

## Características, fortalezas y desafíos de la educación multigrado:

### Una revisión sistemática (2015-2024)

Characteristics, strengths and challenges of multigrade classrooms:

A systematic review (2015-2024)

<sup>1</sup>\*Mercedes Landa-García, <sup>1</sup>José Israel Méndez-Ojeda

<sup>1</sup>Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida-Motul, Km 1, C. P. 97305, Gran San Pedro Cholul, Mérida, Yucatán, México. Correo electrónico: mercedes.landa.garcia@gmail.com; isa6996@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3376-8881>; <https://orcid.org/0000-0002-0335-0423>

\*Autor de correspondencia.

Recibido: 27 de mayo del 2025

Aceptado: 18 de septiembre del 2025

Publicado: 30 de septiembre del 2025

<https://doi.org/10.33064/iycuaa2025968219>  
e8219

## RESUMEN

La presente revisión sistemática analiza las características, fortalezas y desafíos de la educación multigrado, a partir de 26 estudios empíricos publicados entre 2015 y 2024. Se utiliza el método *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*, (PRISMA, 2020), con la estrategia de búsqueda bibliográfica basada en la población, exposición y resultados (PEO) para seleccionar investigaciones que consideren docentes, estudiantes y directivos, con el fin de comprender su implementación. Los resultados demuestran que las escuelas presentan limitaciones operativas y curriculares, pero también cuentan con prácticas pedagógicas colaborativas y contextualizadas, que favorecen el aprendizaje significativo. En su mayoría, las fortalezas hacen alusión al trabajo desempeñado por los docentes. Sin embargo, existen desafíos vinculados a la falta de preparación profesional, la escasez de recursos y las limitaciones evaluativas. Se concluye que, a pesar de sus limitaciones, la educación multigrado presenta una alternativa viable que necesita ser evaluada y fortalecida por políticas contextualizadas.

**Palabras clave:** Aulas multigrado; educación multigrado; escuelas multigrado; rural; características, fortalezas; desafíos.

## ABSTRACT

This systematic review examines the characteristics, strengths, and challenges of the multigrade classrooms, based on 26 empirical studies published between 2015 and 2024. The

Population, Exposure, Outcome framework (PEO) was used to select research involving teachers, students, and school administrators in order to understand the implementation of this model. Findings reveal that multigrade schools face operational and curricular limitations, but also implement collaborative and contextualized pedagogical practices that foster meaningful learning. Most of the strengths are linked to the role and performance of teachers. However, challenges remain regarding insufficient professional training, lack of resources, and limitations in assessment practices. The review concludes that, despite its constraints, multigrade education offers a viable alternative that must be evaluated and strengthened through context-sensitive policies.

**Keywords:** Multigrade classrooms; multigrade teaching; multigraded classes; characteristics; strengths; challenges.

## INTRODUCCIÓN

Existen contextos en los que factores demográficos, geográficos o económicos de la población limitan el acceso a la educación (González et al., 2021; Rossainz & Hevia, 2022; Tufue & Losi, 2024). En estos escenarios, caracterizados por la dispersión territorial, dificultades de traslado y condiciones socioeconómicas hostiles, se implementan las aulas consideradas multigrado, donde se combinan alumnos<sup>1</sup> de diferentes grados, edades y habilidades, debido a limitaciones de recursos y población estudiantil (Çakır & Fırat, 2022; Taole, 2022), González et al., 2021; Tufue & Losi, 2024; Rossainz & Hevia, 2022). Y a fin de garantizar el acceso a la educación en contextos con baja matrícula, limitaciones presupuestales o escasez en infraestructura y personal docente (González Alba et al., 2020; Msimanga, 2019; Tufue & Losi, 2024). En este sentido, es considerado como una solución administrativa viable, que permite la optimización de recursos -humanos o materiales- (Aksoy, 2008, citado en González-Viloria, 2022; Naparan & Alinsug, 2021).

Por otro lado, en Iberoamérica, la educación multigrado constituye un componente estructural de los sistemas educativos rurales, especialmente en territorios donde se hace inviable organizar grupos homogéneos por grado. Sin embargo, se reconoce que esta ruralidad no es un lugar de carencias, sino uno con potencialidades pedagógicas y de fortalecimiento comunitario (Juárez Bolaños, et al, 2020).

---

<sup>1</sup> Se emplea masculino genérico exclusivamente por consideraciones de economía lingüística, sin que exista la intención de excluir otras identidades de género.

En el caso de México, los diagnósticos hechos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019) mostraron que la educación multigrado también es una característica del sistema educativo básico en las áreas rurales. En dónde, a pesar de su relevancia para la continuidad educativa de la comunidad, se mantienen condiciones de rezago y escasa atención en términos de políticas públicas, lo que evidencia la necesidad de mayor atención y reconocimiento institucional.

A pesar de este panorama, se han ejecutado iniciativas como la implementación de la Licenciatura en Educación Multigrado por parte de la Universidad Pedagógica Nacional en 2022, con el objetivo de ofrecer formación pertinente a los futuros docentes de estas escuelas. Esta acción, se presenta como precursora en Latinoamérica y sienta las bases para la legitimización del multigrado como un ámbito de intervención educativa (González Fraga, et al, 2023).

En este contexto, la presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar las características, fortalezas y desafíos de la modalidad educativa multigrado, desde la perspectiva de los docentes, estudiantes y directores escolares por medio del análisis del corpus de 26 artículos.

## **DESARROLLO**

La presente revisión sistemática, debe ser entendida como un resumen de la literatura científica, que responde a un cuestionamiento particular (Bettany-Saltikov, 2012). Con la finalidad de cumplir el objetivo planteado, se realizó una revisión sistemática basada en la declaración PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2021).

### *Estrategia de búsqueda*

Para la realización de la revisión sistemática, se examinaron únicamente investigaciones empíricas que abordan la experiencia de docentes, estudiantes y directores en entornos multigrado, con el fin de identificar buenas prácticas y oportunidades de mejora para fortalecer su aplicación.

La pregunta de investigación para este análisis es *¿Cuáles son las características, fortalezas y desafíos de la modalidad educativa multigrado?*, misma que fue estructurada utilizando

la estrategia de búsqueda relacionada a la población, exposición y resultado (PEO) (véase tabla 1), considerando los siguientes elementos:

Tabla 1  
Formulación de la estrategia de búsqueda bibliográfica PEO

P (Población):	Estudiantes, docentes y directores en educación multigrado
E (Exposición):	Modalidad educativa multigrado
O (Resultados)	Características, fortalezas y desafíos

Nota: Elaboración propia a partir de Bettany-Saltikov, (2012)

Utilizando los tesauros de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), ERIC (Education Resources Information Center) e IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa), se identificaron los términos de “multigrade teaching” y “multigraded classes”. Con esas palabras claves se realizó una búsqueda en seis bases de datos académicos con acceso abierto: ERIC (Education Resources Information Center), Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), EBSCO Host (Elton B. Stephens Company), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Elsevier – ScienceDirect (plataforma de la editorial Elsevier para publicaciones científicas) y Dialnet (Difusión de Alertas en la Red). La cadena de búsqueda base fue realizada con las palabras claves identificadas, para lo cual se realizaron combinaciones booleanas en inglés y español, que fueron ajustadas a cada base de datos.

*Criterios de Inclusión y de Exclusión*

Los criterios de inclusión y exclusión permiten asegurar la pertinencia al objetivo de la investigación. Por tanto, se determinaron criterios basados en el modelo PEO, para la selección de los artículos, que cumplieran con el propósito de la revisión (véase tabla 2).

Tabla 2  
*Criterios de inclusión y exclusión*

Inclusión	Exclusión
Artículos empíricos	Revisiones sistémicas, ensayos, artículos de opinión, reportes, libros, tesis, cualquier documento que no fueran investigaciones empíricas.
Estudios que establezcan características, fortalezas y desafíos	Centrados en multi-age, multi-level, mixed-age, heterogeneous classrooms.
Términos "Multigrade teaching", "multigraded classes" y "escuelas multigrado"	Términos: Heterogeneous Grouping Instructional Program Divisions Mixed Age Grouping/ Multiage Grouping Nongraded Instructional Grouping Multi-level, escuelas multiseriadas, escuelas plurigrado.
Publicado de los últimos 10 años (2015-2025)	Publicado antes de 2014.
Investigación con docentes, estudiantes y directores	Investigación que incluya a padres de familia, candidatos a docentes multigrado (estudiantes).
Idioma español o inglés	Cualquier otro idioma.

Nota: Elaboración propia.

*Proceso la selección de estudios*

Acorde a las cadenas de búsqueda y los criterios de exclusión e inclusión, se procedió a la selección de los artículos. Se estableció un primer filtro por título y resumen, para posteriormente realizar una lectura completa cuando correspondía.

Tal como la declaración PRISMA (2020) establece, la selección de los estudios se realizó en tres fases: identificación, cribado e inclusión (véase figura 1). El proceso se llevó a cabo por fases, en un primer momento se encontraron 104 registros totales en las seis bases de datos seleccionadas. Se aplicó el filtro de temporalidad, quedando 75 registros en los últimos 9 años que fueron revisados con el fin de identificar artículos empíricos, obteniendo 68 estudios distintos. Con estos resultados, se descartaron 9 artículos duplicados y se rechazaron 29 que cumplían con los criterios de exclusión. Un total de 30 artículos fueron leídos a texto completo, lo que permitió descartar 2 más. Finalmente, se seleccionaron 26 artículos que cumplían con los criterios establecidos.

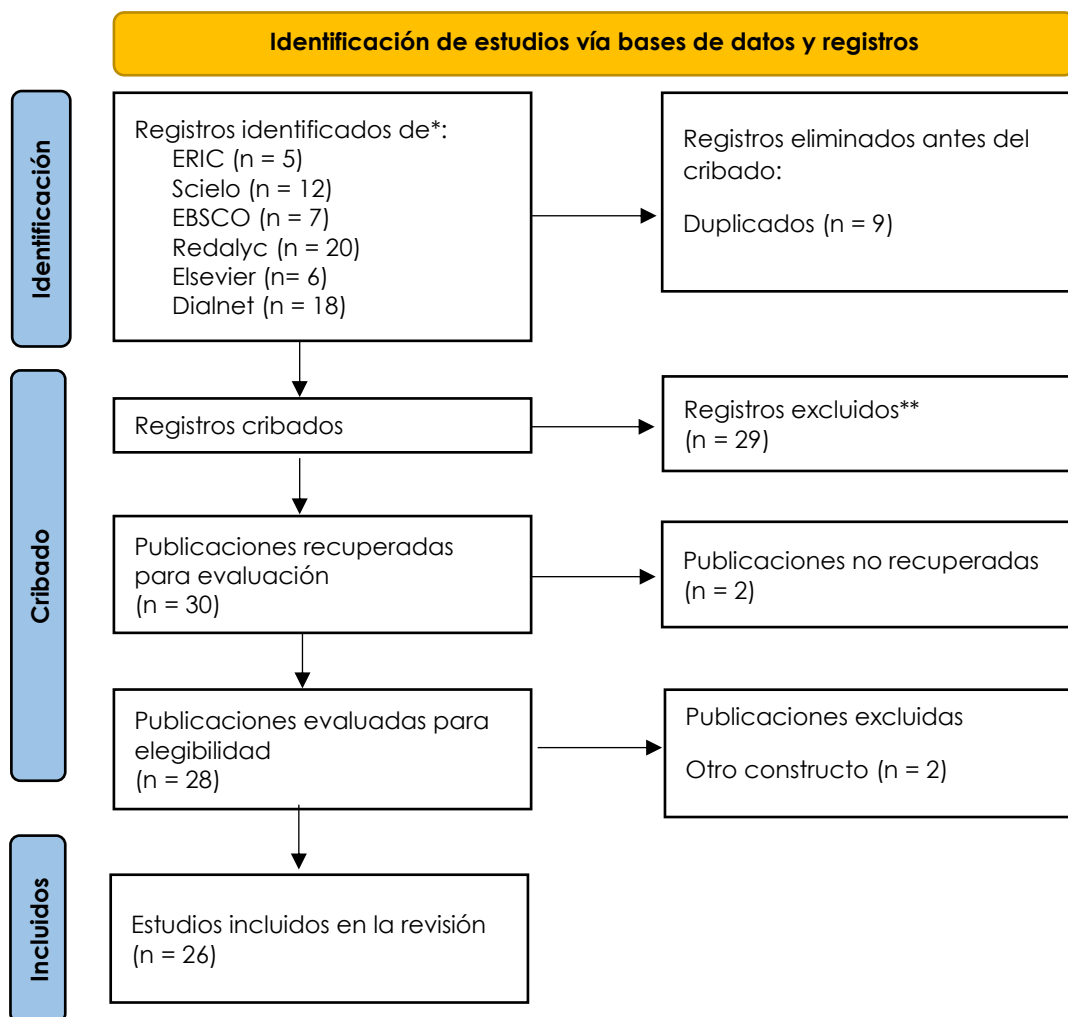


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de identificación, cribado y selección de los estudios.  
Nota: Tomado del protocolo de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

### Proceso de extracción de datos

Una vez seleccionados los 26 estudios y con el fin de extraer información que sirva para responder la pregunta de esta revisión sistemática, se procedió a realizar una matriz para recopilar información más relevante de cada artículo. Se consideraron los siguientes datos: referencia completa, país de procedencia del primer autor, objetivos/preguntas de investigación, diseño del estudio, técnica de recolección de datos, muestra utilizada y los principales hallazgos relacionados a las características, fortalezas y desafíos de la educación multigrado, desde la perspectiva de los 3 actores seleccionados (directores, docentes y estudiantes).

### *Limitaciones metodológicas*

Los resultados aquí presentados, se refieren a una búsqueda de información realizada a finales de 2024 y hasta febrero de 2025, razón por la cual sólo se consideraron publicaciones de generadas entre 2015 y 2024.

Aunque la revisión sistemática se llevó a cabo de acuerdo con el protocolo PRISMA-PEO de manera rigurosa, es fundamental reconocer ciertas limitaciones inherentes al proceso de búsqueda y selección. Con la selección específica de los descriptores y la inclusión de estudios empíricos, los hallazgos no consideraron investigaciones de países tales como Brasil, Argentina, Cuba y Colombia, dónde suelen utilizarse los términos '*plurigrado*' o '*multiseriado*'. Del mismo modo, se excluyó literatura de carácter teórica o normativa que, representan información importante para la comprensión del desarrollo histórico de multigrado. Por lo que, las exclusiones mencionadas generan una restricción representativa del corpus analizado. Empero, se garantiza la coherencia y rigurosidad metodológica acorde a la pregunta planteada.

## **RESULTADOS**

### *Análisis descriptivo de la literatura*

A partir de los 26 estudios analizados, se identificaron doce países con producción científica sobre el tema, con una tendencia geográfica en América Latina, también se hallaron resultados en Europa, Asia y África. Los artículos seleccionados, se encontraron distribuidos en los siguientes países: México (11), Ecuador (2), Filipinas (2), España (2), Chile (2), Maldivas (1), Sudáfrica (1), Perú (1), Venezuela (1), El Salvador (1), Guatemala (1) y Cuba (1). Respecto al método, predominan los estudios Cualitativos con 89% (n=23) y en menor medida, con un 11% (n=3) los estudios cuantitativos, mismos que fueron realizados en México (2) y España (1). Sin embargo, no se encontraron estudios mixtos.

Con relación al nivel educativo investigado, de manera global, se encontraron mayormente investigaciones con enfoque rural, en nivel básico (preescolar y primaria), aunque también se encontró un estudio en Telesecundaria.

Al comparar los estudios se pudo evidenciar que no existe una misma concepción de la educación multigrado en los diferentes territorios. Por un lado, en México se asocia la investigación con situaciones de precariedad y con el papel del profesorado como figura imprescindible para la continuidad de la educación. Mientras que en España se hace más

énfasis en la innovación pedagógica o la selección de materiales didácticos. Este último contexto representa un mundo menos determinado por la escasez y más por el cambio institucional.

En países latinoamericanos como Chile, Perú o Ecuador, los resultados muestran las tensiones culturales y lingüísticas de los pueblos originarios. Por otra parte, en Venezuela se plantean marcos teóricos que intentan fortalecer la práctica docente desde la ética y el contexto sociocultural.

Por otra parte, en Filipinas y Maldivas, los estudios señalan la capacidad de los profesores para manejar aulas mixtas en condiciones extremas de escasez de recursos, semejantes a las de comunidades rurales de Latinoamérica.

En conjunto, estas diferencias muestran que, aunque existen ciertos patrones comunes — como la figura del docente o la insuficiencia de recursos—, el multigrado constituye un fenómeno de estudio polifacético, determinado por factores socioeconómicos, culturales y políticos específicos de cada lugar.

A fin de responder a la pregunta de esta revisión sistemática, los hallazgos fueron clasificados en tres categorías: características, fortalezas y desafíos; mismas que se presentan a continuación (véase figura 2).

Características	Fortalezas	Desafíos
Un solo docente en un grupo heterogéneo.	Aprendizajes significativos y colaborativos.	Formación docente y materiales curriculares insuficientes.
Contextos de vulnerabilidad (rural, baja matrícula, pocos recursos).	Desarrollo de habilidades psicosociales (autonomía, pertenencia).	Limitaciones estructurales.
Requiere adaptación curricular y creatividad docente.	Impacto positivo en relaciones comunitarias.	Carga laboral excesiva y problemas evaluativos.
Implementación de estrategias pedagógicas diversificadas.	Fomenta la innovación pedagógica.	Aislamiento social y discriminación cultural.

Figura 2. Síntesis de los principales hallazgos.

Nota: Elaboración propia, basado en los hallazgos de la literatura.

Adicionalmente se construyó una cuarta categoría, que no representa resultados de la búsqueda sistemática, sino que presenta a modo de discusión, un análisis de las tensiones y cuestiones críticas de la literatura enfocada en la educación multigrado.

### *Características de la educación multigrado: Más allá de la definición clásica*

El aula multigrado, es aquella en la que se cuenta con la presencia de un solo docente para atender a estudiantes con diferentes grados escolares en un mismo espacio físico. Sin embargo, el análisis revela que esta conceptualización tradicional resulta insuficiente para comprender su complejidad. Los estudios evidencian una paradoja estructural fundamental, mientras estas aulas emergen como respuesta a situaciones de vulnerabilidad -como zonas geográficas de difícil acceso, baja matrícula o escasez de profesores para la correcta implementación de un modelo tradicional (Bautista Rojas, 2018; Cruz Senovilla & Juárez Bolaños, 2018; Rondero & Casupanan, 2024) generan dinámicas pedagógicas que cuestionan los modelos educativos tradicionales. Por tanto, el modelo multigrado es usado como una estrategia que garantiza el acceso a la educación a estudiantes de comunidades rurales o marginadas (Hernández Padilla, 2018; Rodríguez Hernández & Leurquin, 2024), pero esta narrativa de "solución de emergencia" entra en tensiones con las prácticas pedagógicas innovadoras que desarrollan y también hace cuestionarnos acerca del uso del constructo "acceso a la educación" como sinónimo de calidad y logro educativo.

Las escuelas multigrado presentan una complejidad operativa, en la que la infraestructura y los recursos -materiales o pedagógicos- son insuficientes (Block, et al., 2015; Félix López, 2024; Parraga-Mendoza, 2023). En ese contexto, los docentes -en la mayoría de los casos- deben asumir diferentes roles para garantizar el correcto funcionamiento escolar, fungiendo como directores y administradores del centro, lo que conlleva a una carga laboral extenuante (Zambrano-et al, 2022; Félix López, 2024). Esta sobrecarga de roles docentes plantea cuestiones críticas profundas sobre la sostenibilidad del modelo que los estudios no abordan, nos lleva a cuestionar si esta multifuncionalidad representa una fortaleza pedagógica del modelo multigrado o bien, un problema estructural que requiere acciones profundas y solo es abordada a través de estrategias periféricas.

Además, al verse obligados a atender las diversidades culturales, lingüísticas o de edad, deben realizar adaptaciones pedagógicas y curriculares, como parte de su función académica (Freire-Contreras et al., 2021; Cano Ruíz, 2022). Lo que conlleva a establecer una práctica pedagógica, curricular y metodológica flexible, que ejecute estrategias personalizadas para satisfacer las necesidades académicas de la heterogeneidad del grupo y que apunten a garantizar la calidad educativa (véase figura 3), a pesar de sus limitantes (Maurial, et al. 2022; González-Viloria, 2022). Esta contradicción sugiere que el

multigrado no es simplemente una solución administrativa, sino que podría representar un modelo pedagógico alternativo con características propias (véase figura 3).



Figura 3. Alumna prepara material en una escuela multigrado. Nota: Fotografía de David Herrera Figueroa (2021), en *Procesos de tutoría en la enseñanza y fomento de la lectura en lengua originaria en escuelas multigrado: Orientaciones para el docente y el alumno tutor* (p.22).

Además, se encontró que utilizan la creatividad como principal insumo para subsanar las condiciones e intereses del grupo (Carrete-Marín, et al, 2024). Para conseguirlo, los docentes deben de contar con conocimientos técnicos y comunitarios, que les permitan una comprensión integral del entorno y sus desafíos (Rodríguez Hernández, Bautista & Servín, 2021; Castro-Romero, 2023). Galván Mora y Espinosa (2022) evidencian que la organización exige al docente desarrollar sensibilidad pedagógica y cultural para gestionar la diversidad social y emocional del alumnado.

En respuesta a lo anterior, las principales estrategias pedagógicas que utilizan son el aprendizaje entre pares, enseñanza contextual, y en algunos casos recursos visuales y tecnológicos, así como aplicación de teoría en su comunidad (Naparan & Alinsug, 2021; Cano Ruíz, 2022; García-Prieto, et al.) Incluso, han modificado el trabajo individual, incorporando actividades colaborativas o trabajos interdisciplinarios que permitan espacios de trabajo ambivalentes -comunitarios e independientes- (Cruz Senovilla & Juárez Bolaños, 2018; Sánchez, 2024; Castro-Romero & Rodríguez-Hernández, 2023). Este análisis permite afirmar que estas estrategias emergen más por necesidad estructural que por un diseño pedagógico intencional y contextualizado.

### *Fortalezas: Análisis de la evidencia y sus complejidades*

Pese a la complejidad del entorno multigrado, los estudios señalan fortalezas significativas que impactan en los ámbitos académicos, psicosocial o comunitario, a través de prácticas positivas, que coadyuvan al funcionamiento escolar.

En primera instancia, se menciona que las aulas multigrado generan aprendizajes significativos, al ejecutar la dinámica de colaboración entre alumnos de diversos grados. Lo que mejora la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades como la comunicación y el trabajo en equipo (Block, et al., 2015). Además, como resultado de la diferencia de edad, se permite el aprendizaje mutuo, repaso de contenido de ciclos anteriores y el aprendizaje para la vida (González-Viloria, 2022; Shareefa, 2020). Incluso, los docentes manifiestan un mayor desarrollo profesional, al aplicar el curriculum de varios grados al mismo tiempo (Rodríguez Hernández, et al. 2021).

A pesar de ello, es necesario tomar con cautela estos planteamientos, pues se carece de evidencia comparativa rigurosa. Los estudios no demuestran que este aprendizaje sea superior al que ocurre en aulas regulares con metodologías colaborativas intencionalmente diseñadas. La ausencia de mediciones de efectividad en la mayoría de los estudios genera una laguna seria, pero también nos hace repensar las maneras de entender el éxito de las estrategias educativas y la evaluación desde estas alternativas.

Por otro lado, desde una visión psicosocial, el contexto de las aulas multigrado permite que los alumnos de diferentes niveles se integren con naturalidad, propiciando relaciones cercanas que fomentan la autonomía y el sentido de pertenencia al grupo (Cruz Senovilla & Juárez Bolaños, 2018; De la Vega, 2020; Shareefa, 2021). Así mismo, se fomenta la atención a la diversidad, al personalizar los contenidos a las características de cada estudiante (Naparan & Alinsug, 2021; Hernández Padilla, 2018). Esta adaptación de contenidos que se aplican a su entorno cultural permite alcanzar aprendizajes reales y relevantes, que impactan al desarrollo académico del estudiante (Maurial, et al. 2022; Rodríguez Hernández & Leurquin, 2024).

Pero los estudios muestran simultáneamente aislamiento profesional y discriminación cultural (Zambrano-Trujillo et al., 2022), sugiriendo que las fortalezas psicosociales mencionadas previamente podrían coexistir con problemáticas no resueltas y que no se abordan críticamente.

Se destaca la aplicación exitosa de diversas estrategias didácticas y pedagógicas, como proyectos interdisciplinarios, recursos audiovisuales, aprendizaje colaborativo y personalizado (Félix López, 2024; Naparan & Alinsug, 2021; Castro-Romero & Rodríguez-Hernández, 2023). En este sentido, ha sido constante la integración curricular, como línea de acción para el diseño de dichas estrategias (Silva Téllez et al., 2022). Como muestra de su vocación, los docentes replantean su práctica pedagógica e innovan de manera constante, lo que trae como resultado el fortalecimiento de sus competencias profesionales y refleja su compromiso con la comunidad educativa (Juárez Bolaños, 2017; Silva Téllez et al., 2022; Zambrano-Trujillo, et al, 2022; Rondero & Casupanan, 2024).

Sin embargo, este fortalecimiento al desarrollo profesional requiere de un análisis más agudo. Los estudios no distinguen entre el desarrollo forzado por circunstancias y el desarrollo intencional, contextualizado y sostenible. Esta fortaleza podría enmascarar una precarización laboral que obliga a los docentes a asumir responsabilidades para las cuales no fueron formados.

Las relaciones comunitarias, representan una de las fortalezas más visibles, lo que convierte al docente en el centro de las acciones que los actores locales ejecutan y que permiten la transformación más allá del aula, e impacta directamente en el desarrollo integral de la comunidad (Cruz Senovilla & Juárez Bolaños, 2018; González-Viloria, 2022; Juárez Bolaños, 2017; Cano Ruíz, 2022, García-Prieto et al., 2023). Sin embargo, esta aparente fortaleza coexiste con evidencia de aislamiento profesional, alta rotación docente (Juárez Bolaños, 2017), creando contradicciones no resueltas en la literatura.

#### *Desafíos: problemas estructurales en la educación multigrado*

A pesar de lo anterior, la implementación del modelo multigrado presenta desafíos diversos, que permean en los resultados y en su efectividad. Uno de los principales retos encontrados en la literatura se centra en la insuficiente formación profesional de los docentes. Se manifiesta que no reciben preparación específica para el trabajo en aulas multigrado en ningún momento de su formación o como parte de los procesos de actualización (Juárez Bolaños, 2017; De la Vega, 2020; Silva Téllez et al., 2022). Este rasgo, limita el correcto desarrollo de su planeación didáctica diferenciada y la adecuación pedagógica de sus estrategias (Rodríguez Hernández, Bautista & Servín, 2021), y se convierte en un obstáculo para la aplicación del currículo en estas aulas.

Esta "insuficiente formación" revela un problema sistémico más profundo, que es la ausencia de epistemologías y una ontología pedagógicas específicas para la educación multigrado. Estas cuestiones llevan a repensar si la educación multigrado requiere un marco teórico pedagógico diferente o simplemente adaptaciones metodológicas del modelo como se ha hecho históricamente.

De esta forma, los desafíos curriculares se manifiestan claramente con la ausencia de planes y materiales adaptados a la realidad multigrado (Bautista Rojas, 2018; Rodríguez Hernández & Leurquin, 2024), así como en la complejidad de vincular los contenidos, grados y diferentes asignaturas (Sánchez Tecalco, 2024). Adicionalmente, se encuentra que los recursos didácticos disponibles son diseñados pensando en escuelas graduadas y se ven descontextualizados en los entornos vulnerables que prevalece en las aulas multigrado (Carrete-Marín, et al., 2024, Silva Téllez et al., 2022).

La ausencia de materiales adaptados refleja una tensión no resuelta entre las demandas de estandarización curricular nacional y las necesidades de una flexibilización consistente con los contextos. Los estudios no analizan si esta tensión es resoluble dentro de marcos educativos actuales o requiere replanteamientos paradigmáticos y teóricos.

Dichos entornos, se encontraron deficientes en relación con el mobiliario, los materiales didácticos y los recursos tecnológicos a su alcance, lo que impide una enseñanza actualizada a la realidad global (Juárez Bolaños, 2017; González-Viloria, 2022; Félix López, 2024). Esto impacta de manera directa a la calidad y equidad educativa (Bautista Rojas, 2018; González Fernández et al., 2023).

Para subsanar lo anterior, los docentes han tenido que asumir funciones ajenas a la enseñanza, por lo que se han visto envueltos en una carga laboral excesiva (Block, et al., 2015; Rondero & Casupanan, 2024; Zambrano-Trujillo, et al, 2022), lo que dificulta el rendimiento adecuado en su labora y perpetua un desgaste profesional innecesario (Bautista Rojas, 2018; Cruz Senovilla & Juárez Bolaños, 2018).

En el ámbito evaluativo, los estudios muestran que, por falta de tiempo, los docentes tienden a realizar evaluaciones cuantitativas, sin una sistematización adecuada que permita el monitoreo completo del avance del aprendizaje (Cano Ruíz, 2022; Parraga-Mendoza, 2023; Rodríguez Hernández & Leurquin, 2024). Esta limitación evaluativa refleja

problemas estructurales más amplios sobre la compatibilidad entre sistemas de evaluación estandarizados y las realidades multigrado.

Finalmente, las condiciones geográficas y culturales, propias de la comunidad en la que se encuentra el aula multigrado, exacerbaban el aislamiento profesional, la discriminación por género o cultura (Zambrano-Trujillo, et al, 2022; González Fernández et al., 2023), complejizando más el ejercicio docente y el impacto positivo de la educación multigrado.

#### *Análisis crítico transversal emergente: Contradicciones y lagunas en el campo*

A partir de la revisión de los estudios, se puede afirmar que las investigaciones en el campo presentan una paradoja fundamental, representada por la documentación simultánea de las limitaciones estructurales del multigrado y sus potencialidades pedagógicas, sin resolver esta tensión. Esta contradicción sugiere que la literatura trata –de forma indirecta- el multigrado como un “mal necesario” que paradójicamente genera buenos resultados, sin explicar coherentemente esta aparente incompatibilidad. Esto nos lleva a cuestionar si esos resultados positivos son más bien producto de las buenas intenciones discursivas de la política educativa que de la efectividad real del modelo multigrado.

Se identifica también un “sesgo cualitativo” en los estudios (89% de la muestra), lo que puede generar limitaciones interpretativas significativas. La predominancia de percepciones sobre evidencias empíricas sugiere que muchas fortalezas y desafíos identificados podrían estar influenciados por construcciones narrativas más que por realidades educativas medibles o desempeño académico.

Por otro lado, la revisión revela una carencia de perspectivas críticas que problematicen el multigrado dentro de contextos de justicia educativa, equidad y políticas públicas en educación. Los estudios tienden a naturalizar la existencia del multigrado sin cuestionar las condiciones sistémicas que lo generan, olvidando que la estrategia responde a características específicas de los contextos que no son atendidas adecuadamente por las políticas educativas en el mundo. En el marco de la educación formal y estandarizada, se atiende a las poblaciones vulneradas por la propia estructura social y educativa mediante metodologías -como la educación multigrado- que, lejos de transformar dicha estructura, están diseñadas para garantizar su autopreservación.

De igual manera los estudios analizados y las condiciones de vulnerabilidad de los contextos en los que se desarrollaron, nos hacen reflexionar acerca de la presencia de esta modalidad

educativa principalmente en países del sur global, siendo esto únicamente un reflejo de las condiciones de desigualdad que permean en el mundo. En ese sentido, es necesario un análisis estructural-funcionalista más profundo, que ahonde y evidencie cómo las condiciones políticas, económicas y sociales han llevado a la emergencia de estrategias como la educación multigrado, que en su constitución es buena y en consecuencia disipa las causas estructurales que llevan a este tipo de alternativa educativa.

## **Agradecimientos**

Esta investigación ha sido posible gracias a la asignación de efectivos a través de la beca de maestría número 4038037 de la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

## **CONCLUSIONES**

La revisión sistemática de los artículos seleccionados permitió revisar la producción científica realizada en los últimos 9 años, que responden a la pregunta *¿Cuáles son las características, fortalezas y desafíos de la educación multigrado como modalidad educativa?* En los hallazgos se identificaron elementos de convergencia y divergencia en sus características, fortalezas y desafíos.

Como señalan González et al. (2021), Rossainzz y Hevia (2022) y Tufue y Losi (2024), esta modalidad responde a contextos de vulnerabilidad, aunque su sostenibilidad depende del profesorado, cuyas estrategias favorecen el aprendizaje significativo y colaborativo (Naparan & Alinsug, 2021; Block et al., 2015; Siemens, 2023). Se reconocen fortalezas como el aprendizaje entre pares, la pertenencia comunitaria y la flexibilidad curricular (Abualzain, 2020; Cano, 2022), pero persisten desafíos como la falta de formación docente (De la Vega, 2020; Juárez Bolaños, 2017) y de materiales contextualizados (Carrete-Marín et al., 2024). Predomina el sesgo hacia estudios cualitativos y en educación básica, lo que limita la generalización.

Estos datos demuestran la necesidad de promover políticas educativas (Galván Mora & Espinosa Gerónimo, 2022) que apoyen al multigrado como una modalidad prioritaria y que integren programas de capacitación y recursos para asegurar su sostenibilidad.

De cara al futuro, se propone estudiar la efectividad del modelo en otros niveles educativos, así como la evaluación de los efectos que las estrategias pedagógicas individualizadas presentan en la enseñanza en este contexto.

## REFERENCIAS

- Abualzain, O. (2020). Difficulties encountering multileveled classes teachers' in teaching reading comprehension (a case study of Cambridge training centers and British educational institutes in Khartoum State, Sudan). *Arab World English Journal*, 11(1), 212–230. doi: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.17>
- Bautista Rojas, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México: Hallazgos a partir de una escuela multigrado. Chakiñan. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 40–53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763394003/html/>
- Bettany-Saltikov, J. (2012). How to do a Systematic Literature Review in Nursing A step-by-step guide. Open University Press. Recuperado de: <https://www.minams.edu.pk/cPanel/ebooks/miscellaneous/How%20to%20do%20a%20Systematic%20Literatu%20-%20Josette%20Bettany-Saltikov.pdf>
- Block, D., Ramírez, M., & Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 711–735. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14039201003>
- Cano Ruíz, A. (2022). ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 13, e1556. doi: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1556](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1556)
- Carrete-Marín, N., Domingo-Peñafiel, L., & Simó-Gil, N. (2024). Teaching materials in multigrade classrooms: A descriptive study in Spanish rural schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100969. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100969>
- Castro-Romero, F. & Rodríguez-Hernández, A. (2023). La práctica docente en escuelas multigrado después del confinamiento social. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 90, 313–330. doi: <https://doi.org/10.33064/iycuaa2023904313>
- Cruz Senovilla, M. & Juárez Bolaños, D. (2018). Educación rural en El Salvador y México: Los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 111-129. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457556162006>
- Çakır, P., & Firat, Ş. (2022). The opinions of primary school teachers who taught in multi-grade classrooms on multigrade class instructional practices. *Journal of*

*Educational Leadership and Policy Studies*, 6, 1–25. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1352892>

- De la Vega, L. (2020). Multilateral education: Key words for educational quality and professional development. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 153–175. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200153>
- Doğan, F., Çapan, S., & Cigerci, F. (2020). Dilemmas in teaching English in multigrade classrooms: Classroom teachers' perceptions on English as a foreign language course. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, (1), 52–68. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1253545>
- Erden, H. (2020). Teaching and learning in multi-graded classrooms: Is it sustainable? *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12, 130–146. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1245296>
- Félix López, W. B. (2024). Docentes de dos escuelas multigrado del área rural del municipio de Huehuetenango, Guatemala: Una realidad educativa invisibilizada. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(43), 189–210. doi: <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17521>
- Fernández-Morante, C., Figueiras Martínez, B., Cebreiro, B., & Casal-Otero, L. (2023). Sala de aulas multigrado: Ventajas, dificultades y propuestas de mejora manifestadas por el profesorado de Galicia-España. *Revista Portuguesa de Educacao*, 36(2). doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.25701>
- Freire-Contreras, P., Llanquín-Yaupi, G., Neira-Toledo, V., Queupumil-Huaiquino, E., Riquelme Hueichaleo, L., & Arias-Ortega, K. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: Principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- Galván Mora, L., & Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado: Estudio de caso en México. *Revista Sinéctica*, 3(6), 1–19. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>
- García-Prieto, F., Álvarez-Álvarez, C., & Pozuelos Estrada, F. (2023). Escuelas del medio rural español en proceso de hibridación: Estudio multicasos. *Pensamiento Educativo*, 60(1). doi: <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.4>
- González Alba, B., Cortés González, P., & Leite Méndez, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía: Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11(0), e860. doi: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.860](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860)

- González Lira, A., Becerra Silva, M., & Moreno Tapía, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado*, 17(79), 351–359. Recuperado de: <http://ref.scielo.org/zsw5mj>
- González Fernández, M., Vargas Mesa, E., Martínez Martínez, G., & Arias López, J. (2023). Estudio comparativo entre México y Colombia de las prácticas docentes en contextos rurales en tiempos de la pandemia covid-19. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1449>
- González Fraga, J., Gaona Vargas, J., Juárez Bolaños, D., & Ponce Rodríguez, F. (2023). Diseño e Implementación de la Licenciatura en Educación Multigrado en México: Aportes a la Formación Inicial Docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*.
- González-Viloria, L. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 97. doi: <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1645>
- Herrera Figueroa, D. (2021). Alumna prepara material en una escuela multigrado [Fotografía]. Recuperado de: <http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-especificas/procesos-de-tutoria-en-la-ensenanza-y-fomento-de-la-lectura-en-lengua-originaria-en-escuelas-multigrado-orientaciones-para-el-docente-y-el-alumno-tutor/>
- Ibarra-Vargas, E. (2022). Necesidades de capacitación de profesionales unidocentes costarricenses para el desarrollo del pensamiento científico en el estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1–31. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48843>
- Schmelkes, S., & Aguila, G. (2019). La educación multigrado en México. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Recuperado de: [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado\\_BIS.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf)
- Juárez Bolaños, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador *Sinéctica*, (49), 1 – 16. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>
- Juárez Bolaños, D., Olmos, A., & Ríos-Ororio, E. (2020). Educación en territorios rurales en Iberoamérica. *Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente*. Recuperado de: <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Ororio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf>

- Maurial Mackee, M., Bardales Mendoza, O., & Alonso Yábar, R. (2022). Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuelas de educación básica rural multigrado. *Educación*, 31(61), 129–148. Doi: <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.007>
- Msimanga, M. (2019). Managing the use of resources in multi-grade classrooms. *South African Journal of Education*, 39(3). doi: <https://doi.org/10.15700/saje.v39n3a1599>
- Naparan, G., & Alinsug, V. (2021). Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100109. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>
- Parraga-Mendoza, D. (2023). Evaluación del aprendizaje en escuelas multigrados del circuito C04 del cantón Pichincha-provincia Manabí: Una alternativa formativa para los docentes. *REMCA Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*. Recuperado de: <https://congreso.redalyc.org/articulo.oa?id=721778123010>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología* (74, Issue 9, pp. 790–799). doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Priego Vázquez, L., & Castro, M. (2021). Equidad y escuelas multigrado: ¿Ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 50(1), 177–204. doi: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.267>
- Reyes, R., & Ching, D. (2024). Opportunities and Challenges of a Multigrade Teacher: Inputs for a Proposed Professional Development Action Plan. *TWIST*. 19(3), 445-455. Recuperado de: <https://twistjournal.net/twist/article/view/425>
- Rodríguez Hernández, B., & Fraga Leurquin, E. (2024). Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar español en primarias multigrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(100), 415–442. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662024000200415&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662024000200415&script=sci_arttext)
- Rodríguez Hernández, B., Bautista Ortiz, M., & Servín Calvillo, O. (2021). La formación continua del profesorado multigrado: Una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1194. doi: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1194](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194)

- Rondero, C., & Casupanan, I. (2024). Challenges and opportunities in multigrade teaching: Experiences of primary school teachers in far-flung schools. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 5(12), 5162–5174. doi: <https://doi.org/10.11594/ijmaber.05.12.19>
- Rossainzz, C., & Hevia, F. (2022). La autonomía de las aulas multigrado y la aspiración al modelo graduado: Trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000200605&script=sci\\_abstract&lng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000200605&script=sci_abstract&lng=es)
- Sánchez, C. (2024). Práctica docente en telesecundarias multigrado: El trabajo por proyectos. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2(4), 23–36. doi: <https://doi.org/10.48102/riber.v2i4.72>
- Shareefa, M. (2020). Using differentiated instruction in multigrade classes: A case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 167–181. doi: <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1749559>
- Siemens, E. (2023). Multi-graded, rural Alberta schools: Quality education or not? *Alberta Journal of Educational Research*, 69(2). doi: <https://doi.org/10.11575/ajer.v69i2.74854>
- Silva Téllez, N., Alfonso Cruz, I., & Fernández Chelala, R. M. (2019). Estrategia para la dirección del trabajo metodológico del maestro de la escuela multigrado. *Revista científica Hallazgos*, 14(63), 149–154. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9052422>
- Taole, M. (2022). Challenges encountered by teaching principals in rural multigrade primary schools: A South African perspective. *International Journal of Whole Schooling*, 18(18), 1–27. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1346705.pdf>
- Tufue, R., & Losi, F. (2024). The impacts of composite classes on the teaching and learning process. *International Education Journal*, 23(2), 61–76. doi: <https://doi.org/10.70830/iejcp.2302.20350>
- Vargas, J., Baraero, V., Ramos, J., & Canales, A. (2020). Pedagogical strategies and challenges of multigrade schoolteachers in Albay, Philippines. *Multigrade Pedagogical Practices*, 299, 299–315. doi: <https://doi.org/10.1108/IJCED-06-2019-0037>
- Bautistamultigrado en Esmeraldas (Ecuador): Una realidad silenciada. *Alteridad*, 17(2), 304–317. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.10>