

El desarrollo profesional docente en escuelas multigrado en Ecuador: necesidades, intereses y oportunidades de formación continua

Teacher professional development in multigrade schools in Ecuador: needs, interests, and opportunities for continuing education

 María Belén Cevallos

b81415cevallosmb@gmail.com

Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

Recepción: 08 de agosto de 2025

Aprobación: 10 de noviembre de 2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1230>

90

RESUMEN

Este artículo analiza las condiciones de funcionamiento de las escuelas multigrado en Ecuador y las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua del profesorado. Desde un enfoque cuantitativo descriptivo y un marco teórico basado en la teoría del capital profesional y el pospositivismo, se aplicó un cuestionario a docentes de tres provincias. Los resultados evidencian limitaciones estructurales en infraestructura, acceso a recursos y acompañamiento, junto a la ausencia de programas de formación diferenciados y contextualizados. Las prioridades formativas se concentran en pedagogía multigrado, planificación y evaluación diferenciadas, inclusión y habilidades socioemocionales. En cuanto a los intereses, se destacan la innovación e investigación educativa, la gestión educativa y el desarrollo comunitario. Las oportunidades disponibles muestran una baja diversidad y escasa pertinencia, además de barreras por distancia y burocratización. Se concluye que fortalecer la formación continua exige políticas diferenciadas, modalidades flexibles y programas construidos con participación docente.

Palabras clave: docentes multigrado, desarrollo profesional docente, necesidades de formación, intereses de formación, oportunidades de formación

ABSTRACT

This article examines the operating conditions of multigrade schools in Ecuador and the professional development needs, interests, and opportunities of teachers working in this modality. Using a descriptive quantitative approach and a theoretical framework grounded in professional capital theory and postpositivist, a questionnaire was administered to teachers from three provinces. The results reveal persistent structural limitations related to infrastructure, access to resources, and institutional support, along with the absence of differentiated and context-specific professional development programs. The main training priorities focus on multigrade pedagogy, differentiated planning and assessment, inclusion, and socioemotional skills. Regarding interests, teachers highlight innovation and educational research, educational management, and community development. Available professional development opportunities show limited diversity and low contextual relevance, as well as barriers related to geographic distance and bureaucratization. The findings indicate that strengthening continuing professional development in multigrade contexts requires differentiated policies, flexible modalities, and programs designed with active teacher participation.

Keywords: multigrade teachers, teacher professional development, training needs, training interests, training opportunities

INTRODUCCIÓN

Las escuelas multigrado forman parte de la realidad estructural de la educación rural en Ecuador. En este modelo, un solo docente asume la enseñanza simultánea de varios grados en un mismo espacio físico, lo que configura una experiencia pedagógica compleja, diversa y profundamente contextualizada. En provincias como Bolívar, Chimborazo y Cotopaxi, esta modalidad continúa siendo frecuente, aunque permanece invisibilizada en los marcos normativos y en las políticas de formación docente (Ezpeleta, 1997; Juárez Bolaños, 2017). Esta ausencia limita la posibilidad de diseñar propuestas formativas pertinentes y sostenibles para quienes enseñan en estos contextos.

Diversas investigaciones en América Latina advierten que las escuelas multigrado han ocupado un lugar periférico en las reformas educativas, lo cual afecta su reconocimiento institucional y el acceso a procesos de formación profesional adecuados (Ezpeleta, 1997; González, 2009; Rosas, 2003). Como señala Ames (2004), las propuestas de formación que no consideran las condiciones reales del trabajo docente en contextos rurales tienden a reforzar las desigualdades existentes. Esta exclusión se reproduce también en la oferta de formación continua, que suele replicar modelos diseñados para escuelas urbanas, desconectados de las dinámicas multigrado y de los territorios rurales.

Los docentes que trabajan en las escuelas multigrado enfrentan desafíos específicos en la planificación curricular, la gestión del aula heterogénea, el trabajo colaborativo limitado y el acceso a los recursos formativos pertinentes (Boix y Bustos, 2014; Bustos Jiménez, 2017). No obstante, desarrollan estrategias pedagógicas creativas que les permiten sostener procesos educativos significativos en condiciones de aislamiento y precariedad (Acuña y Pons, 2019; Mejía *et al.*, 2016). Estas prácticas no constituyen un rezago, sino experiencias valiosas para repensar los enfoques de formación docente desde una lógica situada, inclusiva y transformadora.

Este estudio parte de la necesidad de comprender cómo los docentes que trabajan en escuelas multigrado valoran la formación continua, qué consideran prioritario aprender, qué temáticas despiertan su interés y qué condiciones facilitan u obstaculizan su participación en procesos formativos. La investigación se inscribe en el campo del desarrollo profesional docente, entendido como un proceso continuo y contextual, articulado con las condiciones reales del ejercicio profesional.

Desde este enfoque, el docente se concibe como un sujeto activo que interpreta, selecciona y resignifica su propia trayectoria formativa (Aránega, 2013; Delgado-Coronado, 2019).

Este artículo busca aportar evidencia empírica para el diseño de propuestas de formación continua que respondan a las particularidades del ejercicio docente en contextos multigrado. Se parte de la convicción de que no existe una única manera de ser docente ni una sola trayectoria válida de profesionalización. Reconocer la diversidad de prácticas, trayectorias y condiciones territoriales constituye un paso necesario para construir políticas formativas más justas y contextualizadas, orientadas a fortalecer el capital profesional del profesorado que sostiene el derecho a la educación en zonas rurales. A partir de lo anterior, este estudio persigue los siguientes objetivos: 1) identificar las características de las comunidades donde se ubican las escuelas multigrado en Ecuador, las particularidades de estas instituciones y el perfil de los docentes que trabajan en ellas y 2) analizar las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua del profesorado que ejerce en escuelas multigrado en Ecuador.

MARCO TEÓRICO

Desde una perspectiva teórica, este análisis se sustenta en la teoría del capital profesional desarrollada por Hargreaves y Fullan (2012), la cual propone un enfoque integrador para comprender y fortalecer el desarrollo docente. Los autores sostienen que la mejora educativa no se alcanza mediante la aplicación de estándares ni a través de mecanismos de control externo, sino en el fortalecimiento del capital profesional como un entramado de condiciones que favorecen el crecimiento del profesorado.

Este modelo se estructura en tres dimensiones interdependientes: capital humano, capital social y capital decisional. El capital humano refiere a los conocimientos, habilidades y competencias individuales del docente, incluyendo su formación inicial, experiencia acumulada y dominio pedagógico. En contextos multigrado, esta dimensión se expresa en la capacidad para planificar propuestas didácticas diversificadas, gestionar aulas heterogéneas y adaptar el currículo de manera creativa. El capital social se vincula con las redes de colaboración, confianza y aprendizaje compartido entre profesionales, las cuales resultan especialmente relevantes en escuelas rurales caracterizadas por el aislamiento territorial. Finalmente,

el capital decisional alude a la autonomía pedagógica y al juicio profesional que permite a los docentes tomar decisiones fundamentadas en evidencia, experiencia y contexto. Es una dimensión clave en escenarios donde no existen soluciones estandarizadas.

Estas tres dimensiones no operan de manera aislada. Un docente con sólida formación técnica puede ver limitado su desempeño si carece de redes profesionales o si su criterio pedagógico no es reconocido institucionalmente. En este sentido, la teoría del capital profesional permite superar los enfoques centrados en déficits individuales y comprender las necesidades formativas como expresiones de condiciones estructurales, organizacionales y relacionales.

Este marco dialoga con el enfoque pospositivista que orienta el posicionamiento epistemológico de la investigación. Desde esta perspectiva, se reconoce la existencia de una realidad objetiva, pero se asume que todo conocimiento está mediado por el contexto, las teorías y los valores del investigador (Phillips y Burbules, 2000). En consecuencia, los datos cuantitativos no se interpretan como verdades absolutas, sino como representaciones situadas que requieren una lectura crítica y contextualizada. Esta postura permite evitar reduccionismos técnicos y asumir la complejidad del fenómeno educativo en contextos rurales multigrado.

Desde esta base teórica y epistemológica, resulta necesario precisar cómo se comprenden las nociones de las necesidades, los intereses y las oportunidades formativas en contextos rurales multigrado, ya que estas dimensiones configuran de manera articulada la trayectoria profesional del profesorado y el fortalecimiento de su capital profesional. Las necesidades formativas se entienden como carencias que inciden directamente en la práctica docente y cuya atención resulta impostergable, pues condiciona la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto multigrado, estas necesidades se vinculan con la ausencia de formación específica para planificar y evaluar en aulas heterogéneas, gestionar grupos con múltiples niveles educativos y diseñar estrategias pedagógicas pertinentes para territorios rurales dispersos. Estas necesidades pueden ser normativas —cuando se definen en relación con los perfiles oficiales— o sentidas —cuando emergen de la experiencia cotidiana del docente frente a las condiciones reales del aula—.

Los intereses formativos, en cambio, representan aspiraciones personales o colectivas de desarrollo profesional. No surgen de una carencia crítica, sino de la motivación por profundizar enfoques pedagógicos,

mejorar la práctica o asumir nuevos desafíos. En este estudio, los intereses se asocian con el deseo de innovar pedagógicamente, fortalecer las habilidades socioemocionales, ampliar las capacidades de gestión educativa y desarrollar agencia profesional. Reconocer estos intereses resulta clave para diseñar las propuestas formativas que no solo cubran déficits, sino que potencien las trayectorias profesionales y refuerzen el sentido de la autonomía docente.

Por su parte, las oportunidades formativas remiten a los espacios y condiciones reales que permiten materializar los procesos de formación continua. Estas pueden adoptar la forma de cursos, talleres, estancias, redes de colaboración o proyectos de investigación. No obstante, su existencia no garantiza impacto. De hecho, cuando las oportunidades formativas resultan descontextualizadas, inflexibles o alejadas de las prácticas reales, su efecto sobre el desarrollo profesional es limitado. En contextos rurales multigrado, más que aumentar la cantidad de ofertas, se requiere fortalecer su pertinencia, accesibilidad y coherencia con las condiciones territoriales.

Comprender estas tres dimensiones de manera articulada permite superar una lógica de déficit y avanzar hacia propuestas formativas situadas, que reconozcan la complejidad del ejercicio docente multigrado y fortalezcan de manera integrada el capital humano, social y decisional del profesorado. Desde esta perspectiva, la formación continua se concibe no como un complemento externo, sino como un componente estructural para garantizar una educación de calidad en escuelas rurales multigrado.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, orientado a la identificación de patrones y tendencias relacionadas con las condiciones, necesidades, intereses y oportunidades de formación continua del profesorado que trabaja en escuelas multigrado. Este enfoque resulta coherente con el paradigma pospositivista, en tanto reconoce la existencia de regularidades empíricas sin asumirlas como verdades absolutas, sino como evidencias situadas e interpretables en función del contexto.

El instrumento de recolección de información consistió en un cuestionario diseñado específicamente para este estudio. Su elaboración se apoyó en una revisión bibliográfica especializada sobre educación rural, escuelas multigrado y formación docente, así como

en el análisis del Cuestionario para Docentes de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), desarrollado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2017. Asimismo, se consideraron investigaciones previas realizadas en contextos multigrado en América Latina (Bustos Jiménez, 2017; Rodríguez Hernández et al., 2021). El cuestionario se estructuró en ocho secciones, organizadas en tres bloques analíticos: 1) caracterización de las comunidades, las escuelas y el perfil docente; 2) necesidades e intereses de formación; y 3) oportunidades de formación continua.

El cuestionario estuvo conformado por un total de 62 ítems, compuestos por preguntas cerradas de opción múltiple y escalas tipo Likert, formuladas en un lenguaje accesible y contextualizado. Las secciones relativas a las necesidades e intereses de formación incluyeron 33 categorías teóricas (16 asociadas con las necesidades y 17 con los intereses), definidas a partir del marco teórico del estudio, mientras que la sección de oportunidades abordó seis tipos de acciones formativas. Esta estructura permitió asegurar la validez del contenido del instrumento al mantener la coherencia entre los objetivos de investigación, los constructos analizados y los ítems formulados.

El proceso de validación del instrumento tuvo un carácter exploratorio y pragmático. En una primera fase, el cuestionario fue revisado por tres especialistas en educación, quienes evaluaron la pertinencia, la claridad y la coherencia interna de los ítems. Posteriormente, durante una aplicación piloto inicial, la investigadora acompañó de manera directa el proceso de respuesta, observó la comprensión de las preguntas, recogió la retroalimentación de los participantes y realizó ajustes menores de redacción para resolver las ambigüedades detectadas. Este procedimiento permitió fortalecer la validez de comprensión y la adecuación contextual del instrumento, en coherencia con los enfoques de validación cualitativa centrados en el uso y la interacción con los participantes (Cohen et al., 2000; Patton, 2015).

En términos de confiabilidad operativa, se aseguraron condiciones homogéneas de aplicación mediante instrucciones estandarizadas, una estructura uniforme del cuestionario y la obligatoriedad de respuesta en todos los ítems, lo que evitó la existencia de valores perdidos en la base de datos. Si bien el instrumento no fue sometido a pruebas estadísticas inferenciales de consistencia interna, esta decisión se considera coherente con el alcance descriptivo y exploratorio del estudio, pues

se orienta a la sistematización de las evidencias situadas más que a la generalización estadística de los resultados.

El cuestionario se aplicó a 86 docentes en servicio que trabajan en escuelas multigrado de las provincias de Carchi, Pichincha y Tungurahua (Ecuador). La muestra se definió mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, priorizando docentes activos contactados a través de redes institucionales locales. La aplicación combinó las modalidades presencial y virtual, con acompañamiento directo de la investigadora durante las visitas institucionales y un seguimiento personalizado en la modalidad virtual.

El análisis de los datos se realizó mediante el software RStudio, empleando técnicas de estadística descriptiva, tales como frecuencias absolutas, frecuencias relativas y representaciones gráficas. El propósito del análisis fue describir patrones comunes y sistematizar evidencias empíricas que contribuyan a una comprensión situada del desarrollo profesional docente en contextos rurales multigrado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Caracterización de las comunidades, escuelas multigrado y perfil de los docentes

El primer objetivo de este estudio fue caracterizar el contexto en el que se desarrolla la práctica profesional de docentes que trabajan en escuelas multigrado en tres provincias de Ecuador: Carchi, Pichincha y Tungurahua. Los hallazgos permiten comprender las particularidades de las comunidades donde se ubican estas instituciones, las condiciones materiales y organizativas de las escuelas, así como el perfil académico y laboral del cuerpo docente. A continuación, se presenta el análisis articulado de estos aspectos, con base en los resultados y en diálogo con la literatura especializada.

El 96.5 % de los docentes encuestados trabaja en zonas rurales, lo que confirma que la modalidad multigrado se encuentra fuertemente vinculada con los contextos territoriales alejados de los centros urbanos. Este dato coincide con lo planteado por Hyry-Beihammer y Hascher (2015) y por Enayati et al. (2016), quienes sostienen que este tipo de escuelas cumple un rol esencial en el acceso a la educación en comunidades dispersas. No obstante, las condiciones estructurales de estos territorios plantean desafíos significativos: el 100 % de los docentes reporta contar con energía eléctrica, el 11.6 % indica no tener acceso a internet. Esta carencia

limita las oportunidades de formación continua y el uso de recursos digitales, lo que afecta directamente el fortalecimiento del capital humano docente (Ames, 2004; Hargreaves y Fullan, 2012).

El acceso a los servicios básicos muestra brechas significativas: el 9.3 % de los docentes no cuenta con agua potable, el 36 % no tiene acceso al transporte público y el 46.5 % no dispone de telefonía móvil. Estas condiciones restringen la movilidad, el acceso a redes profesionales y afectan el capital humano, social y decisional (Hargreaves y Fullan, 2012).

En el plano institucional, se identificaron tres modelos de escuela: pluridocentes (69 %), bidocentes (22 %) y unidocentes (9 %). Este último representa el mayor reto, ya que implica que un solo docente debe gestionar todos los niveles educativos de forma simultánea. Rodríguez Hernández *et al.* (2021) destacan que este tipo de organización demanda competencias específicas, tanto en planificación como en la gestión pedagógica, que no siempre se abordan en la formación inicial docente. A nivel de infraestructura, el 91 % de los docentes considera que el tamaño del aula es adecuado, mientras que un 9 % lo percibe como demasiado grande. Aunque la mayoría reporta que los techos, las paredes y los pisos se encuentran en un estado funcional, entre un 5 % y 10 % los califica como inservibles, lo que evidencia una infraestructura dispareja y con deficiencias puntuales (Ames, 2004).

El análisis del mobiliario escolar muestra que el 89.5 % de los pupitres funcionan adecuadamente, pero hasta un 20 % de las pizarras y las sillas del docente presentan problemas. Esta situación incide en la organización del aula y en la posibilidad de implementar metodologías activas, especialmente en un entorno donde los recursos deben adaptarse a los múltiples niveles (Magro Gutiérrez, 2021). Respecto a los materiales didácticos, el 53.5 % de los docentes considera que son suficientes, mientras que el 46.5 % los percibe como insuficientes. Esta brecha obliga a los docentes a generar sus propios recursos, lo que incrementa la carga laboral y afecta la planificación pedagógica (Galván Mora y Espinosa Gerónimo, 2017).

El perfil de los docentes encuestados permite observar una mayoría femenina (67 %) y una concentración de edades entre los 31 y 50 años (72 %), lo que sugiere cierta estabilidad laboral. Sin embargo, esta experiencia no siempre se traduce en formación específica: solo el 24 % recibió preparación para el trabajo en aulas multigrado. Esta brecha formativa es señalada por varios autores como uno de los principales desafíos del sistema educativo (Juárez Bolaños, 2017;

Rodríguez Hernández *et al.*, 2021). La mayoría de los docentes (87 %) cursó estudios en universidades y se formó en Educación General Básica (57 %), aunque la falta de especialización multigrado limita el fortalecimiento del capital humano.

En términos de trayectoria, el 52 % cuenta con más de diez años de experiencia profesional y el 80 % trabajó en al menos cinco escuelas multigrado. A pesar de ello, el 74 % no recibió asesoría pedagógica en el último año, lo que reduce las oportunidades de mejora continua y aprendizaje entre pares (Ames, 2004). Solo el 30 % reside en la misma comunidad donde enseña, lo que refleja una limitada vinculación territorial que puede afectar la integración comunitaria y la construcción de confianza (Juárez Bolaños, 2017).

La situación contractual muestra un alto nivel de inestabilidad: el 66 % de los docentes trabaja bajo contrato ocasional, mientras que solo el 27 % cuenta con nombramiento definitivo. Esta condición afecta la motivación y la posibilidad de sostener procesos formativos de largo plazo (Enayati *et al.*, 2016). Además, el 38 % asume también funciones directivas, lo que incrementa su carga laboral y exige un ejercicio constante del capital decisional (Hyry-Beihammer y Hascher, 2015). En términos de gestión del tiempo, el 100 % indica dedicar más del 50 % de su jornada a la enseñanza de campos formativos, aunque también deben encargarse de tareas administrativas, logísticas y comunitarias.

Finalmente, el 70 % de los docentes elabora su planificación de forma individual, lo que evidencia una escasa articulación institucional para el trabajo colaborativo. Pese a ello, el 66 % manifestó su deseo de continuar en la modalidad multigrado, lo que refleja un compromiso profesional y una conciencia crítica sobre las condiciones estructurales que requieren transformación (Juárez Bolaños, 2017).

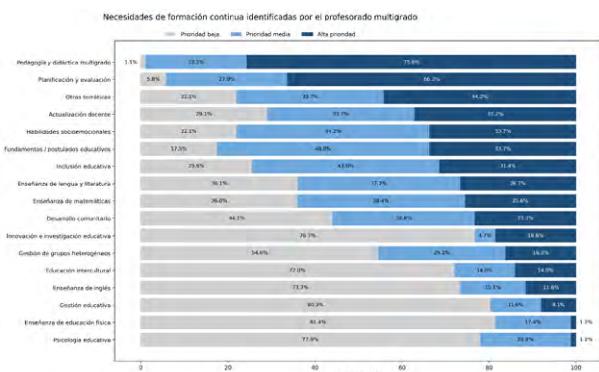
Necesidades de formación continua del profesorado que trabaja en escuelas multigrado

Los resultados muestran una jerarquización clara de las prioridades formativas del profesorado que trabaja en escuelas multigrado. Con el fin de favorecer una lectura analítica y sintética, las respuestas originales se reagruparon en tres niveles de prioridad formativa (alta, media y baja), lo que permite visualizar de manera más nítida los patrones generales de demanda.

En este marco, la pedagogía y didáctica multigrado se posiciona como el ámbito de mayor prioridad

formativa (Figura 1), lo que evidencia que el profesorado reconoce este campo como un eje central de su práctica profesional. Este hallazgo coincide con lo señalado por Rodríguez Hernández *et al.* (2021), quienes advierten que la especificidad del enfoque multigrado suele ocupar un lugar marginal en la formación inicial docente. Desde la perspectiva del capital profesional, esta demanda remite al fortalecimiento del capital humano necesario para afrontar contextos pedagógicos complejos y heterogéneos. Este resultado es consistente con los estudios empíricos recientes desarrollados en los contextos rurales latinoamericanos, los cuales evidencian que la ausencia de formación específica en pedagogía multigrado continúa siendo una de las principales brechas del desarrollo profesional docente, incluso en sistemas educativos que han ampliado su cobertura y estandarización curricular (Bustos Gutiérrez y Morales Galaz, 2021; Rodríguez Hernández *et al.*, 2021).

Figura 1. Necesidades de formación continua



Fuente: elaboración propia

La planificación y la evaluación se sitúan también entre las prioridades formativas más relevantes, al concentrar un alto nivel de demanda por parte del profesorado (Figura 1). Esta centralidad refleja las tensiones propias del trabajo pedagógico en las aulas multigrado, donde la organización simultánea de contenidos, tiempos y niveles educativos exige estrategias diferenciadas y flexibles. En este sentido, Juárez Bolaños (2017) sostiene que la planificación en contextos multigrado demanda una lectura adaptable del currículo y un uso estratégico del tiempo pedagógico; competencias que no siempre se desarrollan en la formación inicial. De manera complementaria, se subraya que la evaluación en contextos rurales requiere atender ritmos de aprendizaje diversos, condiciones socioculturales específicas y trayectorias individuales. En conjunto, estos resultados evidencian que la

planificación y la evaluación activan simultáneamente el capital humano —por el dominio técnico que implican— y el capital decisional, al exigir un ejercicio permanente de juicio pedagógico situado.

La inclusión educativa se posiciona como un ámbito prioritario para el profesorado que trabaja en escuelas multigrado, lo que evidencia una comprensión de la diversidad como una condición estructural del aula y no como una situación excepcional. Esta valoración sugiere que los docentes reconocen la necesidad de contar con herramientas pedagógicas que les permitan responder de manera equitativa a las trayectorias de aprendizaje heterogéneas. Desde esta perspectiva, Juárez Bolaños (2017) sostiene que la formación en inclusión fortalece la capacidad del profesorado para garantizar prácticas educativas justas, mientras que Bustos Gutiérrez y Morales Galaz (2021) enfatizan la importancia de estrategias curriculares flexibles y metodologías diferenciadas. En conjunto, estos resultados muestran que la inclusión educativa no solo demanda conocimientos técnicos —vinculados con el capital humano—, sino que requiere un ejercicio permanente de toma de decisiones pedagógicas contextualizadas, propio del capital decisional.

El desarrollo de habilidades socioemocionales se posiciona como una prioridad formativa significativa para el profesorado que trabaja en escuelas multigrado, lo que pone de relieve la centralidad del bienestar emocional en contextos pedagógicos de alta exigencia. Esta valoración sugiere que los docentes reconocen las demandas emocionales asociadas con la gestión simultánea de múltiples niveles, responsabilidades y condiciones estructurales adversas. En este sentido, Bustos Gutiérrez y Morales Galaz (2021) destacan que competencias como la resiliencia, la empatía y la regulación emocional resultan fundamentales para sostener el ejercicio docente en escenarios complejos. Desde esta perspectiva, la formación socioemocional no se limita al ámbito del bienestar individual, sino que amplía el repertorio de recursos profesionales con los que el profesorado enfrenta los desafíos cotidianos del aula multigrado. Estas habilidades se integran al capital humano como una dimensión que fortalece la agencia profesional y contribuye a la continuidad en el ejercicio docente.

La gestión de grupos emerge como una necesidad formativa relevante en el contexto multigrado, lo que evidencia la complejidad de organizar procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas caracterizadas por la coexistencia de múltiples edades, niveles y ritmos

educativos. Más que una habilidad operativa, esta competencia implica un ejercicio constante de toma de decisiones pedagógicas situadas. En esta línea, Hyry-Beihammer y Hascher (2015) señalan que la organización del aula multigrado demanda metodologías que promuevan la autonomía, la colaboración y la autorregulación del estudiantado, mientras que Rodríguez Hernández *et al.* (2021) subrayan que una gestión adecuada del grupo permite optimizar los tiempos pedagógicos y favorecer dinámicas de aprendizaje más fluidas. Desde la teoría del capital profesional, esta necesidad se articula con el capital decisional, al requerir un juicio pedagógico continuo y una capacidad de adaptación a contextos heterogéneos.

El desarrollo comunitario adquiere un lugar central en las prioridades del profesorado en el contexto multigrado, lo que evidencia la centralidad del vínculo entre la escuela y la comunidad en territorios rurales. Más allá de una función complementaria, este resultado sugiere que el profesorado reconoce la dimensión comunitaria como parte constitutiva de su rol profesional. En esta línea, Hlalele (2014) plantea que la escuela puede actuar como un motor de transformación social cuando se articula de manera efectiva con las dinámicas locales. Desde esta perspectiva, el docente multigrado asume un rol estratégico como agente de conexión territorial, con capacidad de incidir en los procesos educativos y sociales más amplios. En términos del capital profesional, esta necesidad se vincula con el capital social, al promover la construcción de redes colaborativas, el involucramiento de las familias y la apropiación colectiva del proyecto educativo.

Otros ámbitos formativos presentan valoraciones intermedias dentro del conjunto de prioridades identificadas, lo que indica que, aunque no se sitúan entre las demandas más urgentes, mantienen relevancia en el contexto multigrado. La educación intercultural, la actualización docente y la psicología educativa configuran un segundo nivel de prioridades que responde a las necesidades de mediano plazo en el desarrollo profesional docente. En particular, la educación intercultural se vincula con la posibilidad de reconocer la diversidad cultural como un recurso pedagógico y de fortalecer la identificación del estudiantado con los contenidos escolares, especialmente en territorios rurales (Ames, 2004). Por su parte, la actualización docente se asocia con la necesidad de mantener vigente el conocimiento profesional frente a los cambios curriculares y tecnológicos, lo que contribuye tanto al fortalecimiento del capital humano como al ejercicio del

capital decisional (Hargreaves y Fullan, 2012; Magro Gutiérrez, 2021).

En contraste, algunas áreas formativas se posicionan como de baja prioridad dentro del conjunto de necesidades identificadas, lo que revela una lógica de selección fuertemente condicionada por las exigencias inmediatas del trabajo en aulas multigrado. La enseñanza del inglés y la innovación e investigación educativa concentran valoraciones bajas, lo que sugiere que estas áreas se perciben como menos urgentes frente a otras demandas directamente vinculadas con la práctica cotidiana. Este patrón evidencia que, en contextos multigrado, el profesorado tiende a priorizar las competencias de aplicación inmediata que facilitan la gestión diaria del aula y la respuesta a condiciones estructurales complejas. En esta línea, Ames (2004) señala que, en escenarios de alta demanda, los procesos formativos suelen orientarse hacia lo urgente y contextual, relegando aquellos ámbitos que se perciben como distantes o de difícil implementación en el corto plazo.

En conjunto, las necesidades formativas identificadas reflejan una comprensión situada del desarrollo profesional docente en contextos multigrado, estrechamente vinculada a las condiciones reales de la práctica educativa. Más que expresar déficits, estas prioridades configuran un mapa de saberes que el profesorado considera clave para sostener su labor en escenarios pedagógicos complejos y heterogéneos.

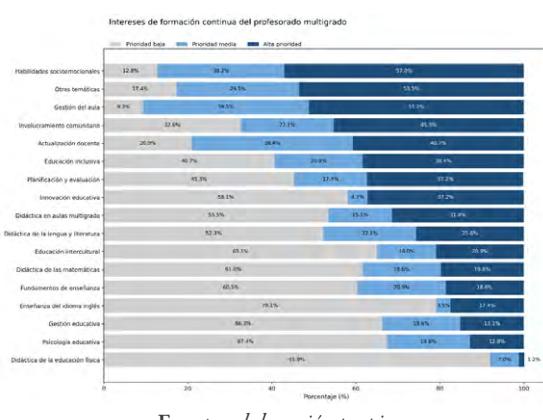
Desde la perspectiva del capital profesional, los resultados muestran una articulación clara entre sus tres dimensiones: el capital humano se expresa en la demanda de conocimientos pedagógicos específicos; el capital decisional, en la necesidad de herramientas para orientar la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas y el capital social, en la relevancia otorgada a los vínculos comunitarios y al trabajo con otros actores educativos. Este conjunto de evidencias refuerza la idea de que una política de formación continua pertinente debe anclarse en el territorio, dialogar con la experiencia docente y responder a las condiciones estructurales del aula multigrado.

Intereses temáticos del profesorado que trabaja en escuelas multigrado en la formación continua

Los resultados muestran que los intereses del profesorado multigrado, en relación con la formación continua, presentan una configuración distinta a las necesidades formativas analizadas, lo que permite identificar

motivaciones asociadas no solo con la resolución de problemáticas inmediatas del aula, sino también con los procesos de desarrollo profesional más amplios. A diferencia de las necesidades, que se vinculan principalmente con las carencias estructurales del ejercicio docente, los intereses expresan aspiraciones orientadas con la mejora, la proyección y el fortalecimiento del rol profesional en el mediano y largo plazo (Figura 2).

Figura 2. Intereses de formación continua



Fuente: elaboración propia

Entre los ámbitos que concentran mayor nivel de interés destacan las habilidades socioemocionales y la gestión del aula, las cuales se ubican de manera consistente entre las prioridades altas del profesorado. Investigaciones recientes señalan que, en contextos rurales y multigrado, el desarrollo de habilidades socioemocionales del profesorado se relaciona directamente con la permanencia en la profesión, la calidad de las interacciones pedagógicas y la capacidad de sostener prácticas educativas en escenarios de alta complejidad (Vaillant, 2012; Hargreaves *et al.*, 2001). Este resultado sugiere que los docentes no solo reconocen la importancia del bienestar emocional, sino que manifiestan interés por consolidar competencias que les permitan gestionar de forma más eficaz la convivencia, la organización del trabajo pedagógico y las dinámicas relaciones en contextos multigrado. Desde la teoría del capital profesional, estos intereses se asocian tanto al capital humano —por el fortalecimiento de habilidades personales y pedagógicas— como al capital decisional, al implicar un ejercicio consciente de regulación, juicio profesional y toma de decisiones situadas.

Un segundo grupo de intereses relevantes se vincula con el involucramiento comunitario y la actualización docente, que —si bien no alcanzan los niveles más altos de prioridad— mantienen una presencia significativa

en el conjunto de respuestas. Estos ámbitos reflejan una disposición del profesorado a ampliar su campo de acción más allá del aula, reconociendo la importancia de fortalecer los vínculos con la comunidad y de mantener actualizado su conocimiento profesional frente a los cambios curriculares y contextuales. En este sentido, los intereses expresados activan de manera complementaria el capital social, al promover relaciones colaborativas con el entorno, y el capital decisional, al requerir la adaptación del saber profesional a escenarios educativos cambiantes (Hargreaves y Fullan, 2012).

En contraste, áreas como la educación intercultural, la didáctica de áreas específicas y la psicología educativa presentan niveles de interés más moderados, mientras que la enseñanza del idioma inglés y la educación física se ubican entre los ámbitos de menor atracción para el profesorado multigrado. Esta distribución sugiere que los intereses formativos tienden a priorizar aquellas áreas que se perciben como más directamente aplicables a la práctica cotidiana y al contexto inmediato de trabajo. Tal como advierte Ames (2004), en escenarios caracterizados por la alta carga laboral y las múltiples demandas, los docentes suelen orientar sus intereses hacia aprendizajes que ofrezcan una utilidad pedagógica clara y contextualizada.

En conjunto, los intereses formativos del profesorado multigrado revelan una orientación hacia el fortalecimiento de competencias personales, relacionales y organizativas, más que hacia la profundización en disciplinas específicas. Desde la perspectiva del capital profesional, estos intereses ponen de manifiesto una búsqueda de consolidación del capital humano y decisional, así como una apertura al desarrollo del capital social, configurando un perfil docente que aspira a mejorar su práctica, ampliar su incidencia educativa y sostener su ejercicio profesional en contextos complejos.

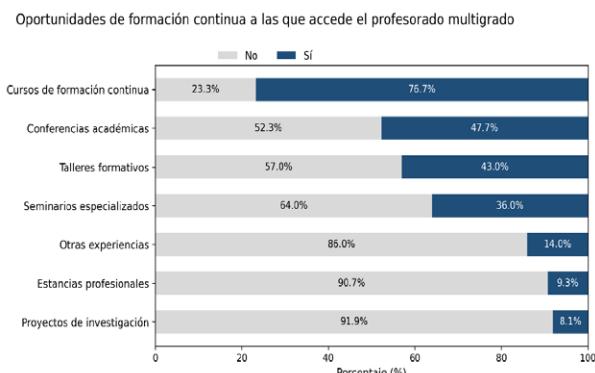
Oportunidades de formación continua para el profesorado que trabaja en escuelas multigrado

Los resultados muestran que las oportunidades de formación continua disponibles para el profesorado de escuelas multigrado se caracterizan por una oferta limitada, poco contextualizada y fuertemente centralizada. A diferencia de las necesidades y los intereses —que expresan demandas y aspiraciones—, las oportunidades remiten a las condiciones reales de acceso a las experiencias formativas. Desde una perspectiva pospositivista, estos hallazgos evidencian un acceso

desigual a la formación continua, condicionado por factores territoriales e institucionales que inciden en la trayectoria profesional docente.

La oferta formativa disponible se concentra principalmente en cursos, modalidad a la que accedió la mayoría del profesorado, mientras que las conferencias y talleres ocupan un lugar secundario (Figura 3). En contraste, las oportunidades de carácter más situado y sostenido, como estancias o proyectos de investigación, registran una presencia marginal. Esta distribución evidencia una lógica formativa estandarizada, que prioriza formatos de corto alcance y limita la diversificación de experiencias formativas pertinentes para el contexto multigrado. Desde la teoría del capital profesional, esta configuración restringe tanto el desarrollo del capital humano —al no responder a las demandas pedagógicas del aula rural— como el capital social —al reducir las posibilidades de trabajo colaborativo y construcción de redes profesionales—.

Figura 3. Oportunidades de formación continua



Fuente: elaboración propia

La distribución de las oportunidades formativas revela una alta dependencia de la institucionalidad pública, lo que configura un acceso fuertemente centralizado. La mayoría del profesorado participa en formaciones promovidas por el Ministerio de Educación, mientras que la intervención de otros actores —como organizaciones no gubernamentales— aparece en menor medida, y la oferta proveniente del sector privado resulta marginal (Figura 3). Esta configuración refuerza lo señalado por Juárez Bolaños (2017) respecto a la concentración estatal de la formación docente en zonas rurales, y pone de manifiesto una limitada diversificación de enfoques y modalidades. Desde la teoría del capital profesional, esta centralización restringe el capital decisional, al reducir los márgenes de elección del profesorado y su posibilidad de acceder

a propuestas formativas alineadas con su contexto y criterio profesional.

Al contrastar las oportunidades disponibles con aquellas que el profesorado expresa interés en desarrollar, se observa un desplazamiento hacia formatos formativos alternativos y menos convencionales. Este giro sugiere que, frente a una oferta limitada y centralizada, los docentes demandan espacios más flexibles, contextualizados y alineados con sus desafíos cotidianos. En esta línea, Rodríguez Hernández *et al.* (2021) advierten que la formación del profesorado multigrado requiere enfoques innovadores que partan de la práctica real y del conocimiento situado. Desde la teoría del capital profesional, esta orientación se vincula con el fortalecimiento del capital decisional, en tanto expresa una búsqueda de mayor autonomía, capacidad de elección y aplicabilidad pedagógica.

Las estancias y los cursos continúan ocupando un lugar relevante entre las oportunidades formativas de interés para el profesorado multigrado, aunque su valoración no se asocia con los formatos tradicionales con los que suelen implementarse. Más bien, los resultados sugieren una demanda por experiencias formativas que privilegian el aprendizaje activo, situado y colaborativo, en contraste con los modelos centrados en la transmisión de contenidos. En esta línea, Vera Noriega *et al.* (2005) sostienen que las dinámicas participativas favorecen una apropiación más significativa del conocimiento pedagógico. Desde la teoría del capital profesional, este interés se articula con el fortalecimiento del capital humano —al actualizar saberes técnicos— y del capital social, al promover espacios de intercambio, reflexión colectiva y coconstrucción pedagógica.

En contraste, los talleres y las conferencias concentran un nivel significativamente menor de interés por parte del profesorado multigrado, lo que sugiere una valoración crítica de estos formatos tradicionales. Más que una desafección hacia la formación continua, este resultado evidencia una distancia entre las propuestas formativas disponibles y las necesidades prácticas del aula multigrado, donde se priorizan estrategias aplicables y herramientas directamente transferibles a la práctica pedagógica. En contextos rurales, como señala Ames (2004), la formación resulta significativa cuando se ancla en problemas reales del aula, lo que explica la baja valoración de los espacios percibidos como teóricos o poco contextualizados. Desde el capital profesional, esta preferencia revela un ejercicio de juicio pedagógico que privilegia las oportunidades con impacto concreto en el quehacer docente.

Las oportunidades de formación continua se ven, además, condicionadas por las barreras estructurales que limitan su acceso y pertinencia. La descontextualización de los contenidos emerge como la principal dificultad señalada por el profesorado, lo que evidencia una brecha persistente entre las propuestas formativas y las realidades del aula multigrado. A ello se suman los factores territoriales, como la distancia geográfica, que restringen la participación y dificultan la construcción de redes pedagógicas, así como los enfoques burocráticos que convierten la formación en un requisito administrativo más que en una experiencia de aprendizaje. Tal como advierten Magro Gutiérrez (2021) y Juárez Bolaños (2017), estas condiciones no solo debilitan el capital humano, sino que erosionan el capital social y decisional, al limitar la autonomía profesional y la apropiación crítica de los procesos formativos. Estudios recientes advierten que, cuando la formación docente se organiza desde una lógica centralizada y burocrática, sin reconocimiento del contexto local, tiende a convertirse en un mecanismo de cumplimiento administrativo más que en un espacio de aprendizaje profesional significativo, lo que debilita su impacto pedagógico y desincentiva la participación docente (Vaillant, 2012).

En conjunto, los hallazgos muestran que las oportunidades de formación continua para docentes que trabajan en escuelas multigrado no solo son limitadas, sino que presentan brechas de pertinencia, acceso y enfoque. Desde una perspectiva pospositivista, estas condiciones deben leerse como parte de un entramado estructural que condiciona el desarrollo profesional docente. A la luz de la teoría del capital profesional, se evidencia que una formación pertinente requiere oportunidades capaces de activar de manera integrada el capital humano, social y decisional mediante formatos contextualizados, flexibles y sostenibles.

En síntesis, los resultados evidencian una desarticulación estructural entre las necesidades e intereses formativos del profesorado multigrado y las oportunidades de formación continua efectivamente disponibles. Esta brecha no constituye un fenómeno aislado del contexto ecuatoriano, sino que se alinea con los hallazgos recientes en América Latina que documentan una oferta formativa homogénea, centralizada y escasamente sensible a las condiciones pedagógicas y territoriales de las escuelas rurales multigrado (Bustos Gutiérrez y Morales Galaz, 2021; Rodríguez Hernández *et al.*, 2021). Algunos estudios comparativos señalan que, cuando la formación docente

no dialoga con la práctica real ni con los saberes situados del profesorado, su impacto sobre la mejora pedagógica resulta limitado y tiende a reproducir lógicas administrativas antes que procesos genuinos de desarrollo profesional (Vaillant, 2012; Hargreaves *et al.*, 2001). Desde esta perspectiva, la persistencia de los formatos expositivos y poco contextualizados contribuye a debilitar la apropiación crítica de los aprendizajes y reduce la capacidad de la formación continua para responder a los desafíos específicos del aula multigrado.

A la luz de la teoría del capital profesional, esta desarticulación afecta de manera simultánea sus tres dimensiones. La escasa pertinencia de las oportunidades formativas limita el fortalecimiento del capital humano, al no proveer herramientas pedagógicas ajustadas a contextos multigrado; restringe el capital social, al reducir las posibilidades de trabajo colaborativo, intercambio profesional y construcción de comunidades de aprendizaje y debilita el capital decisional, al circunscribir la formación a lógicas prescriptivas que reducen la autonomía y el juicio pedagógico del profesorado (Hargreaves y Fullan, 2012; Vaillant, 2012). En este sentido, los resultados no solo confirman tendencias ya documentadas, sino que aportan evidencia empírica situada que permite comprender cómo estas tensiones se manifiestan en el contexto ecuatoriano, reforzando la necesidad de avanzar hacia modelos de formación continua territorializados, flexibles y coconstruidos con los docentes, capaces de activar de manera integrada el capital profesional en escuelas rurales multigrado.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación confirman que las escuelas multigrado cumplen un rol irremplazable en la garantía del derecho a la educación en las zonas rurales del Ecuador, particularmente en los territorios donde la dispersión geográfica y la baja densidad poblacional limitan la presencia de instituciones educativas convencionales. Sin embargo, este papel estratégico se sostiene en condiciones estructurales desiguales que tensionan de manera permanente el ejercicio profesional docente. Las brechas en infraestructura, servicios básicos, materiales y acompañamiento institucional no solo afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que inciden en la motivación, el bienestar y la percepción de calidad educativa por parte del profesorado.

El estudio evidencia que los docentes que trabajan en las escuelas multigrado asumen una multiplicidad de

funciones que exceden la enseñanza en el aula. La gestión pedagógica, administrativa y comunitaria —desarrollada en contextos de aislamiento territorial y con escaso apoyo técnico— revela que las necesidades formativas identificadas no responden a déficits individuales, sino a demandas estructurales del sistema educativo. La planificación y evaluación adaptadas, la pedagogía multigrado, la inclusión educativa y las habilidades socioemocionales emergen como ámbitos clave que requieren atención prioritaria tanto en la formación inicial como en la formación continua, si se busca fortalecer de manera sostenida el capital humano en estos contextos.

Los intereses formativos expresados por el profesorado reflejan una disposición clara hacia el desarrollo profesional y la ampliación de su agencia pedagógica. No obstante, estos intereses contrastan con las oportunidades de formación continua limitadas, poco contextualizadas y fuertemente dependientes de una institucionalidad centralizada. La predominancia de cursos, talleres y conferencias de carácter expositivo, junto con barreras como la distancia geográfica, la descontextualización de los contenidos y el uso burocrático de los espacios formativos restringe el impacto real de estas oportunidades. Esta brecha entre intereses y oportunidades afecta el fortalecimiento del capital profesional en sus tres dimensiones: limita la actualización del saber pedagógico (capital humano), debilita la construcción de redes colaborativas (capital social) y reduce la autonomía y el juicio profesional docente (capital decisional).

Desde una perspectiva pospositivista, estos hallazgos no se interpretan como generalizaciones, sino como expresiones situadas de condiciones sociales, territoriales e institucionales complejas. La teoría del capital profesional ofrece un marco analítico pertinente para comprender cómo las necesidades, los intereses y las oportunidades de formación se configuran de manera interdependiente y están condicionadas por el contexto. Fortalecer la modalidad multigrado implica, por tanto, superar los enfoques fragmentados y avanzar hacia políticas educativas integrales que reconozcan la especificidad de estos entornos y la experiencia docente como la base legítima del desarrollo profesional.

A partir de estos resultados se vuelve imprescindible diseñar programas de formación continua específicos para el contexto multigrado, con contenidos aplicables, metodologías situadas y formatos flexibles que reduzcan las barreras de acceso. Las modalidades virtuales e híbridas, los facilitadores con experiencia en contextos rurales, los

mecanismos de acompañamiento y retroalimentación y la participación del profesorado en el diseño de las propuestas formativas constituyen elementos clave para asegurar la pertinencia y sostenibilidad de estos procesos. Asimismo, la articulación entre la formación, el reconocimiento profesional y las redes de colaboración resulta fundamental para fortalecer la motivación docente y consolidar comunidades profesionales de aprendizaje.

Esta investigación presenta limitaciones que deben considerarse. El muestreo no probabilístico restringe la representatividad de los resultados a nivel nacional y el análisis se mantuvo en un nivel descriptivo, sin avanzar hacia las relaciones inferenciales. Estas limitaciones abren líneas de investigación futuras orientadas a ampliar la cobertura territorial, incorporar análisis estadísticos más complejos y profundizar en la experiencia multigrado desde otras voces, como la del estudiantado y las comunidades. Más allá de estas proyecciones, el estudio aporta evidencia empírica relevante para repensar la formación docente en contextos rurales y reafirma que transformar las condiciones del ejercicio docente multigrado no es solo un desafío técnico, sino una decisión política vinculada con la equidad educativa y con el reconocimiento de quienes sostienen la educación en los márgenes del sistema.

100

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, L. A., y Pons, L. (2019). Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 27-57. <https://www.redalyc.org/journal/551/55166992003/html/>
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: Desafíos y posibilidades*. Tarea Gráfica Educativa.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad*. Octaedro.
- Boix, R., y Bustos, A. (2014). 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. <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/63f17baef04f46073d697fbf>
- Bustos Jiménez, A. (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>
- Bustos Gutiérrez, A. y Morales Galaz, G. (2021). *Multigrado en educación rural: Una mirada desde la experiencia docente y la necesidad de discusión en la formación inicial de profesores* [Tesis de licenciatura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6623>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Métodos de investigación en educación*. Routledge.
- Delgado-Coronado, S. (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. *Revista Panorama*, 13(24), 33-45. <https://www.redalyc.org/journal/3439/343960948004/html/>
- Enayati, T., Zameni, F. y Movahedian, M. (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://www.researchgate.net/publication/317255908_Classroom_Management_Strategies_of_Multigrade_Schools_with_Empphasis_on_the_Role_of_Technology
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120. <https://rieoei.org/historico/oelivirt/rie15a04.htm>
- Galván Mora, L. y Espinosa Gerónimo, L. (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>
- González, J. D. (2009). La función del asesor técnico pedagógico en la gestión educativa. En Y. López (Coord.), *La asesoría técnico-pedagógica en la educación básica: Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 121-152). UPN.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M. y Thanh, T. (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)
- Hlalele, D. (2014). Rural education in South Africa: Concepts and practices. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(4), 462-469. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n4p462>
- Hyry-Beihammer, E. y Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Juárez Bolaños, D. (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>
- Magro Gutiérrez, M. (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]. Repositorio de la Universidad Camilo José Cela. <http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/935>
- Mejía, F., Argándar, E., Arruti, M., Olvera, A. y Estrada, M. (2016). Programa de aprendizaje en multigrado: Una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI(3), 111-135. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27047597005>
- Patton, M. (2015). *Métodos de investigación y evaluación cualitativos*. SAGE Publications.
- Phillips, D. y Burbules, N. (2000). *Postpositivism and educational research*. Rowman y Littlefield.
- Rodríguez Hernández, B., Bautista Ortiz, M. y Servín Calvillo, O. (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, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural: Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE.
- Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Revista Diálogo Educacional*, 12(35), 165-184. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.5587>
- Vera Noriega, J., Domínguez Guedea, R. y Búrquez Iriqui, K. L. (2005). Propuesta de un modelo de formación para docentes que laboran en escuelas multigrado: Propuesta de innovación educativa. S. e. <https://www.researchgate.net/publication/289250939>