



Docentes de dos escuelas multigrado del área rural del municipio de Huehuetenango, Guatemala. Una realidad educativa invisibilizada



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17521>

Historia del artículo:

Recibido: 11/12/2023

Evaluado: 20/03/2024

Aprobado: 16/04/2024

Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Félix López, Wilfido Bosbeli "Docentes de dos escuelas multigrado del área rural del municipio de Huehuetenango, Guatemala. Una realidad educativa invisibilizada" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Wilfido Bosbeli Félix López¹ ✉

Universidad San Carlos de Guatemala
 <https://orcid.org/0000-0002-2118-342X>

Resumen

Objetivo: el objetivo del estudio es analizar la realidad educativa en dos escuelas donde laboran igual número de docentes que atienden más de un grado del área rural de Huehuetenango, uno de los municipios más grandes del país en condiciones de pobreza, ruralidad e indigenismo. Esta modalidad se presenta como alternativa para la niñez que habita en comunidades en ambientes de pobreza y con características demográficas y geográficas que dificultan el acceso a una mejor oferta educativa.

Originalidad/aporte: visibilizar la realidad común de muchos docentes que se desempeñan en contextos rurales excluidos, pese a que han sido formados técnica y metodológicamente para áreas urbanas con realidades contrarias a los contextos donde laboran. Evidenciar los niveles de creatividad para encontrar alternativas metodológicas que faciliten su trabajo.

¹ Magíster en educación por la Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC profesor y director de escuelas e institutos del nivel de educación primaria y secundaria en el Sistema Educativo Guatemalteco. Licenciado y -. Miembro del Instituto de Investigaciones Educativas de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- USAC.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Wilfido Bosbeli Félix López, Sexta Avenida "B", no. 2-55 zona 8, Proyecto San José, Huehuetenango, Guatemala, wilwfelix@gmail.com



Método: es una investigación con enfoque cualitativo, diseño descriptivo y alcance exploratorio, realizada desde el contexto natural de los docentes, que permite explorar, comprender y describir su realidad educativa como tema poco estudiado.

Estrategias/recolección de información: se utilizó la entrevista en profundidad para docentes y la observación no participante para verificar el desempeño de los estudiantes.

Conclusiones: la realidad educativa de los docentes de escuelas multigrado demuestra que estos hacen un gran esfuerzo para trabajar con los estudiantes con precaria formación inicial y continua, y crear alternativas metodológicas surgidas de la necesidad del contexto con el apoyo de estudiantes de grados superiores que se convierten en monitores. Además, poseen escasos materiales y recursos educativos, y les falta un currículum educativo específico.

Palabras clave: *Escuelas multigrado; área rural; aula multigrado; formación docente; realidad educativa.*

Teachers from two multi-grade schools in the rural area of the municipality of Huehuetenango, Guatemala. An invisibilized educational reality

190

Abstract

Objective: The objective of this study is to analyze the educational reality in two schools where an equal number of teachers simultaneously work with more than one grade in the rural area of Huehuetenango. This municipality is one of the largest in the country and faces conditions of poverty, rurality, and indigeneity. This pedagogical modality serves as an alternative for children living in communities characterized by poverty, demographic challenges, and geographical barriers that hinder access to better educational opportunities.

Originality/contribution: we make visible the common reality of many teachers who work in excluded rural contexts, even though they have been technically and methodologically trained for urban areas with contrary realities to these contexts. We highlight their creative capacity to find methodological alternatives that facilitate their work.

Method: This research follows a qualitative approach, a descriptive design, and has an exploratory scope. We depart from the natural context of the teachers because it allows us to explore, understand, and describe their educational reality as a scarcely studied topic.

Information Strategies/Data Collection: in-depth interviews with teachers and non-participant observation were used to verify student performance.

Conclusions: the educational reality of multi-grade school teachers shows that they make a great effort to work with students who present deficient initial training. They create methodological alternatives arising from contextual needs with the support of students from higher grades who become monitors. In addition to the difficulties, there is a shortage of educational materials and resources, and they lack a curriculum specific to their context.

Keywords: multigrade schools, rural area, multigrade classroom, teacher training, educational reality.

Professores de duas escolas multisseriadas da zona rural do município de Huehuetenango, Guatemala. Uma realidade educativa invisível

Resumo

Objetivo: O objetivo do estudo é analisar a realidade educativa em duas escolas onde trabalha um número igual de professores, servindo mais do que um grau de ensino na zona rural de Huehuetenango, um dos maiores municípios do país em condições de pobreza, ruralidade e indigenismo. Esta modalidade é apresentada como uma alternativa para as crianças que vivem em comunidades pobres com características demográficas e geográficas que dificultam o acesso a uma melhor educação.

Originalidade/suporte: tornar visível a realidade comum de muitos professores que trabalham em contextos rurais excluídos, apesar de terem sido formados técnica e metodologicamente para zonas urbanas com realidades contrárias aos contextos onde trabalham. Demonstrar os níveis de criatividade para encontrar alternativas metodológicas que facilitem o seu trabalho.

Método: trata-se de uma investigação qualitativa com um desenho descritivo e de âmbito exploratório, realizada a partir do contexto natural dos professores, o que nos permite explorar, compreender e descrever a sua realidade educativa como um tema pouco estudado.

Estratégias/ coleta de dados: foram utilizadas entrevistas em profundidade aos professores e observação não participante para verificar o desempenho dos alunos.

Conclusões: a realidade educacional dos professores de escolas multisseriadas mostra que eles fazem um grande esforço para trabalhar com alunos com formação inicial e continuada precária, e para criar alternativas metodológicas



decorrentes da necessidade do contexto com o apoio de alunos de séries mais avançadas que se tornam monitores. Além disso, contam com poucos materiais e recursos didáticos, e não possuem um currículo educacional específico.

Palavras-chave: *Escolas multisseriadas; zona rural; sala multisseriada; formação de professores; realidade educacional.*

Introducción

Las escuelas multigrado han existido a lo largo de la historia como una alternativa educativa en muchos países del mundo, incluso en los más desarrollados. Surgen como una necesidad para atender a estudiantes de comunidades con dificultades demográficas, geográficas y con escasas asignaciones presupuestarias gubernamentales. Tal es el caso de Finlandia, que cuenta con uno de los mejores sistemas educativos del mundo. “En Finlandia, aproximadamente entre 25 y 35% de las escuelas, incluidas las urbanas, trabajan con una lógica de grupos multigrado. Esto les ha permitido introducir innovaciones pedagógicas relevantes”².

Guatemala no es la excepción. Es un país con una población rural considerable donde las escuelas en modalidad multigrado son una constante en todo el país. Principalmente en departamentos del occidente del país como Huehuetenango, San Marcos y El Quiché afectados por factores asociados con las condiciones demográficas, geográficas y problemas socioeconómicos.

Las escuelas multigrado en el área rural del municipio son una opción para los niños en edad escolar que necesitan hacer efectivo su derecho a la educación y que, por las condiciones de pobreza y características demográficas y geográficas de las comunidades, no cuentan con otra oferta educativa. En el marco de estas circunstancias se planteó como pregunta central de la investigación: ¿cuál es la realidad educativa de dos docentes que atienden escuelas multigrado en modalidad intercultural, jornada matutina del área rural del municipio de Huehuetenango? El objetivo de estudio es analizar la realidad formativa, metodológica, evaluativa y organizacional que enfrentan docentes que atienden escuelas multigrado, en modalidad intercultural, jornada matutina, del área rural del municipio de Huehuetenango.

Se optó por un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio realizado desde el contexto natural de los docentes, que permitió explorar, comprender y describir su realidad educativa como un tema poco estudiado. “Se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”³. Como estrategias se utilizaron la entrevista en profundidad para docentes y la observación no participante, para verificar el desempeño de los estudiantes sin interferir en sus actividades.

- 2 Rockwell y Rebolledo 2016, como se citó en L. Miranda Molina, *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas* (Lima: GRADE, 2020), 27.
- 3 R. F. Hernández Sampieri, *Metodología de la investigación* (México: McGraw-Hill, 2014), 358.



Los datos son inéditos, fueron grabados y transcritos para luego ser analizados y poder obtener los resultados.

Desarrollo

La modalidad de escuelas multigrado vista desde investigaciones previas

De acuerdo con la revisión documental realizada sobre la modalidad de escuelas multigrado se ha determinado que hay una serie de estudios previos con diferentes enfoques y metodologías. El estudio titulado “Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía”⁴ tuvo como objetivo analizar la figura del docente de grupos multigrado, sus esquemas de razonamiento y los efectos que producen en el desarrollo de su acción. Se llevó a cabo mediante un estudio de tipo mixto (cualitativo-cuantitativo), utilizando como estrategias de investigación el cuestionario, entrevistas y observaciones dirigidas a 274 tutores de 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, y 6.º grados, y el análisis documental. Se concluyó que el alumnado de colegios públicos rurales obtiene mejores resultados académicos que el matriculado en la misma etapa educativa en otros centros educativos de la comunidad autónoma de Andalucía. Los grupos multigrado no solo son espacios para el aprendizaje, también son espacios de convivencia positiva, gracias a la colaboración que se produce entre el alumnado de diferentes edades para desarrollar las tareas de clase. A la heterogeneidad cronológica del alumnado de grupos multigrado se le añade la producida por una proporción mayor de alumnado inmigrante y de necesidades educativas especiales que en el resto de los grupos de educación primaria en Andalucía. La mejora de las relaciones sociales, la atención personalizada, la elevada frecuencia de actividades en equipo y menor aparición de comportamientos agresivos de los alumnos, son los aspectos positivos que el profesorado destaca con respecto al alumnado de grupos multigrado.

Boada⁵ realizó el estudio titulado “Planificación curricular: una propuesta de guía metodológica para la escuela multigrado”, con el objetivo de generar una propuesta de guía metodológica para la planificación curricular, que permita dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las escuelas multigrado ubicadas en la Parroquia Rural de Gualea, provincia de Pichincha, para el año escolar 2019-2020. El estudio se llevó a cabo mediante una investigación proyectiva, con estrategias de investigación como la encuesta y el cuestionario, dirigidas a un total de 7 instituciones (2 unidocentes, 3 bidocentes y 2 pluridocentes), en las que la mayoría de los docentes tienen formación formal en pedagogía, otro porcentaje se encuentra en procesos de formación y el resto cuenta con título de tercer nivel en otra rama. Se concluye que las actividades burocráticas restan tiempo a los docentes para organizar

- 4 A. Bustos Jiménez, “Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía” (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2006).
- 5 D. L. Boada Cajamarca, “Planificación curricular: una propuesta de guía metodológica para escuelas multigrado”, (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2020).



las clases, puesto que son ellos mismos quienes efectúan las actividades administrativas. Organizar las actividades por cada grado es una tarea que dificulta la labor docente. No existe una metodología específica para trabajar en estas escuelas y enseñar a varios grados a la vez resulta muy complejo. La planificación simultánea es una herramienta de difícil aplicación en la práctica docente porque concentra diferentes destrezas en un mismo formato.

Severiano, por su parte, en su estudio titulado “El uso de la tecnología en el aula multigrado”⁶ se propuso analizar de qué manera el empleo de las TIC ayuda a reducir y superar rezagos educativos y desequilibrios existentes en el aula multigrado, al conocer el impacto de la utilización de la computadora y el videoprojector en grupos que enfrentan condiciones económicas y sociales en desventaja, valiéndose de programas educativos y *softwares* de diversos tipos como una estrategia metodológica en la práctica docente diaria; lo cual –cabe aclararlo– implica la preparación profesional en el uso de la tecnología en el aula. El estudio de Severiano es de tipo cualitativo, con estrategias de investigación basadas en la entrevista, la observación, revisión de documentos, análisis de casos y cuestionario. De acuerdo con los resultados, se llegó a las siguientes conclusiones: las comunidades donde se ubican las escuelas multigrado carecen de muchos servicios debido a sus condiciones socioeconómicas, y en la mayoría de los casos el uso de la tecnología solamente se circunscribe al ámbito escolar. Los alumnos se motivan cuando utilizan la computadora y muestran un marcado interés por el hecho de trabajar los libros de texto en formato digital con el videoprojector. Como viven en una zona rural, los alumnos no cuentan con el servicio de internet y, ante esta dificultad, los docentes buscan alternativas de solución, como, por ejemplo, descargar los programas o implementar ejercicios similares utilizando diversos *softwares* educativos en CD, además de emplear los recursos educativos abiertos y ejercicios impresos de páginas de la red, entre otros.

Ambos estudios presentan similitudes en cuanto a las condiciones socioeconómicas de las comunidades rurales y la desigualdad que existe entre comunidades urbanas, lo que demuestra la necesidad de adecuar las políticas de los sistemas educativos para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes de grupos multigrado. Con base en esta información se tuvo una mejor perspectiva para la orientación de la presente investigación.

Realidad de las escuelas multigrado en los sistemas educativos (del mundo, América Latina, de la región y de Guatemala)

Las escuelas multigrado, en su definición más simple, “son aquellas donde los docentes o figuras educativas atienden a estudiantes de distintos grados en una misma aula. Según el caso, estas escuelas son unidocentes o unitarias, bidocentes o tridocentes”⁷. Las escuelas multigrado generalmente se ubican en zonas rurales, donde dos o tres docentes atienden varios grados al mismo tiempo según las necesidades y requerimientos del contexto.

6 J. J. Severiano Sánchez, *El uso de la tecnología en el aula multigrado* (Monterrey: Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduación en Educación, 2013).

7 A. L. González Lira, “La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado de México y Colombia”, *Revista Scielo*, n.º 43 (2021): 352.

Estas escuelas han existido a lo largo de la historia como una alternativa educativa en muchos países del mundo, incluso en los más desarrollados. Surgen como una necesidad para atender a estudiantes de comunidades con dificultades demográficas, geográficas y con escasas asignaciones presupuestarias gubernamentales. Tal es el caso de Finlandia, que cuenta con uno de los mejores sistemas educativos del mundo. “En Finlandia, aproximadamente entre 25 y 35% de las escuelas, incluidas las urbanas, trabajan con una lógica de grupos multigrado. Esto les ha permitido introducir innovaciones pedagógicas relevantes”⁸.

El modelo se fundamenta en la formación inicial, en el servicio docente y la participación activa de padres de familia como elementos fundamentales para su implementación.

*El modelo descansa en el rol docente; es decir, en la formación y capacitación docente que se brinda en las universidades, con reconocidos estándares de exigencia. La generalidad de docentes que trabajan en escuelas multigrado posee una buena preparación y desempeño; no obstante, hay un criterio de asignación de docentes más experimentados a los primeros grados. Adicionalmente, las escuelas multigrado reciben apoyo y visitas de docentes itinerantes y especialistas de las áreas curriculares de educación artística, física, computación e inglés; así como de entendidos en bibliotecas y atención a estudiantes con discapacidad. Tales docentes tienen asignado apoyar a un conjunto de escuelas multigrado próximas. Las escuelas también cuentan con el apoyo de asistentes escolares, padres y madres de familia que han seguido sesiones de preparación pedagógica y que ayudan en la atención con los subgrupos que se forman en las aulas, mientras la profesora o el profesor atiende de manera directa a estudiantes que lo necesitan. Por último, mensualmente las escuelas rurales reciben la visita de bibliotecas itinerantes (buses)*⁹.

En países como Austria, España y Suiza, las escuelas multigrado se caracterizan por realizar actividades abiertas y orientadas a problemas y trabajos por proyectos, agrupamientos por edades mixtas, enseñanza por grados entre edades, así como evaluaciones sustentadas en observaciones sistemáticas¹⁰.

En Latinoamérica la modalidad de escuelas multigrado representa índices considerables. “En Ecuador, el 52% de las escuelas cuenta con solo uno o dos docentes, aunque apenas el 5% de la población infantil asiste a este tipo de escuelas, en Honduras, el 34% de las escuelas en los municipios rurales más pobres cuenta con un o una docente, y un 11% con dos”¹¹.

Se han hecho una serie de esfuerzos a través de proyectos y programas para mejorar la atención y calidad de la educación de escuelas en modalidad multigrado. Colombia es uno de los países que se ha destacado con el programa de Escuela Nueva que inicia en 1970.

Se caracteriza por su énfasis en la pedagogía activa, los estímulos para el autoaprendizaje, la producción de guías de aprendizaje autónomo, el trabajo en grupo y el interaprendizaje, la organización del aula usando rincones de aprendizaje, el gobierno escolar y una relación estrecha entre escuela y comunidad, que incluye desde la participación de padres y profesores en el manejo de la escuela hasta la presencia de los padres en las experiencias educativas.

8 Rockwell y Rebolledo, 2016, como se citó en L. Miranda Molina, *La educación multigrado*, 27.

9 Miranda Molina, *La educación multigrado*, 27.

10 *Ibid.*, 10.

11 Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, *Informe de seguimiento de la educación del mundo. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, 2020, 81.



Existen otras experiencias importantes en diferentes países influenciadas por el modelo de Escuela Nueva, pero han desarrollado también sus propias estrategias como el Proyecto de Educación Multigrado en Bolivia, el Proyecto FLEBI en Honduras, los Cursos Comunitarios en México, FUNDESCOLA en Brasil y PROANDES en Ecuador. Elementos del programa Escuela Nueva se pueden encontrar también en menor medida en otros países como Paraguay, Argentina, Uruguay y Chile¹².

Guatemala es un país con una población rural aproximada del 45 % con presencia de escuelas multigrado en todo el país. “Casi seis de cada diez escuelas públicas en Guatemala, son unitarias y multigrado”¹³. Los departamentos de Alta Verapaz, Huehuetenango, Quiché y San Marcos, con población mayormente indígena, albergan el 47 % de las escuelas de la modalidad multigrado.

Esta realidad educativa exige a las autoridades del Ministerio de Educación poner en marcha programas de formación técnica y metodológica permanentes para docentes en servicio que atienden escuelas de esta modalidad. Es un compromiso como parte de la Reforma Educativa.

La legislación educativa y las escuelas multigrado

En Guatemala el sistema educativo en todos sus niveles y modalidades educativas se rige por la Ley de Educación Nacional (Decreto Legislativo n.º 12-91), sin embargo, existen reglamentos internos dentro del Ministerio de Educación que regulan la gestión de calidad de la educación. Por ejemplo, el Reglamento Interno de la Dirección General de la Gestión de Calidad Educativa (DIGECADE), cuya función sustantiva consiste en velar por la calidad del Currículo Nacional Base (CNB) como proyecto educativo vigente. Tiene competencia en los diferentes niveles, modalidades, programas y proyectos de los subsistemas escolar y extraescolar.

El reglamento en mención establece en el capítulo V las atribuciones de los órganos técnicos. De manera puntual, el artículo 14, numeral 2, instituye el Departamento del Modelo Pedagógico para las Escuelas Multigrado, cuyas atribuciones específicas son las siguientes:

- a) Definir el modelo pedagógico (perfil y funciones del docente, del alumno y de la comunidad, plan de estudios, metodología, recursos y materiales educativos, número de alumnos por docente, infraestructura y criterios, instrumentos y técnicas de evaluación) a implementar en centros educativo que desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje asignando de uno a cuatro docentes, donde uno o más de ellos atienden dos o más grados simultáneamente, en los niveles de educación pre primaria y primaria.
- b) Definir las características pedagógicas, enfoque, contenidos y metodología de los libros de texto y otros materiales educativos para escuelas multigrado.

12 Schiefelbein 1993, Reimers 1993, Pscharopoulos 1992, y Calvo 1996, como se citaron en P. Ames, *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades* (Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2004),

11.

13 Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GIZ, 2014, como se citó en Ruiz, *Inclusión del modelo pedagógico en la escuela multigrado*, 2.

- c) Orientar la incorporación del modelo en los procesos de formación inicial de docentes.
- d) Definir el perfil de las comunidades y de la población escolar a quienes es aplicable el modelo.
- e) Establecer la demanda de formación para el personal educativo en servicio, en el marco del modelo pedagógico.
- f) Definir los criterios para el monitoreo y evaluación de centros educativos que aplican el modelo para escuelas multigrado y dar seguimiento al desarrollo de programas y proyectos relacionados.
- g) Definir los criterios para la investigación educativa y para la evaluación de docentes, técnicos, directores y supervisores.
- h) Integrar al modelo pedagógico las temáticas de educación: estética, en valores, sexual, especial, formación para la vida saludable y en comunidad.
- i) Sistematizar las experiencias exitosas en la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje para escuelas multigrado¹⁴.

La brecha entre la teoría y la práctica es considerable. Las escuelas observadas en esta modalidad carecen de infraestructura adecuada para atender varios grados a la vez; además, hay déficit de materiales educativos y libros de texto. Por ello, los docentes reclaman al Ministerio de Educación la implementación permanente de programas y proyectos de formación técnica-metodológica en servicio.

La asignación de grados por cada docente de escuelas multigrado está regulada por el Acuerdo Ministerial n.º 3206-2019 del Ministerio de Educación. “Para los centros educativos multigrado, por cada dos grados deberá asignarse un docente, con excepción del docente que funja como director el cual solamente tendrá a su cargo un grado, para el efecto se dará prioridad a las comunidades lejanas”¹⁵. Desde el punto de vista de los técnicos y administradores de la educación, se concibe como un plan ideal que se contradice con la realidad de las escuelas multigrado, en donde los profesores, además de ser directores, atienden como mínimo dos grados.

Ruralidad y escuelas multigrado en Guatemala

En Guatemala, área rural define los lugares poblados que se reconocen oficialmente con la categoría de aldeas, caseríos, parajes, fincas, etc., de cada municipio. Incluye a la población dispersa, según Acuerdo Gubernativo del 7 de abril de 193¹⁶. Guatemala se caracteriza por ser un país con una población rural amplia, afectada por problemas sociales, económicos, ambientales y culturales

Desafortunadamente, el desarrollo rural integral y sostenible en el país sigue siendo una deuda pendiente. La población del área rural, en su mayoría indígena, vive en condiciones de pobreza y pobreza extrema. Por años ha sido excluida de servicios básicos que son fun-

14 Acuerdo Ministerial 2484-2007, Reglamento Interno de la Dirección General de Gestión y Calidad Educativa, Guatemala, 2007, 6.

15 Acuerdo Ministerial 3206-2019, Guatemala, 2019, 2.

16 Instituto Nacional de Estadística, *Compendio Estadístico de Educación*, 169.



damentales para el desarrollo sostenible que permita mejorar las condiciones de vida de la población, como el suministro de agua potable apta para el consumo humano, saneamiento básico para la gestión de aguas residuales, energía eléctrica, atención médica con programas de salud preventiva y curativa, educación desde preprimaria hasta secundaria, con acceso a educación técnica y superior, transporte con infraestructura vial en buenas condiciones y transporte público de calidad, vivienda adecuada para evitar el hacinamiento y vivir en condiciones adecuadas, seguridad para la prevención del delito a través de programas de seguridad comunitaria, desarrollo económico que propicie oportunidades de empleo o apoyo técnico y financiero a pequeños y medianos productores, recreación a través de programas culturales y de recreación sana para el bienestar y cohesión comunitaria, acceso a la tecnología a través de la implementación de laboratorios de computación con acceso a internet, especialmente en las escuelas, un manejo ambiental adecuado a través de programas de reciclaje y conservación del medio ambiente entre otros. Tal como indica la Procuraduría de Derechos Humanos de Guatemala.

Guatemala un país diverso cultural, étnica y lingüísticamente, según información de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el segundo de la región latinoamericana con mayor porcentaje de población indígena, con un bono demográfico significativo, en 2018 fue uno de los países donde aumentó la pobreza de manera significativa.

El contexto en el que se desenvuelve la juventud guatemalteca no es alentador, contrario a ello, propicia una práctica permanente de irrespeto y vulneración de sus derechos, particularmente a la vida, educación, salud, trabajo, recreación y vivienda; además de los problemas sociales que les afectan permanentemente, estos derechos se ven limitados por el racismo y la discriminación, el machismo, la violencia focalizada en la juventud, la trata de personas, la migración, el VIH, la violencia sexual, entre otros¹⁷.

198

La educación es una herramienta poderosa para impulsar el desarrollo integral de una sociedad, toda vez que promueve el desarrollo económico, reduce la pobreza, contribuye al desarrollo social y cultural, propugna la equidad de género al empoderar a las mujeres en temas económicos y sociales, promueve una cultura de paz y armonía privilegiando el diálogo como medio para resolver problemas en la sociedad, etc. En los Acuerdos de Paz Firme y Duradera firmados en Guatemala, se establece con claridad lo siguiente:

La educación y la capacitación cumplen papeles fundamentales para el desarrollo económico, cultural, social y político del país. Son esenciales para una estrategia de equidad y unidad nacional; y son determinantes en la modernización económica y en la competitividad internacional. Por ello, es necesaria la reforma del sistema educativo y su administración, así como la aplicación de una política estatal coherente y enérgica en materia educativa, de manera que se alcancen los siguientes objetivos:

- a) Afirmar y difundir los valores morales y culturales, los conceptos y comportamientos que constituyen la base de una convivencia democrática respetuosa de los derechos humanos, de la diversidad cultural de Guatemala, del trabajo creador de su población y de la protección del medio ambiente, así como de los valores y mecanismos de la participación y concertación ciudadana social y política, lo cual constituye la base de una cultura de paz.*
- b) Evitar la perpetuación de la pobreza y de las discriminaciones sociales, étnicas, hacia la mujer y geográficas, en particular las debidas a la brecha campo-ciudad.*

17 Procuraduría de los Derechos Humanos de Guatemala, *Informe de línea de base del estado situacional de los Derechos de la Juventud de Guatemala*, 2017, 17.

c) Contribuir a la incorporación del progreso técnico y científico y, por consiguiente, al logro de crecientes niveles de productividad, de una mayor generación de empleo y de mejores ingresos para la población y a una provechosa inserción en la economía mundial¹⁸.

Se valoran y reconocen los esfuerzos de los diferentes gobiernos de turno y la población en general, aunque lamentablemente han sido insuficientes para cerrar las brechas que dificultan el desarrollo integral que desean todos los guatemaltecos.

Resultados

Los resultados que a continuación se presentan, tomaron como base la información recabada a través de entrevistas en profundidad y observación no participante como estrategias investigativas empleadas en el marco del enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio. Se exponen desde dos temas importantes: la formación técnica y metodológica que poseen los docentes para atender a los estudiantes y su organización escolar para el desarrollo del proceso educativo.

Formación técnica y metodológica de los docentes para atender a los estudiantes

Históricamente, el sistema educativo en Guatemala ha enfrentado principalmente dos grandes problemas: escasa cobertura y deficiencia en calidad de la educación, los que resaltan en las escuelas multigrado del área rural por la formación inicial y continua de los dos profesores, sujetos participantes del presente estudio. Uno de ellos desempeña sus labores docentes en la Escuela Oficial Rural Mixta del caserío Posh, aldea “La Estancia” y el otro en la Escuela Oficial Rural Mixta sector La Cruz, Zaculeu Central, zona nueve del municipio de Huehuetenango. Su formación fue desarrollada en el marco de un sistema educativo tradicional con metodologías y contenidos derivados de experiencias en áreas urbanas, orientadas a la atención de escuelas gradadas, lo cual contrasta con la realidad de las escuelas donde prestan sus servicios docentes. Cabe mencionar que para uno de ellos la situación es muy difícil, pues desempeña el cargo de director de la escuela, lo que le significa duplicidad de tareas administrativas. No se cuenta con una formación diferenciada para quienes desempeñan el cargo de director.

Existe una brecha que separa la realidad educativa de estas escuelas con respecto a lo que establece la Ley de Educación Nacional de Guatemala:

Es responsabilidad del Ministerio de Educación garantizar la calidad de la educación que se imparte en todos los centros educativos del país, tanto públicos, privados y por cooperativas. La calidad de la educación radica en que la misma es científica, crítica, participativa, democrática y dinámica. Para ello será necesario viabilizar y regular el desarrollo de procesos

18 Fundación Propaz, *Los Acuerdos de Paz de Guatemala*, Guatemala, 2002, 91.



*esenciales tales como la planificación, la evaluación, el seguimiento y supervisión de los programas educativos*¹⁹.

Lamentablemente, solo queda como una aspiración y no como una realidad. Sobre todo, porque la educación es un proceso en constante cambio, que demanda profesionales capaces de responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y de las comunidades, y delega en el Ministerio de Educación –en coordinación con las universidades– la responsabilidad de promover una formación inicial y en servicio para docentes que atienden escuelas multigrado del área rural.

De acuerdo con lo expresado y observado en las aulas multigrado, la formación docente en servicio es una necesidad sentida. Ambos profesores expresan su interés y motivación por una formación técnica y metodológica que ayude a mejorar su desempeño docente de aula multigrado. Su deseo por avanzar en su desempeño docente ha sido evidente; por ello, los dos profesores optaron por participar en el programa de profesionalización docente²⁰ implementado de común acuerdo entre el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala -STEG-, el Ministerio de Educación y ejecutado por la Universidad de San Carlos de Guatemala que no necesariamente está planteado para atender escuelas multigrado, pero, a decir de los profesores, les ha sido de mucha utilidad en su trabajo para el desarrollo de nuevos conceptos educativos, de nuevas técnicas y estrategias didácticas, así como para el uso de material del contexto y reciclado. Es una clara muestra de su voluntad de mejorar su formación técnica y metodológica, toda vez que es un programa voluntario y desarrollado en jornada sabatina, fuera del horario laboral de los docentes.

Docentes de aula multigrado y su organización escolar para el desarrollo del proceso educativo

Según la opinión de los docentes, atender varios grados con diferentes edades, intereses y expectativas es bastante complejo, con el agravante que no se cuenta con un plan de estudios específico de la modalidad multigrado; además, existe un déficit de materiales y recursos educativos. Sin embargo, indican que la experiencia de varios años de laborar en escuela multigrado les ha enseñado que al organizar las aulas por grados e integrando contenidos de las áreas del currículo, permite atender varios grados a la vez y los resultados son aceptables. Existe una tendencia de brindarle mayor atención a las áreas de Matemáticas y Comunicación y Lenguaje, por ser áreas priorizadas por el Ministerio de Educación. El objetivo fundamental es elevar los niveles de comprensión lectora y desarrollo de habilidades para resolver problemas cotidianos a través de las operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división.

Las aulas, al no estar preparadas para atender varios grados al mismo tiempo, han motivado a los docentes a romper paradigmas tradicionales que consideraban que el aula es un lugar de cuatro paredes. Esto ha posibilitado trasladarse al patio de la escuela, a la cancha

19 Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo 12-91, Guatemala, 1991.

20 Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente -PADEP/D-, creado en el 2008, en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala con el propósito de trasladar al nivel superior la formación de los maestros en servicio en el sector público. López Rivas, *Carrera docente, parte académica y técnico-administrativa* (Guatemala: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, 2011), 8.

deportiva o a espacios libres para desarrollar algunas actividades de aprendizaje. Adicionalmente, favorece la interacción, el dinamismo, la participación, el trabajo colaborativo y consecuentemente mejores aprendizajes. En cuanto al mobiliario, existe el inconveniente de que, al ser unipersonal, favorece el individualismo, pues por razones de espacio ayuda a la organización de los estudiantes en filas. Sin embargo, los docentes, de acuerdo con las posibilidades, hacen variaciones y organizan los escritorios de diferente manera para lograr mejor comunicación y trabajo en equipo.

Figura 1. Aula multigrado (5.º y 6.º Grado)



Fuente: archivo personal del investigador

El tiempo es otra limitación, considerando que la jornada laboral es de cinco horas, de 7 y 30 de la mañana a 12 y 30 de la tarde con un receso de 30 minutos a las 10 de la mañana. Resulta insuficiente para atender de manera integral las diez áreas que establece el Currículo Nacional Base (CNB)²¹ para cada grado (cuarto, quinto y sexto): Comunicación y Lenguaje L1, Comunicación y Lenguaje L2, Comunicación y Lenguaje L3, Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología, Ciencias Sociales, Expresión Artística, Educación Física, Formación Ciudadana y Productividad y Desarrollo. Generalmente, la jornada la inician abordando temas de las áreas consideradas como “fuertes” (Comunicación y Lenguaje o Matemáticas), aprovechando la disposición de los estudiantes para aprender al inicio de la jornada. Se complementa la jornada con áreas como Expresión Artística, Educación Física, Medio Social y Naturales, etc. Los resultados son satisfactorios, pero parciales, comparados con las aspiraciones del CNB, que literalmente dice:

Se espera que al egresar del nivel primario, los y las estudiantes sean capaces de comunicarse en dos o más idiomas, utilicen el pensamiento lógico, reflexivo, crítico propositivo y creativo, en la construcción del conocimiento, apliquen la tecnología y los conocimientos de las artes y las ciencias de su cultura y de otras culturas; contribuyan al desarrollo sostenible de la naturaleza, las sociedades y las culturas del país y del mundo; que valoren la higiene y la salud individual y colectiva para promover el mejoramiento de la calidad de vida, que actúen con

21 Se concibe el Currículum como el proyecto educativo del Estado guatemalteco para el desarrollo integral de la persona humana, de los pueblos guatemaltecos y de la nación plural. Ministerio de Educación, Currículum Nacional Base, nivel Primario, 2010, 18.

*seguridad, libertad, responsabilidad y honestidad, que practiquen y promuevan los valores, la democracia, la cultura de paz y el respeto a los Derechos Humanos. Asimismo, que respeten, promuevan y valoren el arte, la cultura y la cosmovisión de los Pueblos*²².

Técnica y administrativamente, la planificación escolar es una obligación de los docentes, tal como lo establece la legislación educativa vigente: “Es obligación de los educadores que participan en el proceso educativo, elaborar una periódica y eficiente planificación de su trabajo”²³; lo ideal y esperado sería una planificación con orientación para escuelas multigrado, pues esto facilitaría el trabajo docente y los aprendizajes de los estudiantes. La planificación escolar ha sido compleja para los docentes, si se toma en cuenta que atienden 2 y 3 grados, cada uno con 10 áreas por desarrollar. Además, uno de ellos desempeña el cargo de director de la escuela, lo que genera duplicidad de tareas técnicas y administrativas. Los docentes han optado por elaborar una planificación semanal por grado y área, con integración contenidos. A pesar de que en la teoría se planifica por competencias, en la práctica se percibe que se trabaja para desarrollar contenidos.

Al hablar de métodos, técnicas, estrategias, procedimientos, se refiere a las herramientas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes para alcanzar los estándares deseados. Tal como lo indica Pimienta: “Las estrategias de enseñanza aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes”²⁴. En ese marco, los docentes utilizan metodología que, gracias a la práctica de varios años, han descubierto que les brinda resultados satisfactorios. Con la formación recibida en el PADEP/D han desarrollado habilidades para realizar actividades lúdicas, como lecturas, cuentos, loterías, dominós, memoria, banco poli, jenga, dama china, sopas de letras, entre otros. Los docentes manifiestan que son actividades que les han ayudado en su trabajo docente, porque facilitan la integración de grados y temas, y dan buenos resultados de aprendizaje. Las actividades escolares se desarrollan de acuerdo con un horario de clases elaborado por cada docente. Según la opinión de uno de ellos, este facilita el orden y aprovechamiento del tiempo. El otro docente discrepa de esta apreciación, pues considera que el horario de clases provoca una fragmentación de áreas, que evita el desarrollo coherente de los temas.

22 *Ibíd.*, 38.

23 Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo 12-91, Guatemala, 1991, 4.

24 J. H. Pimienta Prieto, *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*, (México: Pearson Education, 2012), 3.

Figura 2. Trabajo colaborativo



Fuente: archivo fotográfico del investigador

A fin de reducir la complejidad del aula multigrado, los docentes unifican contenidos para abarcar varios grados, desarrollando la misma actividad con cierto nivel de profundidad para cada uno y se apoyan en estudiantes líderes de grados superiores para ayudar a compañeros con alguna dificultad de aprendizaje o para revisar y asignar tareas. Según la lógica de trabajo, los docentes dan prioridad a la formación de 6.º grado con la idea de que deben ir bien preparados en caso de continuar estudios en secundaria o para desempeñar un oficio o tarea no calificada en su vida cotidiana. Un profesor con varios años de experiencia en aulas multigrado manifestó:

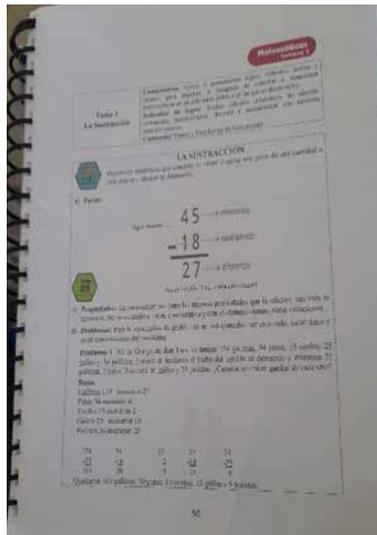
“Nosotros le damos mayor importancia a sexto grado, es como un grado de honor. Cuando un estudiante pierde, consideramos que es un fracaso. Por eso me he tenido que quedar trabajando unas cinco clases solo con sexto”.

Los docentes consideran que la formación metodológica recibida en el PADEP/D, aunque no fue precisamente para aula multigrado, ha sido de utilidad en su trabajo porque les ha ayudado a enfrentar la heterogeneidad de esta modalidad. Los docentes hacen una adaptación de métodos, procedimientos, técnicas, estrategias didácticas a través del trabajo en equipo, la investigación, la enseñanza personalizada y actividades lúdicas. Si bien es cierto que cuentan con minibibliotecas y libros de texto proporcionados por el Ministerio de Educación, no son específicos para la modalidad multigrado, y además de ser insuficientes, llegan a las escuelas a destiempo.

Con la pandemia COVID-19 se hizo necesaria la elaboración de guías de autoaprendizaje. En el municipio de Huehuetenango, donde se realizó el presente estudio, se organizaron equipos de trabajo para elaborar guías de autoaprendizaje para cada grado y área a nivel bajo la coordinación del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG). Un perfil básico convocaba a los docentes: haber participado en el programa de profesionalización docente y tener experiencia en el grado. Posteriormente, las guías fueron avaladas por la Dirección de Departamental Educación del lugar. Vale decir que su estructura y contenido se plantearon para escuelas gradadas, pero la contextualización de actividades y contenidos facilitaba la adaptación a escuelas multigrado.

Otro elemento importante es la utilización creativa por parte de docentes y estudiantes de los recursos y materiales del contexto para el desarrollo de temas de manera integrada. Como efecto colateral positivo de la pandemia COVID-19, docentes, estudiantes y padres de familia continúan utilizando recursos tecnológicos a su alcance para apoyar el proceso educativo en las escuelas, como el celular y el WhatsApp. Uno de los profesores con varios años en el magisterio nacional expresó: “Tenemos libros de texto del Ministerio de Educación, pero no hay uno para cada estudiante”.

Figura 3. Guía de autoaprendizaje de matemáticas



Fuente: archivo fotográfico del investigador

Con respecto a la evaluación escolar, los docentes están en un periodo de transición de una evaluación rígida, inflexible, generadora de tensión, estrés y miedo para los estudiantes, hacia una experiencia más flexible, dinámica y continua. De la exclusividad de pruebas “objetivas” elaboradas y calificadas por el profesor, han pasado a la aplicación de otras actividades de evaluación (exposiciones, pruebas orales, entre otras) y a la observación de actividades prácticas, por ejemplo, siembra de plantas, elaboración de manualidades, sopa de letras, crucigramas, y juegos como loterías, el dado preguntón, dominó, convirtiendo así la evaluación en un proceso más dinámico y participativo. Se valen de instrumentos, como lista de cotejo, escala de rango y rúbrica. La autoevaluación y coevaluación son modalidades que están siendo parte de la dinámica de trabajo para que los estudiantes reconozcan de manera genuina y espontánea sus fortalezas y debilidades, y el compromiso para superarlas.

Figura 4. Estrategia de evaluación



Fuente: archivo fotográfico del investigador

A pesar del inicio de un cambio positivo, los procesos de evaluación siguen enfocándose en la obtención de resultados más que de procesos, para alcanzar una calificación, una certificación, haciendo énfasis en la evaluación sumativa, más allá de la formativa, con el fin de obtener una promoción requerida por el Ministerio de Educación. Uno de los profesores expresó con sinceridad:

“En la escuela se evalúa al final del bimestre, pero lo hacemos como requisito para el Ministerio de Educación. Mandan un mensaje en WhatsApp que dice: esta semana es para evaluaciones, entonces como que lo condicionan a uno”.

205

El nivel de satisfacción que tienen los docentes con respecto al logro de metas de aprendizaje en los estudiantes es positivo, pues este oscila, según su percepción, entre un 80 y 85 % a pesar de las condiciones desfavorables en cuanto a tiempo, espacio de las aulas, recursos y materiales educativos, falta de conectividad a internet en el establecimiento, condiciones de pobreza de los estudiantes, duplicidad de funciones técnicas y administrativas. Un profesor con muchos años de experiencia en escuela multigrado expresó:

“He tratado de hacer un buen trabajo, pero no es lo mismo tener dos grados que atender uno, la atención y la educación son diferentes”.

La participación de padres de familia en escuela multigrado ha sido importante para apoyar el proceso formativo de sus hijos. Considerando que la educación escolar no es exclusiva de los profesores, la responsabilidad es compartida con padres de familia y estudiantes. Esto tiene mucho sentido con lo establecido en el Currículo Nacional Base (CNB) vigente en Guatemala, que en lo referente a padres y madres de familia dice: “Son los primeros educadores y están directamente involucrados con la educación de sus hijos e hijas. Apoyan a los y las docentes en la tarea de educar”²⁵.

Aunque los padres de familia no desempeñan un papel protagónico en la definición de contenidos y actividades escolares de interés para sus hijos, colaboran en la resolución

25 Ministerio de Educación de Guatemala, *Currículo Nacional Base*, 2010, 17.

de problemas y necesidades que tienen que ver con el mantenimiento y funcionamiento del establecimiento. Brindan apoyo moral y material a sus hijos para desarrollar el proceso formativo en su conjunto. Para fortalecer la comunicación con padres de familia se programan reuniones, mínimo una cada dos meses. Además, se realizan reuniones específicas de grado para tratar asuntos relacionados con el rendimiento académico y de conducta de sus hijos. Según los docentes, el apoyo de padres de familia en su mayoría es positivo, aunque con algunas excepciones, principalmente de familias afectadas por la desintegración familiar como consecuencia de adicciones, divorcios o migración a Estados Unidos, que no brindan el respaldo necesario a sus hijos. Uno de los profesores demostró su compromiso con la niñez al expresar:

“Cuando un estudiante no asiste a la escuela de manera recurrente, realizo visitas domiciliarias”.

Discusión de resultados

Las escuelas multigrado surgen como una alternativa educativa para atender a estudiantes, especialmente en las comunidades rurales donde las condiciones de pobreza y las características demográficas y geográficas no permiten una mejor oferta educativa. Las escuelas multigrado demandan la reorientación de políticas educativas de estado para una mejor calidad de educación, con especial atención a los departamentos que, por sus condiciones de ruralidad, indigenismo y pobreza presentan rezagos educativos.

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, se pudo establecer que los dos profesores sujetos del presente estudio presentan una formación inicial como profesores de educación primaria urbana, lo que genera una brecha con la realidad del área rural donde fueron asignados para desempeñar sus labores docentes. Ambos coinciden al afirmar que su formación inicial no los preparó para el área rural y menos para atender grupos de estudiantes en modalidad multigrado. En cuanto a la formación continua que reciben del Ministerio de Educación, indican que ha sido muy escasa o casi nula, porque las inducciones recibidas normalmente van dirigidas como si fueran docentes de escuelas gradadas.

Esta realidad constituye un reto para el Ministerio de Educación, en el sentido de desarrollar políticas educativas que apuesten por la formación de más profesores para área rural con competencias para atender aulas multigrado. Desafortunadamente, en Guatemala hay mayor cantidad de profesores formados para área urbana que para el área rural. La formación continua es una necesidad sentida para ambos profesores, quienes manifiestan que les gustaría que el Ministerio de Educación desarrollara programas permanentes que les brinde las herramientas técnicas y metodológicas propias de la modalidad para realizar su trabajo docente con mayor eficiencia. Lo que implica mayores asignaciones presupuestarias para lograr la calidad de la educación, que es una meta que se ha venido posponiendo a lo largo de los años. La mejor inversión es y será la profesionalización del recurso humano, que constituye el corazón del cambio del sistema educativo. Como lo indican algunos teóricos:



Los docentes que trabajan en una escuela primaria multigrado se enfrentan a una mayor demanda de conocimiento de los planes y programas de estudio; es por esto que identifican la necesidad de que las instituciones formadoras de docentes destinen gran parte del tiempo a preparar a los docentes para escuelas de esta modalidad. Asimismo, destacan la importancia de que las autoridades educativas brinden programas de actualización para el intercambio de materiales y experiencias que contribuyan a un modelo de atención de grupos multigrado²⁶.

No hay duda de que ambos profesores hacen su mejor esfuerzo para atender a los estudiantes, con precaria formación inicial y continua, además de enfrentarse a problemas relacionados con infraestructura, mobiliario, recursos y materiales educativos, y tiempo. Las aulas, al no estar preparadas para atender estudiantes de varios grados al mismo tiempo, generan pocas condiciones pedagógicas para desarrollar el proceso educativo. Eso ha motivado a los docentes a trascender las cuatro paredes y realizar actividades de aprendizaje en el patio, en la cancha o espacios libres, aunque expresan que al principio había inconformidad de los padres de familia porque consideraban que sus hijos solo llegaban a jugar y no recibían clases. Esto se ha aprovechado para involucrar a padres de familia en el proceso educativo de sus hijos considerando que forman parte fundamental de la trilogía educativa. Tal como lo indica el Currículo Nacional Base: “Los padres son los primeros educadores y están directamente involucrados con la educación de sus hijos e hijas. Apoyan a los y las docentes en la tarea de educar²⁷. Aunque se involucran para ayudar a resolver problemas del establecimiento, hace falta que su papel sea más protagónico en el proceso formativo de sus hijos.

El mobiliario unipersonal con que se cuenta contribuye al individualismo, en contradicción con una educación que debe formar para la interrelación social, la comunicación permanente, el intercambio de conocimientos y experiencias, que permitan generar conocimientos a través del trabajo colaborativo. Los materiales y recursos educativos son insuficientes, descontextualizados, su estructura y contenidos están planteados para escuelas gradadas, y además, llegan a destiempo. Las guías de autoaprendizaje, elaboradas como una necesidad provocada por la pandemia COVID-19, han resuelto de manera parcial la problemática. A través de fotocopias de las guías pagadas por padres de familia, logran tener una para cada estudiante, por lo menos de las áreas priorizadas, Matemáticas y Comunicación y Lenguaje. Las guías son un recurso interesante, capaz de ser mejorado con el apoyo de las autoridades educativas, porque contribuye al desarrollo de un proceso educativo más contextualizado y significativo. Esto concuerda con lo indicado por Pablo Freire:

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos, deviene realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido²⁸.

26 Morales y Pérez, 2020, como se citó en C. C. Cabañas, *Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes* (Oaxaca: La Salle, 2023), 20.

27 Ministerio de Educación de Guatemala. *Currículo Nacional Base*, 17.

28 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed. (México: Siglo XXI, 2005), 51.



Los dos docentes señalan que el tiempo es una limitación permanente para atender varios grados a la vez, considerando que el Currículo Nacional Base vigente contempla 10 áreas para cada grado en un horario de trabajo de 5 horas diarias. Eso hace que en ambos casos los docentes prioricen las áreas de Matemáticas y Comunicación y Lenguaje con el propósito de reforzar la lectura, escritura y el desarrollo de cálculos matemáticos con operaciones de aritmética básica. También hace que los docentes dediquen más tiempo a la atención a estudiantes de 6.º grado, previendo que algunos continúan estudios a nivel de secundaria o que puedan realizar tareas no calificadas en su vida cotidiana. A decir de los dos docentes, necesitarían más tiempo para preparar de manera integral a los estudiantes. Debido a la falta de tiempo, se apoyan en estudiantes de grados superiores para la revisión de tareas, asignación de nuevas tareas o como tutores de compañeros con dificultades de aprendizaje.

La nueva realidad generada por la pandemia COVID-19 demuestra que las herramientas digitales son importantes para fortalecer el proceso educativo de los estudiantes desarrollado desde la presencialidad. Sin embargo, los docentes manifiestan que se enfrentan con el fenómeno de la pobreza de las familias. La mayoría de los padres y estudiantes no cuentan con equipo de cómputo, celulares de amplia gama ni servicio de internet. Con los pocos que cuentan con celular inteligente se han hecho grupos de WhatsApp para enviar videos, tareas y convocatorias a padres de familia. Los docentes expresaron que es lamentable que el Ministerio de Educación no impulse proyectos coordinados con empresas transnacionales como Tigo o Claro, para que proporcionen el servicio de internet a bajo costo a las escuelas. Esto es acorde con lo expresado por los teóricos:

Si las tecnologías de la información y comunicación no se usan como herramientas que permitan el acceso y manipulación de información para lograr un aprendizaje, algunos autores afirman, que entonces existe una brecha digital puesto que el uso es limitado por el poco, mínimo o nulo acercamiento a este tipo de tecnologías²⁹.

Para futuras investigaciones, sería importante orientarlas a la formación que reciben los docentes que, a la vez, son directores, para desempeñar funciones técnicas y administrativas.

Conclusiones

En Guatemala, las escuelas multigrado han existido a lo largo de la historia, principalmente en el área rural, como una alternativa educativa para la niñez que, por las condiciones de pobreza en que viven las familias y las características demográficas y geográficas de las comunidades, no tiene una mejor oferta educativa. En el municipio de Huehuetenango, lugar donde se realizó el presente estudio, el 43 % de la totalidad de las escuelas públicas corresponden a la modalidad multigrado. Los docentes que atienden las escuelas de este tipo poseen una formación técnica y metodológica que no es coherente con su formación inicial y continua, debido a que son graduados como profesores de educación primaria urbana con preparación para atender un solo grado. La escasa instrucción en servicio que brinda el Ministerio de Educación está pensada y orientada para docentes de escuelas gradadas.

29 J. A. Pérez, *Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora* (México: Instituto de Educación de Aguascalientes, 2022), 135.

Ante la ausencia de un plan de estudios propio de la modalidad multigrado y la escasez de recursos y materiales educativos, los docentes utilizan metodología que a lo largo de los años de servicio les ha proporcionado resultados aceptables. Con la formación recibida en el programa de profesionalización para docentes en servicio, implementado por el Ministerio de Educación en coordinación con el Sindicato de Trabajadores de la Educación y la Universidad de San Carlos de Guatemala para participar voluntariamente, aunque no estaba orientado para atender aulas multigrado, los conceptos, conocimientos y metodología adquiridos los han ido adaptando según sus necesidades e intereses, y se ha dado especial atención al trabajo colaborativo, las actividades lúdicas y el uso de materiales y recursos del contexto.

En cuanto a la organización didáctica, han optado por la integración de contenidos en las diferentes áreas, lo cual les hace posible elaborar semanalmente una planificación integrada, que les permite abordar un mismo tema para ambos grados, con cierto nivel de profundidad para cada uno. Se ha empezado a reemplazar el paradigma de una evaluación rígida e inflexible por una experiencia más dinámica y continua a través de actividades prácticas y juegos. La autoevaluación y coevaluación son parte de esta nueva dinámica y favorecen el trabajo en aula multigrado. El nivel de satisfacción de los profesores con respecto a los aprendizajes alcanzados en los estudiantes es aceptable a pesar de las limitantes mencionadas.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

El autor declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

Acuerdo Ministerial 3206-2019. Guatemala, 2019.

Acuerdo Ministerial 2484-2007, Reglamento Interno de la Dirección General de Gestión y Calidad Educativa. Guatemala, 2007.

Ames, P. *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2004.

Asociación de Investigación y Estudios Sociales. "La escuela unitaria". *Revista ACIES*, n.º 4, 1989.

Boada Cajamarca, D. L. "Planificación curricular: una propuesta de guía metodológica para escuelas multigrado". Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2020.



- Bustos Jiménez, A. "Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía". Tesis doctoral. Universidad de Granada, 2006.
- Cabañas Razón, C. C. *Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes*. Oaxaca: La Salle, 2023.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, 2.^a ed. México: Siglo XXI, 2005.
- Fundación Propaz. *Los Acuerdos de Paz de Guatemala*. Guatemala, 2002.
- González Lira, A. L. "La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado de México y Colombia". *Revista Scielo*, n.º 43 (2021): 351-359.
- Hernández Sampieri, R. F. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2014.
- Instituto Nacional de Estadística. *Compendio de Estadístico de Educación*. Guatemala: INE, 2015.
- Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo 12-91. Guatemala, 1991.
- López Rivas, O. H. *Carrera docente, parte académica y técnico-administrativa*. Guatemala: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, 2011.
- Martínez Carazo, P. C. "El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica". *Pensamiento & Gestión*, (2006):165-193.
- Ministerio de Educación de Guatemala. *Currículo Nacional Base*, 2010.
- Miranda Molina, L. *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Lima: GRADE, 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. *Informe de seguimiento de la educación del mundo. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. 2020.
- Pérez López, J. A. *Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora*. México: Instituto de Educación de Aguascalientes, 2022.
- Pimienta Prieto, J. H. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson Education, 2012.
- Procuraduría de los Derechos Humanos de Guatemala. *Informe de línea de base del estado situacional de los Derechos de la Juventud de Guatemala*, 2017.
- Rossainz Méndez, C. G. *La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la sierra de Chiconquiaco, Veracruz*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2018.
- Ruiz, J. L. *Inclusión del modelo pedagógico en la escuela multigrado como eje transversal en el profesorado especializado en Educación Primaria*. Guatemala: Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, Facultad de Humanidades, 2018.
- Severiano Sánchez, J. J. *El uso de la tecnología en el aula multigrado*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduación en Educación, 2013.