>g. Atención a niñas y niños con discapacidad</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>h. Atención a la diversidad cultural y lingüística</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>i. Elaboración de diversos registros para el control escolar, como el reporte de evaluación, la lista de asistencia u otros</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>j. Promoción de la participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijas o hijos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>k. Otros aspectos</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Aspectos	Si	No	a. Elaboración de la planificación o plan del trabajo			b. Manejo del orden en el grupo			c. Uso de materiales específicos			d. Formación en asignaturas básicas			e. Evaluación de los aprendizajes de niñas y niños			f. Estrategias para trabajo en grupos multigrado			g. Atención a niñas y niños con discapacidad			h. Atención a la diversidad cultural y lingüística			i. Elaboración de diversos registros para el control escolar, como el reporte de evaluación, la lista de asistencia u otros			j. Promoción de la participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijas o hijos			k. Otros aspectos		
	Aspectos	Si	No																																		
	a. Elaboración de la planificación o plan del trabajo																																				
	b. Manejo del orden en el grupo																																				
	c. Uso de materiales específicos																																				
	d. Formación en asignaturas básicas																																				
e. Evaluación de los aprendizajes de niñas y niños																																					
f. Estrategias para trabajo en grupos multigrado																																					
g. Atención a niñas y niños con discapacidad																																					
h. Atención a la diversidad cultural y lingüística																																					
i. Elaboración de diversos registros para el control escolar, como el reporte de evaluación, la lista de asistencia u otros																																					
j. Promoción de la participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijas o hijos																																					
k. Otros aspectos																																					
<p>25. Durante este año (2024), ¿recibió asesoría mediante las siguientes acciones?</p> <p>Marque Sí o No en cada renglón.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Acciones</th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Revisión de las planificaciones o plan de trabajo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Revisión de los materiales de mis niñas y niños: cuadernos, trabajos, portafolios u otros</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Visitas al salón para observar mi trabajo con el grupo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Revisión de los materiales usados en la clase</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Conversaciones sobre el trabajo que realizo con las niñas y los niños de mi grupo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>f. f. Conversaciones con las niñas y niños para conocer cómo se sienten en clase</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>g. Conversaciones con los padres de familia para conocer su opinión sobre el trabajo del docente</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>h. Otras acciones</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Acciones	Si	No	a. Revisión de las planificaciones o plan de trabajo			b. Revisión de los materiales de mis niñas y niños: cuadernos, trabajos, portafolios u otros			c. Visitas al salón para observar mi trabajo con el grupo			d. Revisión de los materiales usados en la clase			e. Conversaciones sobre el trabajo que realizo con las niñas y los niños de mi grupo			f. f. Conversaciones con las niñas y niños para conocer cómo se sienten en clase			g. Conversaciones con los padres de familia para conocer su opinión sobre el trabajo del docente			h. Otras acciones												
Acciones	Si	No																																			
a. Revisión de las planificaciones o plan de trabajo																																					
b. Revisión de los materiales de mis niñas y niños: cuadernos, trabajos, portafolios u otros																																					
c. Visitas al salón para observar mi trabajo con el grupo																																					
d. Revisión de los materiales usados en la clase																																					
e. Conversaciones sobre el trabajo que realizo con las niñas y los niños de mi grupo																																					
f. f. Conversaciones con las niñas y niños para conocer cómo se sienten en clase																																					
g. Conversaciones con los padres de familia para conocer su opinión sobre el trabajo del docente																																					
h. Otras acciones																																					
<p>26. En el año lectivo 2024-2025, ¿a cuántas niñas y niños de su grupo les llegó el libro de texto gratuito del MINEDUC?</p> <p>Escriba la cantidad con número. Si los libros no llegaron, anote 00 (cero).</p>																																					
<p>27. En el año lectivo 2024-2025, en su salón de clases, ¿cuántas niñas y niños tienen silla para sentarse? Escriba la cantidad con número. Si ninguna niña o niño tiene silla, anote 00 (cero).</p>																																					
<p>28. El tamaño de su salón de clases es:</p> <p>a. Grande para el número de niñas y niños que tengo</p> <p>b. Adecuado al número de niñas y niños que tengo</p> <p>c. Pequeño para el número de niñas y niños que tengo</p>																																					

	<p>29. En su salón de clases, ¿en qué condiciones se encuentran el techo, los muros o las paredes y el piso? Marque sólo una opción en cada renglón.</p> <table border="1" data-bbox="459 282 1323 443"> <thead> <tr> <th>Infraestructura</th> <th>Excelente</th> <th>Funcional</th> <th>No sirve</th> <th>No tenemos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Techo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Muros o paredes</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Piso</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>30. En su salón de clases, ¿en qué condiciones se encuentran los pupitres de los niños, las sillas del docente, la pizarra, el mobiliario para organizar y guardar los materiales? Marque sólo una opción en cada renglón.</p> <table border="1" data-bbox="466 629 1313 848"> <thead> <tr> <th>Infraestructura</th> <th>Excelente</th> <th>Funcional</th> <th>No sirve</th> <th>No tenemos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Pupitres</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Silla del docente</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Pizarra</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Mobiliario</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>31. ¿Considera suficientes los diferentes tipos de materiales que existen en su escuela para realizar las actividades con su grupo? a. Si b. No</p>	Infraestructura	Excelente	Funcional	No sirve	No tenemos	a. Techo					b. Muros o paredes					c. Piso					Infraestructura	Excelente	Funcional	No sirve	No tenemos	a. Pupitres					b. Silla del docente					c. Pizarra					d. Mobiliario				
Infraestructura	Excelente	Funcional	No sirve	No tenemos																																										
a. Techo																																														
b. Muros o paredes																																														
c. Piso																																														
Infraestructura	Excelente	Funcional	No sirve	No tenemos																																										
a. Pupitres																																														
b. Silla del docente																																														
c. Pizarra																																														
d. Mobiliario																																														
Accionar pedagógico	<p>32. En general, en una jornada de clases con su grupo, ¿a qué actividades dedica más del 50% del tiempo? Marque Sí o No en cada renglón.</p> <table border="1" data-bbox="475 1160 1305 1536"> <thead> <tr> <th>Actividades</th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Situaciones de aprendizaje de los campos formativos (matemáticas, lenguaje, ciencias)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Actividades cotidianas (bienvenida, pase de lista, actividad de higiene, despedida)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Acciones para mantener el orden del grupo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Actividades de apoyo al currículo (educación física, música y movimiento, enseñanza del inglés o segunda lengua, computación)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Actividades administrativas (llenado de documentación, solicitudes de la dirección, trámites escolares, comisiones) y atención a padres</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>33. ¿Cómo elabora su planificación o plan de trabajo para el desarrollo de actividades con su grupo? Elija sólo una opción.</p> <ol style="list-style-type: none"> La elaboro de forma individual La elaboramos entre varias docentes (en reuniones o en otros momentos) Utilizo la que me proporciona la escuela o el equipo de supervisión Utilizo una planificación o plan de trabajo elaborada por alguna editorial u otra persona No utilizo planificación o plan de trabajo 	Actividades	Si	No	a. Situaciones de aprendizaje de los campos formativos (matemáticas, lenguaje, ciencias)			b. Actividades cotidianas (bienvenida, pase de lista, actividad de higiene, despedida)			c. Acciones para mantener el orden del grupo			d. Actividades de apoyo al currículo (educación física, música y movimiento, enseñanza del inglés o segunda lengua, computación)			e. Actividades administrativas (llenado de documentación, solicitudes de la dirección, trámites escolares, comisiones) y atención a padres																													
Actividades	Si	No																																												
a. Situaciones de aprendizaje de los campos formativos (matemáticas, lenguaje, ciencias)																																														
b. Actividades cotidianas (bienvenida, pase de lista, actividad de higiene, despedida)																																														
c. Acciones para mantener el orden del grupo																																														
d. Actividades de apoyo al currículo (educación física, música y movimiento, enseñanza del inglés o segunda lengua, computación)																																														
e. Actividades administrativas (llenado de documentación, solicitudes de la dirección, trámites escolares, comisiones) y atención a padres																																														
Datos comunidad	<p>34. ¿La comunidad dónde trabaja tiene acceso a energía eléctrica? a. Si b. No</p>																																													

	<p>35. ¿La comunidad dónde trabaja tiene acceso a internet?</p> <p>a. Si</p> <p>b. No</p>
	<p>36. ¿La comunidad dónde trabaja tiene acceso a servicio de agua potable?</p> <p>a. Si</p> <p>b. No</p>
	<p>37. ¿La comunidad dónde trabaja tiene acceso a servicio de transporte público?</p> <p>a. Si</p> <p>b. No</p>
	<p>38. ¿La comunidad dónde trabaja tiene acceso a servicio de telefonía móvil (celular)?</p> <p>a. Si</p> <p>b. No</p>
	<p>39. En general, ¿cuántos padres de familia la tratan de manera respetuosa? Elija sólo una opción.</p> <p>a. Todos</p> <p>b. Más de la mitad</p> <p>c. La mitad</p> <p>d. Menos de la mitad</p> <p>e. Ninguno</p>
<p>Datos informativos de la escuela</p>	<p>40. ¿Usted es docente de una escuela del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe?</p> <p>a. Sí</p> <p>b. No</p>
	<p>41. El contexto donde se ubica la escuela donde trabaja es:</p> <p>a. Urbano</p> <p>b. Rural</p>
	<p>42. Seleccione la provincia en la que se ubica la escuela en la que trabaja</p> <p>a. Carchi</p> <p>b. Pichincha</p> <p>c. Tungurahua</p>
	<p>43. La escuela multigrado en la que usted trabaja es:</p> <p>a. Unidocente</p> <p>b. Bidocente</p> <p>c. Pluridocente</p>
	<p>44. ¿Qué grados atiende en su grupo?</p> <p>a. 2do de básica</p> <p>b. 3ro de básica</p> <p>c. 4to de básica</p> <p>d. 5to de básica</p> <p>e. 6to de básica</p> <p>f. 7mo de básica</p>
	<p>45. En el año lectivo 2024-2025, ¿cuántas niñas y niños tiene en su grupo? Escriba la cantidad con número. Si no hay niñas o niños, anote 00 (cero)</p>
	<p>46. En su grupo, ¿cuántas niñas y niños hablan algún dialecto o lengua indígena? Escriba la cantidad con número. Si no tiene niñas o niños que hablan algún dialecto o lengua indígena, anote 00 (cero).</p>

	<p>47. En su grupo, ¿cuántas niñas y niños tienen alguna discapacidad diagnosticada? Escriba la cantidad con número. Si no tiene niñas o niños que tienen alguna discapacidad diagnosticada, anote 00 (cero).</p>																					
	<p>48. En su grupo, ¿cuántas niñas y niños tienen alguna necesidad educativa especial asociada a la discapacidad diagnosticada (discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental; multidiscapacidades; y, trastornos generalizados del desarrollo: autismo, síndrome de asperger, síndrome de rett)? Escriba la cantidad con número. Si no tiene niñas o niños que tienen alguna discapacidad visual diagnosticada, anote 00 (cero).</p>																					
	<p>49. En su grupo, ¿cuántas niñas y niños tienen alguna necesidad educativa especial no asociada a la discapacidad (dificultades específicas de aprendizaje, situaciones de vulnerabilidad, dotación superior)? Escriba la cantidad con número. Si no tiene niñas o niños que tienen alguna discapacidad auditiva diagnosticada, anote 00 (cero).</p>																					
	<p>50. ¿Qué tanto domina la variante de la lengua que habla la mayoría de las niñas y niños de su grupo?</p> <ol style="list-style-type: none"> En mi grupo nadie habla una lengua indígena. Entiendo Hablo Leo Escribo 																					
	<p>51. En su escuela, ¿cómo se retroalimenta la práctica docente entre compañeras? Marque Sí o No en cada renglón.</p> <table border="1" data-bbox="461 1081 1319 1368"> <thead> <tr> <th>Acciones</th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Soy la única docente en esta escuela</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. En pláticas o consultas cotidianas como horarios de descanso, en el recreo u otro momento</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. En reunión de docentes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. En espacios de revisión pedagógica</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. En espacios virtuales como en redes sociales, blogs, foros u otro</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>f. En otros espacios</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Acciones	Si	No	a. Soy la única docente en esta escuela			b. En pláticas o consultas cotidianas como horarios de descanso, en el recreo u otro momento			c. En reunión de docentes			d. En espacios de revisión pedagógica			e. En espacios virtuales como en redes sociales, blogs, foros u otro			f. En otros espacios		
Acciones	Si	No																				
a. Soy la única docente en esta escuela																						
b. En pláticas o consultas cotidianas como horarios de descanso, en el recreo u otro momento																						
c. En reunión de docentes																						
d. En espacios de revisión pedagógica																						
e. En espacios virtuales como en redes sociales, blogs, foros u otro																						
f. En otros espacios																						
	<p>52. ¿Los siguientes aspectos representan obstáculos para realizar el trabajo dentro de la escuela? Marque Sí o No en cada renglón.</p> <table border="1" data-bbox="461 1523 1319 1744"> <thead> <tr> <th>Obstáculos</th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Desconocimiento de la metodología multigrado</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Desvinculación con los padres de familia</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Poco interés de las docentes hacia el trabajo colaborativo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Falta de disposición al diálogo entre las docentes para llegar a acuerdos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Otros obstáculos</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Obstáculos	Si	No	a. Desconocimiento de la metodología multigrado			b. Desvinculación con los padres de familia			c. Poco interés de las docentes hacia el trabajo colaborativo			d. Falta de disposición al diálogo entre las docentes para llegar a acuerdos			e. Otros obstáculos					
Obstáculos	Si	No																				
a. Desconocimiento de la metodología multigrado																						
b. Desvinculación con los padres de familia																						
c. Poco interés de las docentes hacia el trabajo colaborativo																						
d. Falta de disposición al diálogo entre las docentes para llegar a acuerdos																						
e. Otros obstáculos																						
Necesidades de formación	<p>53. Durante los dos últimos años, ¿participó en cursos, talleres u otras actividades de formación o actualización?</p> <ol style="list-style-type: none"> Sí (Pregunta 54) No (Pregunta 56) 																					

	<p>54. Durante los dos últimos años, ¿participó en alguna de las siguientes actividades de formación o actualización? Marque Sí o No en cada renglón.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Actividades de formación o actualización</th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Cursos, talleres u otras actividades de formación organizados por la escuela</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Cursos, talleres u otras actividades de formación gratuitos organizados por ONG o universidades</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Cursos, talleres u otras actividades de formación que ofrece el MINEDUC</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Cursos, talleres u otras actividades de formación tomados por cuenta propia (tuvieron costo)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Otras actividades</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Actividades de formación o actualización	Si	No	a. Cursos, talleres u otras actividades de formación organizados por la escuela			b. Cursos, talleres u otras actividades de formación gratuitos organizados por ONG o universidades			c. Cursos, talleres u otras actividades de formación que ofrece el MINEDUC			d. Cursos, talleres u otras actividades de formación tomados por cuenta propia (tuvieron costo)			e. Otras actividades																													
Actividades de formación o actualización	Si	No																																												
a. Cursos, talleres u otras actividades de formación organizados por la escuela																																														
b. Cursos, talleres u otras actividades de formación gratuitos organizados por ONG o universidades																																														
c. Cursos, talleres u otras actividades de formación que ofrece el MINEDUC																																														
d. Cursos, talleres u otras actividades de formación tomados por cuenta propia (tuvieron costo)																																														
e. Otras actividades																																														
	<p>55. Durante los dos últimos años, ¿recibió formación o actualización en los siguientes temas? Marque Sí o No en cada renglón.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Actividades de formación o actualización</th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Materias (matemáticas, literatura, ciencias)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Planificación o plan de trabajo docente</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Evaluación de los aprendizajes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Trabajo multigrado en el aula</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Uso de la tecnología en el aula</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>f. Atención a la diversidad cultural y lingüística</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>g. Atención a niñas y niños con discapacidad</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>h. Convivencia escolar o prevención de la violencia</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>i. Características del desarrollo de la infancia</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>j. Cuidado de la salud y bienestar de la infancia</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>k. Derechos de niñas y niños</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>l. Enfoque de género en la educación</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>m. Trabajo con padres de familia</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>n. Otros temas</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Actividades de formación o actualización	Si	No	a. Materias (matemáticas, literatura, ciencias)			b. Planificación o plan de trabajo docente			c. Evaluación de los aprendizajes			d. Trabajo multigrado en el aula			e. Uso de la tecnología en el aula			f. Atención a la diversidad cultural y lingüística			g. Atención a niñas y niños con discapacidad			h. Convivencia escolar o prevención de la violencia			i. Características del desarrollo de la infancia			j. Cuidado de la salud y bienestar de la infancia			k. Derechos de niñas y niños			l. Enfoque de género en la educación			m. Trabajo con padres de familia			n. Otros temas		
Actividades de formación o actualización	Si	No																																												
a. Materias (matemáticas, literatura, ciencias)																																														
b. Planificación o plan de trabajo docente																																														
c. Evaluación de los aprendizajes																																														
d. Trabajo multigrado en el aula																																														
e. Uso de la tecnología en el aula																																														
f. Atención a la diversidad cultural y lingüística																																														
g. Atención a niñas y niños con discapacidad																																														
h. Convivencia escolar o prevención de la violencia																																														
i. Características del desarrollo de la infancia																																														
j. Cuidado de la salud y bienestar de la infancia																																														
k. Derechos de niñas y niños																																														
l. Enfoque de género en la educación																																														
m. Trabajo con padres de familia																																														
n. Otros temas																																														
	<p>56. ¿Cuáles son las necesidades de formación que tiene actualmente? Responda según sus necesidades</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Necesidades de formación</th> <th>Completamente necesario</th> <th>Necesario</th> <th>Poco necesario</th> <th>No es necesario</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Innovación e investigación educativa</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gestión educativa</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Inclusión educativa</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Educación Intercultural</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Postulados básicos de la educación</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pedagogía y didáctica multigrado</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Planificación y evaluación</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Enseñanza de contenidos específicos en matemáticas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Necesidades de formación	Completamente necesario	Necesario	Poco necesario	No es necesario	Innovación e investigación educativa					Gestión educativa					Inclusión educativa					Educación Intercultural					Postulados básicos de la educación					Pedagogía y didáctica multigrado					Planificación y evaluación					Enseñanza de contenidos específicos en matemáticas				
Necesidades de formación	Completamente necesario	Necesario	Poco necesario	No es necesario																																										
Innovación e investigación educativa																																														
Gestión educativa																																														
Inclusión educativa																																														
Educación Intercultural																																														
Postulados básicos de la educación																																														
Pedagogía y didáctica multigrado																																														
Planificación y evaluación																																														
Enseñanza de contenidos específicos en matemáticas																																														

	Enseñanza de contenidos específicos en lengua y literatura				
	Enseñanza de contenidos específicos en educación física				
	Enseñanza de contenidos específicos en inglés				
	Desarrollo comunitario				
	Habilidades sociemocionales				
	Psicología				
	Gestión de grupos				
	Actualización docente				
	Otras necesidades				
Intereses de formación	57. ¿Cuáles son los intereses de formación que tiene actualmente? Responda según sus intereses				
	Intereses de formación	Alto interés	Interés	Escaso interés	No hay interés
	Innovación e investigación educativa				
	Gestión educativa				
	Inclusión educativa				
	Educación Intercultural				
	Postulados básicos de la educación				
	Pedagogía y didáctica multigrado				
	Planificación y evaluación				
	Enseñanza de contenidos específicos en matemáticas				
	Enseñanza de contenidos específicos en lengua y literatura				
	Enseñanza de contenidos específicos en educación física				
	Enseñanza de contenidos específicos en inglés				
	Desarrollo comunitario				

	Habilidades sociemocionales																																											
	Psicología																																											
	Liderazgo																																											
	Actualización docente																																											
	Otros intereses																																											
Oportunidades de formación	58. ¿Cuáles son las oportunidades de formación a las que accede actualmente? Marque Sí o No en cada renglón.																																											
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Oportunidades</th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cursos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Talleres</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Conferencias</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Estancias docentes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Seminarios</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Proyectos de investigación</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otras oportunidades</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Oportunidades	Si	No	Cursos			Talleres			Conferencias			Estancias docentes			Seminarios			Proyectos de investigación			Otras oportunidades																	
	Oportunidades	Si	No																																									
Cursos																																												
Talleres																																												
Conferencias																																												
Estancias docentes																																												
Seminarios																																												
Proyectos de investigación																																												
Otras oportunidades																																												
59. ¿A qué tipo de oportunidades de formación accede actualmente? Marque Sí o No en cada renglón.																																												
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de oportunidades</th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oportunidades gratuitas ofertadas por el MINEDUC</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oportunidades gratuitas ofertadas por la empresa privada</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oportunidades gratuitas ofertadas por ONG</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oportunidades gratuitas ofertadas por Instituciones de Educación Superior (Universidades)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oportunidades pagadas ofertadas por la empresa privada</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oportunidades pagadas ofertadas por ONG</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oportunidades pagadas ofertadas por Instituciones de Educación Superior (Universidades)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otras oportunidades</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Tipo de oportunidades	Si	No	Oportunidades gratuitas ofertadas por el MINEDUC			Oportunidades gratuitas ofertadas por la empresa privada			Oportunidades gratuitas ofertadas por ONG			Oportunidades gratuitas ofertadas por Instituciones de Educación Superior (Universidades)			Oportunidades pagadas ofertadas por la empresa privada			Oportunidades pagadas ofertadas por ONG			Oportunidades pagadas ofertadas por Instituciones de Educación Superior (Universidades)			Otras oportunidades															
Tipo de oportunidades	Si	No																																										
Oportunidades gratuitas ofertadas por el MINEDUC																																												
Oportunidades gratuitas ofertadas por la empresa privada																																												
Oportunidades gratuitas ofertadas por ONG																																												
Oportunidades gratuitas ofertadas por Instituciones de Educación Superior (Universidades)																																												
Oportunidades pagadas ofertadas por la empresa privada																																												
Oportunidades pagadas ofertadas por ONG																																												
Oportunidades pagadas ofertadas por Instituciones de Educación Superior (Universidades)																																												
Otras oportunidades																																												
60. ¿Cuáles son las oportunidades de formación a las que le gustaría acceder? Seleccione según sus intereses																																												
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Oportunidades</th> <th>Alto interés</th> <th>Interés</th> <th>Escaso interés</th> <th>No hay interés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cursos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Talleres</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Conferencias</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Estancias docentes</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Seminarios</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Proyectos de investigación</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otras oportunidades</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Oportunidades	Alto interés	Interés	Escaso interés	No hay interés	Cursos					Talleres					Conferencias					Estancias docentes					Seminarios					Proyectos de investigación					Otras oportunidades				
Oportunidades	Alto interés	Interés	Escaso interés	No hay interés																																								
Cursos																																												
Talleres																																												
Conferencias																																												
Estancias docentes																																												
Seminarios																																												
Proyectos de investigación																																												
Otras oportunidades																																												

	<p>61. ¿Cuáles son los factores que le impiden acceder a oportunidades de formación? Marque Sí o No en cada renglón.</p> <table border="1" data-bbox="512 280 1268 689"> <thead> <tr> <th data-bbox="512 280 1077 313">Factores</th> <th data-bbox="1077 280 1173 313">Si</th> <th data-bbox="1173 280 1268 313">No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="512 313 1077 376">Contenidos descontextualizados a las necesidades de las escuelas multigrado</td> <td data-bbox="1077 313 1173 376"></td> <td data-bbox="1173 313 1268 376"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="512 376 1077 409">Metodología tradicional, poco dinámica y práctica</td> <td data-bbox="1077 376 1173 409"></td> <td data-bbox="1173 376 1268 409"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="512 409 1077 443">Facilitadores poco capacitados</td> <td data-bbox="1077 409 1173 443"></td> <td data-bbox="1173 409 1268 443"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="512 443 1077 506">No existe oferta o cupos para acceder a las oportunidades</td> <td data-bbox="1077 443 1173 506"></td> <td data-bbox="1173 443 1268 506"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="512 506 1077 568">Los espacios de formación se usan para solicitar documentación y no para aprender</td> <td data-bbox="1077 506 1173 568"></td> <td data-bbox="1173 506 1268 568"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="512 568 1077 658">Las oportunidades de formación se ofertan solo en las ciudades, a largas distancias de las comunidades donde los docentes enseñan</td> <td data-bbox="1077 568 1173 658"></td> <td data-bbox="1173 568 1268 658"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="512 658 1077 689">Otros factores</td> <td data-bbox="1077 658 1173 689"></td> <td data-bbox="1173 658 1268 689"></td> </tr> </tbody> </table>	Factores	Si	No	Contenidos descontextualizados a las necesidades de las escuelas multigrado			Metodología tradicional, poco dinámica y práctica			Facilitadores poco capacitados			No existe oferta o cupos para acceder a las oportunidades			Los espacios de formación se usan para solicitar documentación y no para aprender			Las oportunidades de formación se ofertan solo en las ciudades, a largas distancias de las comunidades donde los docentes enseñan			Otros factores		
Factores	Si	No																							
Contenidos descontextualizados a las necesidades de las escuelas multigrado																									
Metodología tradicional, poco dinámica y práctica																									
Facilitadores poco capacitados																									
No existe oferta o cupos para acceder a las oportunidades																									
Los espacios de formación se usan para solicitar documentación y no para aprender																									
Las oportunidades de formación se ofertan solo en las ciudades, a largas distancias de las comunidades donde los docentes enseñan																									
Otros factores																									
Opcional	62. Anote su correo electrónico si desea recibir información de los resultados de esta investigación																								