

# Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)

---



---



## **Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)**

Primera edición, 2017

### **D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,  
Del. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.

Este documento estuvo a cargo de la Unidad de Normatividad y Política Educativa, con la colaboración de las Autoridades Educativas de Baja California, Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Coahuila, Colima, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas, y en él participaron Lilia Dalila López Salmorán y Cesari Rico Galeana del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Melissa Sánchez Martínez del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), Diego Juárez Bolaños, Cenobio Popoca Ochoa, Lydia Espinosa Gerónimo, Claudia Hernández y Paola Arteaga de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico, para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

INEE (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. México: autor.

# Índice

Siglas y acrónimos	5
1. Introducción	9
2. Fundamento legal	11
3. Metodología	13
4. Elementos del diagnóstico nacional de las escuelas multigrado en educación básica	17
4.1. Características y antecedentes de la educación multigrado	17
4.2. Problemáticas educativas	35
4.3. Experiencias estatales desarrolladas para escuelas multigrado	55
5. Referentes de mejora	66
5.1. Propuestas de mejora educativa a partir de la revisión de estudios y programas educativos nacionales e internacionales	66
5.2. Validación por expertos sobre los referentes de mejora para escuelas multigrado en México	92
6. Objetivos del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado	99
7. Subproyectos de evaluación y mejora educativa de las escuelas multigrado	100
7.1. Principales brechas educativas en las escuelas multigrado	100
7.2. Impacto educativo del PRONAEME	101
7.3. Subproyectos del PRONAEME	101
8. Monitoreo, coordinación institucional y agenda de fortalecimiento	108
9. Reflexiones finales	109
Bibliografía	112
Anexos	124

## Índice de tablas, gráficas y figuras

### Tablas

Tabla 1. Alineación de los ámbitos y las dimensiones de la ECEA por temática del PRONAEME	<b>14</b>
Tabla 2. Escuelas rurales y multigrado en educación básica en el ciclo escolar 2014-2015	<b>18</b>
Tabla 3. Infraestructura básica que solicita el INIFED para la construcción de escuelas	<b>91</b>
Tabla 4. Subproyectos de evaluación y mejora educativa por categoría	<b>102</b>

### Gráficas

Gráfica 1. Distribución de preescolares unitarios por tipo de servicio en el ciclo escolar 2014-2015	<b>20</b>
Gráfica 2. Distribución de primarias multigrado por tipo de servicio en el ciclo escolar 2014-2015	<b>21</b>
Gráfica 3. Proporción de telesecundarias multigrado en el ciclo escolar 2014-2015	<b>22</b>
Gráfica 4. Evolución del presupuesto anual asignado al PíEE (2013-2017)	<b>35</b>

### Figuras

Figura 1. Trabajo separado por grados. Distribución por filas	<b>46</b>
Figura 2. Trabajo separado por grados. Aula seccionada por grado escolar	<b>46</b>
Figura 3. Formas de agrupamientos que facilitan la interacción y colaboración entre estudiantes. Agrupación por ciclos	<b>83</b>
Figura 4. Formas de agrupamientos que facilitan la interacción y colaboración entre estudiantes. Agrupación con actividades diferenciadas	<b>83</b>
Figura 5. Ejemplo de distribución de un salón multigrado	<b>90</b>

### Anexos

Anexo 1. Cédula de Identificación de Experiencias Estatales	<b>124</b>
Anexo 2. Estadísticas e indicadores estatales en educación multigrado	<b>126</b>
Anexo 3. Resultados del CEMABE en educación preescolar	<b>158</b>
Anexo 4. Resultados del CEMABE en educación primaria	<b>160</b>
Anexo 5. Resultados del CEMABE en telesecundaria	<b>162</b>
Anexo 6. Relación de subproyectos seleccionados por entidades	<b>163</b>
Anexo 7. Cuestionario de referentes de mejora	<b>166</b>
Anexo 8. Cronogramas de los subproyectos por entidad	

(El anexo 8 está disponible únicamente en la versión digital de este documento, dentro del catálogo de publicaciones del INEE, en: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx))

## Siglas y acrónimos

ABCD	Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo
AE	Asistentes Educativos
AEL	Autoridad Educativa Local
APF	Asociaciones de Padres de Familia
API	Asesores Pedagógicos Itinerantes
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
ATR	Asesor Técnico Rural
BENV	Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAPFCE	Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas
CCE	Consejo Consultivo Escolar
CEMABE	Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial
CEPS	Comités Escolares de Participación Social
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CINVESTAV	Centro de Investigación y Estudios Avanzados
CIT	Cédula de Información Técnica
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CRA	Centros Rurales Agrupados
CT	Capacitadores Tutores
CTE	Consejos Técnicos Escolares
CTEM	Consejos Técnicos Escolares Multigrado
DGDGIE	Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGESPE	Dirección General de la Educación Superior para Profesionales de la Educación
DIE	Departamento de Investigación Educativa
DOF	Diario Oficial de la Federación
ECEA	Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje
EDUSAT	Red Satelital de Televisión Educativa
GTR	Grupos de Trabajo Regionales
HLI	Hablantes de Lenguas Indígenas
IES	Instituciones de Educación Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía

INEVAL	Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa de Chiapas
INIDE	Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación
INIFED	Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa
LEC	Líderes para la Educación Comunitaria
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
LINEE	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MAEPI	Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena
MEIPIM	Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante
PACAEP	Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria
PALE	Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita
PAM	Programa de Aprendizaje en Multigrado
PARE	Programa para Abatir el Rezago Educativo
PAREB	Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica
PAREIB	Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica
PC	Programas Compensatorios
PEEME	Proyectos Estatales de Evaluación y Mejora Educativa
PEM 2005	Propuesta Educativa Multigrado 2005
PI	Población Indígena
PIARE	Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
PNEE	Política Nacional de Evaluación Educativa
PROEME	Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa
PRONAEME	Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado
PRONIM	Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes
PTFAEN	Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales
RENAME	Registro Nacional de Alumnos, Maestros y Escuelas
RIER	Red de Investigación de Educación Rural
SATE	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela
SE	Secretaría de Educación
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
SPD	Servicio Profesional Docente
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAA	Unidades de Aprendizaje Autónomo
UIA	Universidad Iberoamericana
UNESCO	Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNPE	Unidad de Normatividad y Política Educativa
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

# Mensaje de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos lleva implícita una teoría de cambio para el Sistema Educativo Nacional (SEN), con dos grandes supuestos: 1) que el máximo logro de aprendizaje de los educandos sea producto de la mejora de los servicios educativos: los materiales y métodos educativos; la organización escolar; la infraestructura educativa, y la idoneidad de docentes y directivos; 2) que la evaluación y el uso de sus resultados coadyuven a garantizar la calidad de estos servicios educativos.

Tras la puesta en marcha de la Reforma Educativa de 2013, el propósito de garantizar la calidad de los servicios educativos que ofrece el Estado mexicano se enfatiza al crear el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), el cual es coordinado por el INEE, quien además tiene el mandato de Ley de poner en marcha la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE).

El INEE, a través del SNEE, busca desarrollar un diseño de políticas educativas con base en las evidencias surgidas de la evaluación, considerando los contextos estatales, pues es pensada desde lo local a lo nacional; es decir, distinta a lo que se había venido haciendo hasta hoy en la historia educativa de México. Esto es posible gracias al nuevo federalismo impulsado desde la Conferencia del SNEE, cuyo propósito es intercambiar información y experiencias relativas a la evaluación educativa.

En el seno de la Conferencia, que congrega a los titulares educativos federales y de las entidades federativas, se establece la necesidad de que el SNEE preste especial atención a las escuelas multigrado, dando pie, así, a uno de los trabajos más innovadores en el marco de la PNEE, en el que participaron el INEE, 28 entidades federativas mexicanas, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED): el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME).

Desarrollado por el Grupo de Trabajo de Escuelas Multigrado, reunido a lo largo de 2016, buscando fortalecer este modelo existente en cientos de comunidades indígenas y rurales de alta o muy alta marginación, zonas urbanas marginales y zonas con población de jornaleros migrantes (INEE, 2015b, pp. 305-307), el PRONAEME se enfoca directamente al servicio que, por décadas, no ha recibido apoyos que permitan ofrecer servicios educativos de calidad. De acuerdo con el INEE, enfrenta problemáticas como las fuertes cargas de trabajo administrativo asignadas a los docentes, que restan tiempo para el desarrollo de tareas pedagógicas; tres horas de enseñanza efectiva al día; bajo dominio de estrategias de enseñanza, asignación de actividades por debajo del nivel cognitivo de los alumnos; bajo aprovechamiento de los recursos educativos y una débil vinculación pedagógica con los padres de familia (INEE, 2015b, pp. 306-307).

Así, en el marco de la PNEE, 27 entidades federativas adoptan, al finalizar una sesión de la Conferencia del SNEE, en 2016, la necesidad planteada por Durango: apoyemos a las escuelas multigrado. Esta característica hace al PRONAEME único en su tipo entre los proyectos del SNEE, al convertirse en una iniciativa local que se vuelve nacional y refleja la necesidad compartida en distintos contextos regionales.

El documento que se presenta a continuación nace en ese marco. Es el resultado del trabajo de las entidades federativas con el acompañamiento del INEE, que propone una respuesta pertinente a los enormes desafíos de las escuelas multigrado. Utilizando la metodología desarrollada para los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME), el PRONAEME permite contar con evaluaciones sólidas que den cuenta de información relevante, para que a partir de su difusión y uso se diseñen intervenciones de mejora educativa que impacten en la calidad de los servicios educativos del país. De esta forma, se convierte en uno de los 130 proyectos nacionales que forman parte del Programa de Mediano Plazo del SNEE 2016-2020.

Desarrollar el potencial del SNEE hacia programas y políticas educativas que respondan a las grandes necesidades educativas nacionales, exige articular diferentes momentos de evaluación y, sobre todo, voluntades. El PRONAEME que aquí se presenta es prueba de ello. Más allá de las estrategias de investigación, difusión y uso de sus resultados, las intervenciones clave en cada uno de los espacios donde se piensa la evaluación (desde la Conferencia del SNEE, hasta las instancias educativas estatales) deben estar enfocadas en el último eslabón de la cadena: las escuelas.

Es ahí a donde debe llegar la tarea del INEE y del SNEE: hacia las aulas en las que cada maestro busca enseñar; hacia las mentes y los corazones de cientos de niños, niñas y adolescentes mexicanos que, en las zonas más alejadas y olvidadas del país, quieren construir su futuro a través de la educación. Este Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) será, entonces, una de las rutas posibles para que todos ellos vean cumplido su derecho constitucional y universal de recibir una educación equitativa y de calidad.

# 1. Introducción

El nacimiento del programa que aquí se presenta significó un hito en la construcción de políticas de evaluación educativa en el país. Pensado con la finalidad de desarrollar acciones educativas para fortalecer las escuelas multigrado de nivel básico, surge de la iniciativa del entonces secretario de Educación del Estado de Durango, Héctor Eduardo Vela Valenzuela, quien presentó, durante la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), en mayo de 2016, una iniciativa que, gracias al apoyo de otras 27 entidades, dio pie al Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), que forma parte del Programa de Mediano Plazo del SNEE, 2016-2020.

Este proyecto, encabezado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), al cual se sumaron el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), se construyó gracias a la conformación de cinco grupos de trabajo organizados de acuerdo con las regiones educativas establecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cada uno se responsabilizó de generar propuestas de diagnóstico y evaluación en los siguientes temas prioritarios de la agenda de la Política Nacional de Evaluación Educativa (PNEE) del Instituto (INEE, 2016f, 2016g):

1. Región Centro, con participación del Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala. Desarrolló el proyecto sobre supervisión y asesoría técnico pedagógica.
2. Región Noreste, integrada por Coahuila, Durango, San Luis Potosí y Tamaulipas. El proyecto desarrollado fue el de "Gestión y organización escolar".
3. Región Occidente, formada por Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro y Zacatecas. Su responsabilidad fue el tema "Currículo, materiales y prácticas educativas".
4. Región Sur-Sureste, integrada por Campeche, Chiapas, Guerrero, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Fue responsable del tema "Formación inicial y continua de docentes".
5. Región Noroeste, con la participación de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora. Su responsabilidad fue "Infraestructura y equipamiento escolar".

Cada grupo de trabajo contó con la participación de autoridades educativas estatales responsables de las escuelas multigrado, con delegaciones del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y del INIFED (INEE, 2016g).

---

En la construcción del PRONAEME el Instituto solicitó apoyo a la Red de Investigación en Educación Rural (RIER), grupo de trabajo que tiene como sede el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana (UIA), en el cual participan académicos e investigadores provenientes de 17 entidades del país (RIER, 2017). Para colaborar en el PRONAEME, la Red conformó un grupo con diez de sus miembros, especialistas en diversas áreas de la educación multigrado. El trabajo de este equipo consistió en contextualizar y fundamentar las problemáticas a las que se enfrentan las escuelas de este servicio educativo, sistematizar e integrar los diagnósticos en las cinco temáticas del PRONAEME, elaborados por los Grupos de Trabajo Regionales (GTR), y recopilar experiencias estatales de atención a las escuelas multigrado de nivel básico, así como construir una metodología que permite obtener referentes de mejora específicos en la educación multigrado.

Como producto de ello se elaboró el presente documento.

## 2. Fundamento legal

Las atribuciones del gobierno mexicano en materia educativa están establecidas en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), específicamente en la fracción IX, donde el Estado se compromete a garantizar la prestación de servicios educativos de calidad. Para ello, se implementó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio (artículos 10 y 11 de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación —LINEE—, Poder Ejecutivo, 2013a, 2013b).

Para el cumplimiento de su objeto, el SNEE tiene cinco fines: I) establecer la efectiva coordinación de las autoridades educativas que lo integran y dar seguimiento a las acciones que para tal efecto se establezcan; II) formular políticas integrales, sistemáticas y continuas, así como programas y estrategias en materia de evaluación educativa; III) promover la congruencia de los planes, los programas y las acciones que emprendan las autoridades educativas con las directrices que, con base en los resultados de la evaluación, emita el Instituto; IV) analizar, sistematizar, administrar y difundir información que contribuya a evaluar los componentes, los procesos y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN), y V) verificar el grado de cumplimiento de los objetivos y las metas del SEN (artículo 12 de la LINEE, Poder Ejecutivo, 2013b).

Dentro del marco del SNEE, los proyectos y las acciones se llevarán a cabo conforme a la Política Nacional de Evaluación Educativa (PNEE), y serán pertinentes a las necesidades de mejoramiento de los servicios educativos ofrecidos en las distintas entidades del país. Para ello, se establecerán objetivos, alcances y consecuencias de la evaluación; mecanismos de difusión de los resultados de la evaluación; distinción entre la evaluación de personas, instituciones y del SEN en su conjunto, entre otros elementos que establezca el INEE (artículos 17 y 27 de la LINEE, Poder Ejecutivo, 2013b).

En el Instituto, la responsabilidad de coordinar la formulación y el seguimiento de la implementación de la PNEE corresponde a la Unidad de Normatividad y Política Educativa (UNPE) con la intervención del resto de las Unidades. Para cumplir su función, la UNPE deberá proponer a la Junta de Gobierno del INEE los lineamientos para la elaboración, la integración y el seguimiento del programa de trabajo del SNEE denominado Programa de Mediano Plazo del SNEE, 2016-2020 (fracciones II. Bis, II. Ter y II. Quintus del artículo 59 en el Estatuto Orgánico del Instituto) (INEE, 2013).

---

En este marco de actuación se identificaron los diferentes factores socioeducativos que afectan los niveles de aprovechamiento escolar en los niños y los adolescentes de zonas rurales e indígenas donde imperan las escuelas multigrado. De acuerdo con el INEE, éstas se caracterizan por ser centros escolares en las que todos los docentes atienden más de un grado (INEE, 2016d, p. 387). En este tipo de escuelas los maestros de grupo, además de la docencia, con frecuencia asumen las funciones y las tareas de directores, conserjes, responsables de otras actividades académicas y administrativas (Popoca, 2014). Ello complejiza la organización escolar y la tarea pedagógica en la educación multigrado.

A partir de este contexto y derivado de los acuerdos de la Primera Sesión Extraordinaria de 2016 de la Conferencia del SNEE, se inició la construcción del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) que se integrará en el Programa de Mediano Plazo del SNEE, 2016-2020 (INEE, 2016g).

### 3. Metodología

Para realizar el *Acompañamiento metodológico para la formulación del Proyecto de Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado*, la Red de Investigación de Educación Rural (RIER) empleó una metodología cualitativa que permitió recabar, procesar y analizar la información empírica obtenida de los diagnósticos regionales y las experiencias en política educativa nacional y estatal. Todo ello se contrastó con investigaciones nacionales e internacionales de educación multigrado, a fin de identificar y establecer las condiciones y los procesos mínimos que favorezcan la mejora de los servicios educativos multigrado, dando como resultado la identificación de algunos referentes de mejora. A continuación se detalla cada una de estas actividades.

*Análisis de las experiencias* compartidas en los Grupos de Trabajo Regionales (GTR) en cada una de las cinco temáticas para el desarrollo de los subproyectos de evaluación y mejora educativa. Para ello, se recopilaron y sistematizaron las relatorías de las sesiones de trabajo que se realizaron desde julio hasta diciembre de 2016. El análisis consistió en identificar acciones, experiencias y proyectos de los que tenían conocimiento las autoridades estatales sobre escuelas multigrado, para después realizar una búsqueda documental de dicha información e integrar los resultados en el diagnóstico nacional a manera de antecedentes.

*Análisis y sistematización de los diagnósticos regionales*, producto de los GTR. También se recuperaron y analizaron los materiales y las presentaciones compartidos por los estados para integrar los subproyectos de evaluación y mejora educativa, en las sesiones de trabajo realizadas de julio a noviembre de 2016. Para este análisis se tomó en cuenta información de las estadísticas y las problemáticas a las que se enfrentan las entidades federativas, identificadas por el personal responsable de las escuelas multigrado.

*Integración de un diagnóstico nacional*. Además de las relatorías y los diagnósticos regionales descritos, se integraron los resultados de la recopilación de estudios nacionales e internacionales sobre las características de la educación multigrado, así como las problemáticas a las que se enfrentan estos centros escolares en cada tema propuesto.

*Recopilación de estudios, experiencias, políticas y programas educativos* que se han implementado en las escuelas multigrado. Se revisaron trabajos publicados de carácter teórico y empírico, nacionales e internacionales, referidos a la educación y escuelas multigrado: libros, artículos de revistas, tesis, memorias de eventos académicos, normatividad

y reglas de operación de programas educativos gubernamentales; evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y otras instituciones gubernamentales.

*Construcción de referentes de mejora.* Ante la falta de referentes de mejora específicos para educación y escuelas multigrado nacionales e internacionales, se consideraron modelos dirigidos a escuelas de organización unigrado. El Modelo de Escuelas Eficaces planteado por Murillo (2007, 2010) se consideró adecuado para la identificación de factores e indicadores. Además, se tomaron en cuenta los indicadores y las dimensiones establecidos en la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) (INEE, 2016c) (tabla 1).

Tabla 1. Alineación de los ámbitos y las dimensiones de la ECEA por temática del PRONAEME

Temas	Ámbitos	Dimensiones
1. Currículo, materiales y prácticas educativas.	Materiales de apoyo educativo.	a) Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro). b) Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula).
	Gestión del aprendizaje.	a) Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo. b) Práctica docente orientada al aprendizaje. c) Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes.
2. Formación inicial y continua de los docentes.	Personal que labora en las escuelas.	a) Oportunidades de actualización profesional en la escuela.
3. Gestión escolar.	Personal que labora en las escuelas.	a) Perfil profesional de directores y docentes de acuerdo con su función b) Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar.
	Organización escolar.	a) Existencia de trabajo colegiado. b) Visión común de los docentes sobre la escuela. c) Participación de los padres de familia. d) Prácticas de admisión en la escuela.
4. Infraestructura y equipamiento escolar.	Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.	a) Servicios básicos en el plantel. b) Espacios escolares suficientes y accesibles. c) Condiciones básicas de seguridad e higiene.
	Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje.	a) Mobiliario suficiente y adecuado. b) Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.
5. Supervisión y asesoría técnica pedagógica.	Gestión del aprendizaje.	a) Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica de los docentes.

Fuente: Elaboración propia con base en información tomada de la ECEA (INEE, 2016c).

Después de alinear ambos modelos a las cinco temáticas propuestas, se obtuvieron los referentes de mejora de acuerdo con fuentes internacionales y nacionales para las escuelas multigrado. Éstos se presentan en el tercer apartado de este documento.

*Validación externa de referentes de mejora.* De la alineación realizada entre los factores e indicadores de Murillo, así como de los indicadores y las dimensiones de la ECEA, se construyó un cuestionario con cinco subescalas de apreciación gráfica; cada una corresponde a las temáticas estudiadas. La longitud del cuestionario fue de 54 reactivos. Los ítems evalúan la percepción de los expertos para priorizar la atención de los referentes de mejora propuestos en las escuelas multigrado (Anexo 7. Cuestionario de referentes de mejora).

Antes de su aplicación se solicitó a tres investigadores de la RIER que revisaran el cuestionario, las instrucciones y el formato a fin de hacer observaciones y modificaciones, en caso de considerarse necesario. Después de la corrección del cuestionario se invitó, por correo electrónico, a un grupo de expertos en educación multigrado para que lo llenaran. En él participaron autoridades estatales que colaboraron en los GTR, miembros de la RIER e investigadores de diversas instituciones académicas, tales como el Departamento de Investigación Educativa (DIE), del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) e Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), de la Universidad Iberoamericana (UIA). En total se enviaron 95 invitaciones.

El cuestionario se aplicó electrónicamente mediante la plataforma de formularios de *Google*, para lo cual se monitorearon las respuestas de los expertos y se les retroalimentó por correo electrónico cuando mostraban dudas durante el llenado. Los resultados obtenidos se sistematizaron en una base de datos. En total se obtuvieron 59 respuestas de expertos. La información recabada se procesó a través de una base de datos y se analizó la frecuencia con que los expertos eligieron cada referente de mejora con nivel de prioridad 1 hasta  $n$ , es decir, del más prioritario hasta el menos prioritario por subescala.

Posteriormente se seleccionaron los registros de los expertos que jerarquizaron la prioridad de referentes de mejora considerando la totalidad de cada subescala; con dichos registros se hizo un segundo análisis de frecuencias del ordenamiento dado a cada conjunto de referentes por subescala. Los resultados se presentan en el apartado de validación de los referentes de la propuesta.

*Recopilación de cédulas de identificación de experiencias estatales en escuelas multigrado.* Con el objetivo de recuperar evidencias de los proyectos, los programas y los materiales implementados para la atención a escuelas multigrado, se diseñó una cédula de identificación donde se solicitó a las autoridades correspondientes de las Secretarías de Educación de los estados que participaron en el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) que compartieran la siguiente información: entidad responsable, periodo de implementación, institución(es) o dependencia(s) involucrada(s), universo de atención, objetivos, líneas de acción, recursos humanos y materiales y formas de financiamiento (Anexo 1. Cédula de Identificación de Experiencias Estatales).

Esta cédula se distribuyó por correo electrónico a los representantes de las entidades. También se incluyó a algunos de los miembros de la RIER para ubicar actividades de formación docente y gestión diseñadas especialmente para las escuelas multigrado.

---

Se sistematizó la información y se conformó una base de datos de experiencias nacionales, con la cual se realizó un análisis para obtener una caracterización de éstas, así como para resaltar sus especificidades en cuanto a niveles escolares atendidos, propósitos, estrategias y actores involucrados. En total se recibieron 77 cédulas de identificación. El análisis de estas experiencias estatales se documentó en el apartado relativo al diagnóstico nacional.

Cabe mencionar que el INEE participó activamente en la revisión y el mejoramiento de las experiencias sistematizadas, así como en la corrección de los documentos entregados.

## 4. Elementos del diagnóstico nacional de las escuelas multigrado en educación básica

En este apartado se presenta un panorama de la educación multigrado en México a partir de las características del servicio en este tipo de escuelas, las estadísticas de los niveles educativos y la política educativa que se ha desarrollado a partir de la década de los setenta del siglo pasado. Además se describen las problemáticas en cada uno de los cinco temas seleccionados: 1) Supervisión y asesoría técnico pedagógica, 2) Gestión y organización escolar, 3) Currículo, materiales y prácticas educativas, 4) Formación inicial y continua de docentes, y 5) Infraestructura y equipamiento escolar. Además, se documentan los proyectos estatales dirigidos a atender escuelas multigrado de educación básica.

Con ello se pretende ofrecer una visión general de las características, los antecedentes, las problemáticas y las experiencias de atención a las escuelas multigrado de educación básica del país, con base en la sistematización de los diagnósticos elaborados por los Grupos de Trabajo Regionales (GTR), así como en la documentación de políticas, programas y aportaciones de la investigación en este campo. Como cualquier panorama, la realidad aquí expuesta adopta sus particularidades y diferencias según la gran diversidad de contextos presentes en las entidades, las regiones y características de las escuelas multigrado.

### 4.1. Características y antecedentes de la educación multigrado

En México, como en muchas partes del mundo, las escuelas multigrado han sido la opción educativa para brindar educación a millones de habitantes del medio rural dispersos en miles de localidades (Juárez y Rodríguez, 2016). Este tipo de planteles se caracterizan por atender, en un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados, lo cual implica una diversidad en cuanto a edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración, entre otros aspectos.

De acuerdo con el número de maestros que conforman la planta docente de las escuelas multigrado, éstas se clasifican en unitarias si tienen un maestro para todos los grados escolares; bidocentes en las que laboran dos maestros; tridocentes al contar con tres

maestros adscritos, así como tetra y pentadocentes, con cuatro y cinco profesores, respectivamente, aunque en éstas algunos grupos ya no son propiamente multigrado (INEE, 2016d, p. 388).

Dichos centros escolares también prevalecen en poblaciones indígenas y campamentos agrícolas con población jornalera migrante, y predominan las escuelas de sostenimiento público. En menor proporción el multigrado está presente en escuelas privadas y en zonas urbanas (INEE, 2016d, p. 390).<sup>1</sup>

Las escuelas multigrado en el medio rural son numéricamente importantes, tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Escuelas rurales y multigrado en educación básica en el ciclo escolar 2014-2015

Nivel	Total de escuelas		Escuelas rurales (en localidades menores a 2500 habitantes)*		Escuelas multigrado	
	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Preescolar	100	89 725	56.5	50 669	27.5	24 712
Primaria	100	98 771	58.4	57 659	43.8	43 289
Secundaria	100	37 924	57.1	22 035	9.5	3 607

Fuente: Elaboración propia, con base en datos del ciclo escolar 2014-2015, provenientes del INEE (2016d).  
Cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPEE.

\* El total de escuelas preescolares excluye a los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

En México la atención a los estudiantes de escuelas multigrado se lleva a cabo mediante dos subsistemas:

- El primero se compone de las escuelas que pueden depender de las autoridades educativas estatales o federales; este subsistema se denomina “educación regular” y está integrado por dos grandes tipos de servicio: escuelas “generales” dirigidas a la población mestiza y planteles indígenas, los cuales deben atender, formalmente, a 5% de la población hablante de alguna de las más de 60 lenguas que existen en el país.<sup>2</sup>
- El segundo subsistema corresponde a la “educación comunitaria” que depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).<sup>3</sup> Este subsistema ha sido creado,

<sup>1</sup> Como se aprecia en el *Panorama Educativo de México 2015*, en la Ciudad de México existen 3 207 preescolares unitarios, 3 198 primarias unitarias, bidocentes y tridocentes, así como 48 telesecundarias unitarias y bidocentes (INEE, 2016d, pp. 393, 398, 405).

<sup>2</sup> Esta cifra se obtuvo de la suma del número de alumnos de las escuelas preescolares multigrado indígenas (101 184) y el número de alumnos de las escuelas primarias multigrado indígenas (266 800), con un total de 367 984 de alumnos en escuelas multigrado indígenas. Éste representa 5% de la población mexicana de tres años en adelante que habla al menos una lengua indígena (7 359 680). Los cálculos se hicieron con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2014-2015) y los tabulados de la Encuesta Intercensal 2015 realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (INEE, 2016d; INEGI, 2015).

<sup>3</sup> CONAFE es un organismo gubernamental que inició la prestación de los servicios educativos en las poblaciones rurales en 1971 y ha tenido la encomienda de llevar la educación básica a las pequeñas localidades donde no se disponga de alguna escuela a cierta cantidad de kilómetros a la redonda. Estos servicios educativos varían de acuerdo con las particularidades de cada entidad federativa.

exclusivamente, para atender a poblaciones rurales, y lo hace mediante una metodología pedagógica diseñada para la atención de grupos multigrado (Juárez, 2009).

En resumen, en los niveles de preescolar y primaria existen tres tipos de servicio presentes en las escuelas con organización multigrado: escuelas generales, indígenas y comunitarias. A su vez, las escuelas comunitarias del CONAFE brindan servicio en tres modalidades (CONAFE, 2017):<sup>4</sup>

- a) Educación comunitaria rural para población mestiza;
- b) Educación comunitaria indígena, y
- c) Educación comunitaria migrante.

Desde 1997 el CONAFE instauró la modalidad Aula Compartida, conformada por grupos multinivel con niños de entre tres a 14 años, inscritos en preescolar y primaria, para lo cual se diseñaron materiales y formaron a los instructores comunitarios en estrategias y actividades integradoras para la atención a los dos niveles (CONAFE, 2011a; Guerra y O'Donnell, 2000).

Con respecto al nivel secundaria, la organización escolar multigrado se imparte a través de la telesecundaria, un tipo de servicio del subsistema de educación que está a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y por medio de la secundaria comunitaria ofertada por el subsistema del CONAFE.

El servicio de telesecundaria tiene su origen en el proyecto piloto denominado Secundaria por Televisión implementado en 1964. En 1968 esta modalidad se incorporó al Sistema Educativo Nacional (SEN) con la finalidad de atender a la población rural adolescente y ante la poca viabilidad presupuestaria para instalar secundarias técnicas o generales en localidades pequeñas. El modelo trabaja con un docente quien se apoya en programas educativos televisados a través de la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT). Además, los estudiantes disponen de libros de texto elaborados específicamente para este tipo de servicio (SEP, 2017; Pacheco, 2006).

La secundaria comunitaria del CONAFE tiene su antecedente en el programa de posprimaria, desarrollado en 1997 para brindar estudios de nivel secundaria a adolescentes y jóvenes egresados de los cursos comunitarios en localidades que no tenían servicios educativos regulares cercanos de este nivel. En 2013 se diseñó un modelo educativo propio para la secundaria comunitaria, en el cual se establece un conjunto de estrategias y materiales educativos, alineado al Plan de estudios de la educación básica 2011, donde se fomenta el aprendizaje independiente de los estudiantes (CONAFE, 2011a, 2011b).

<sup>4</sup> Cabe señalar que el CONAFE, además, brinda gran parte de sus servicios en educación inicial (CONAFE, 2017).

#### 4.1.1. Estadísticas nacionales de escuelas multigrado en educación básica

En el *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015*, publicado en 2016 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), las escuelas multigrado se definen como aquellos centros escolares donde los docentes tienen a su cargo más de un grado escolar. En preescolar y primaria sólo se contemplan aquellas escuelas en las cuales todos los maestros tienen grupos multigrado. Respecto al primer caso se consideran escuelas unitarias. En el segundo caso se contemplan primarias donde laboran de uno a tres docentes para atender los seis grados, es decir, escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes. En el nivel de secundaria se hace referencia a la modalidad de telesecundaria y se contabilizan escuelas unitarias y bidocentes, en las que uno o dos profesores imparten todas las asignaturas con uno o dos grados (INEE, 2016d, p. 389).

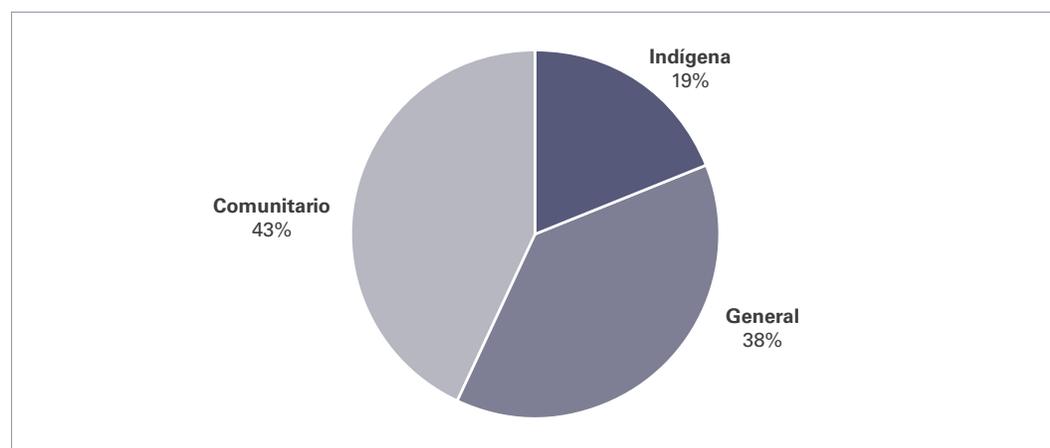
Según el Instituto (INEE, 2016d, p. 388) en el ciclo escolar 2014-2015, 27.5% de los planteles preescolares era unitario; lo mismo que 43.8% de las primarias (unitarias, bidocentes y tridocentes) y 19.5% de las telesecundarias (unitarias o bidocentes).

A continuación se presentan algunos datos estadísticos básicos de las escuelas multigrado de acuerdo con los niveles educativos y tipos de servicio, así como con su dimensión nacional y distribución en entidades que concentran un mayor número de escuelas multigrado.

#### 4.1.2. Estadística en educación preescolar

Durante el ciclo escolar 2014-2015, de las 89 725 escuelas preescolares presentes en el país, 24 712 (27.5%) fueron multigrado, donde se atendía a 380 499 alumnos. Del total de los preescolares multigrado (27.5%), 38% fue general, 19% indígena y 43% comunitario (INEE, 2016d, pp. 392, 394-395) (gráfica 1).

Gráfica 1. Distribución de preescolares unitarios por tipo de servicio en el ciclo escolar 2014-2015



Fuente: Elaboración propia. Datos del ciclo escolar 2014-2015 provenientes del INEE (2016d).

Existen algunos estados en los cuales más de 40% de las escuelas de educación preescolar es multigrado: Chiapas (49.2%), Tabasco (45.3%) y San Luis Potosí (43.7%). Otras entidades federativas cuentan con al menos 30% de sus preescolares en la modalidad multigrado: Campeche, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Zacatecas y Oaxaca (INEE, 2016d, pp. 393-395).

Otro dato importante es que en estados como Chiapas, Baja California Sur, Campeche, Colima, Michoacán, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas y Yucatán, al menos 1 de cada 10 preescolares son atendidos por el CONAFE (INEE, 2016d, p. 393) (Anexo 2. Estadísticas e indicadores estatales en educación multigrado).

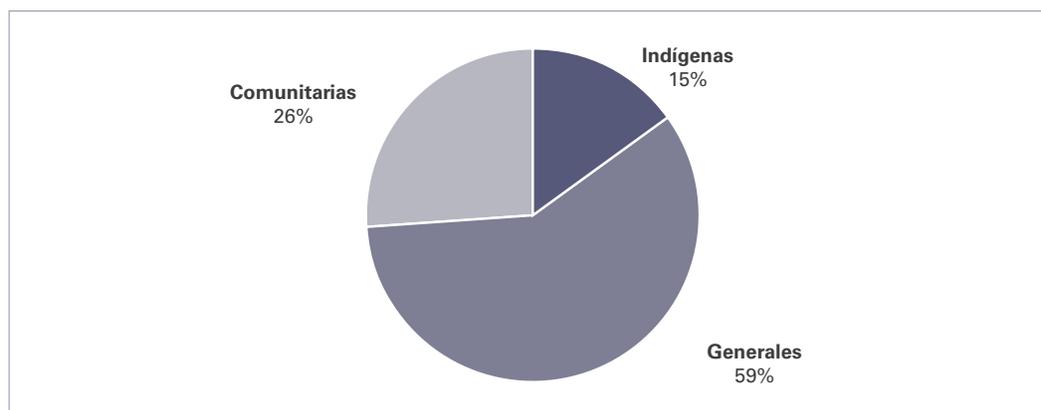
La tasa de crecimiento de los preescolares multigrado de 2000 a 2014 (2.6%) es 1.5 mayor que la tasa de crecimiento de los preescolares no multigrado (1.7%); es decir, el preescolar multigrado se ha instrumentado como la política para cumplir con el decreto de obligatoriedad de la educación en este nivel. Esto es también evidente si se comparan las tasas de crecimiento de las escuelas de educación preescolar multigrado y las no multigrado entre 2013 y 2014 (2.4% para el primer caso y -0.3% para el segundo) (INEE, 2015b, 2016d).

En cuanto al tipo de sostenimiento, del total de los preescolares unitarios 97% es público y 3% privado (INEE, 2016d, p. 394).

#### 4.1.3. Estadística en educación primaria

Para el ciclo escolar 2014-2015, las 43 289 escuelas primarias multigrado (unitarias, bido-centes y tridocentes) representaban 43.8% de las primarias del país, las cuales atendían a 1 297 491 estudiantes, es decir, a 9% de la matrícula. De este porcentaje (43.8%), 59% correspondía a las primarias generales, 15% indígenas y 26% comunitarias. En relación con el total nacional de escuelas por tipo de servicio, 32.9% de las primarias generales es multigrado, 66% del total de las escuelas indígenas y todas las primarias comunitarias trabajan con la modalidad multigrado (INEE, 2016d, pp. 400-401) (gráfica 2).

Gráfica 2. Distribución de primarias multigrado por tipo de servicio en el ciclo escolar 2014-2015



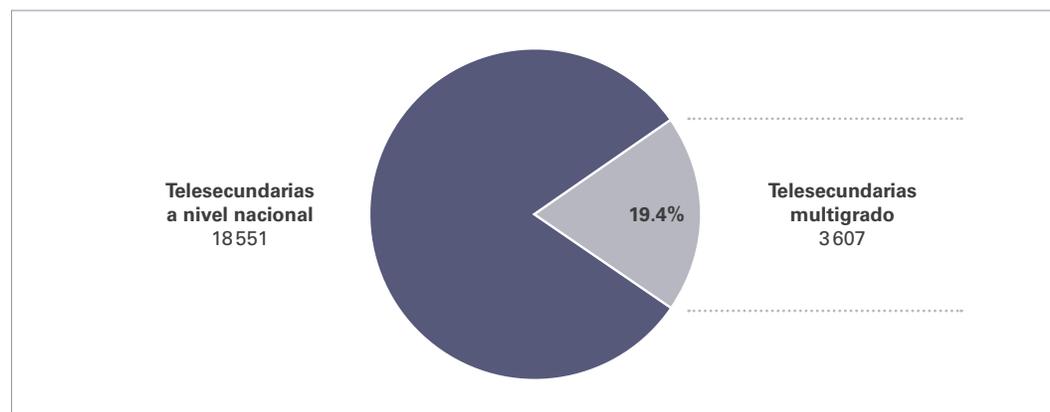
Fuente: Elaboración propia. Datos del ciclo escolar 2014-2015 provenientes del INEE (2016d).

En Chiapas, 7 de cada 10 primarias son multigrado; en Durango, San Luis Potosí y Zacatecas, 6 de 10. En Campeche, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Querétaro, Sinaloa, Tabasco y Veracruz, alrededor de la mitad de las primarias son multigrado. En Baja California Sur, Guanajuato, Jalisco, Puebla, Querétaro y Tamaulipas, 4 de cada 10 primarias son de este tipo de organización escolar (INEE, 2016d, p. 398) (Anexo 2. Estadísticas e indicadores estatales en educación multigrado).

#### 4.1.4. Estadística en educación secundaria

En educación secundaria, en el tipo de servicio de telesecundaria, 9.5% de las escuelas es multigrado (3607 planteles de un total de 38604). De las 18551 escuelas telesecundarias de nuestro país, 19.4% es multigrado, de las cuales 7.7% es unitaria (1426) y 11.8% es bido-cente (2181) (INEE, 2016d, pp. 403-404), tal como se muestra en la gráfica 3. Cabe destacar que 87238 jóvenes son atendidos en escuelas telesecundarias unitarias y bidocentes, lo que corresponde a 6.1% de la matrícula total (Anexo 2. Estadísticas e indicadores estatales en educación multigrado).

Gráfica 3. Proporción de telesecundarias multigrado en el ciclo escolar 2014-2015



Fuente: Elaboración propia. Datos del ciclo escolar 2014-2015 provenientes del INEE (2016d).

San Luis Potosí, Zacatecas, Durango y Veracruz concentran más de la mitad de las telesecundarias multigrado del país (INEE, 2016d, p. 404).

De acuerdo con la Dirección de Planeación y Evaluación del CONAFE, en el actual ciclo escolar 2016-2017 se registraron 3931 servicios de secundaria comunitaria que atienden a 41677 estudiantes. Este tipo de servicio está presente en casi todas las entidades del país, con excepción de la Ciudad de México. En Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Jalisco y Michoacán se concentra 46% (1822) del total de secundarias comunitarias (CONAFE, 2016d).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Sería importante repensar una definición normativa del multigrado, con la cual también se contabilicen, en las estadísticas oficiales, las escuelas en las que alguno de sus grupos tenga una organización escolar multigrado. De esta manera, se integrarían en la definición las escuelas bidocentes, en el caso de preescolar, y las tetra y pentadocentes, en primaria.

Para el SEN la organización escolar multigrado ha respondido a motivos presupuestales y administrativos, más que a razones pedagógicas, al no considerarse costeable ofrecer el prototipo de un docente por grado escolar en centros educativos con baja matrícula estudiantil. Se trata de una estrategia para ampliar los servicios educativos hacia las regiones y las localidades de menor densidad poblacional, generalmente en zonas rurales y en regiones con altos índices de pobreza y marginación. En América Latina estas zonas concentran buena parte de sus poblaciones indígenas (Oviedo, 2011; Rodríguez, 2004).

El multigrado también se desarrolla mediante propuestas pedagógicas alternativas, como es el caso del modelo Montessori y otros de educación activa, generalmente adoptados por escuelas con sostén privado (Rosas, 2009).

En algunas publicaciones las escuelas multigrado se asocian a conceptos negativos como “escuelas incompletas” (INEE, 2007). Sin embargo, tal como señalan Mejía y otros (2016, p. 133): “La escuela multigrado es un modelo educativo en sí mismo, y hay que atenderlo como tal; no se trata de escuelas incompletas”; las instituciones educativas nacieron bajo la organización multigrado y todavía están presentes en prácticamente todos los países, incluyendo las naciones europeas y norteamericanas (Little, 2005).

Durante la segunda mitad del siglo XX y el inicio del XXI el SEN ha tenido avances significativos en cuanto al crecimiento y expansión de la educación básica (INEE, 2014). Sin embargo, existen graves problemas de calidad, equidad e inclusión en el servicio, situación que se agudiza para quienes viven en regiones geográficas alejadas y localidades con altos niveles de marginación. Al respecto un amplio número de escuelas multigrado se localiza en comunidades de alta o muy alta marginación, 81% de preescolares, 81% de primarias y 70% de telesecundarias (INEE, 2015b, pp. 312, 316, 324). Dado que los índices de marginación se refieren a las condiciones de bienestar que prevalecen en áreas geográficas, las personas que viven en zonas marginadas son afectadas por las carencias colectivas, con independencia de su ingreso, donde se viven situaciones de desnutrición, trabajo infantil, altas tasas migratorias, deficiencia en los medios de comunicación y transporte, dificultad en el acceso a servicios de salud y educación, y bajas tasas de escolaridad en la población juvenil y adulta, entre otras (CONAPO, 2010).

En el plano educativo estas brechas de inequidad con la población rural también se expresan en que prácticamente todos los niños en edad de cursar la primaria asisten a la escuela, y conforme transitan los niveles escolares de la educación obligatoria las tasas de asistencia se reducen. Si bien esa tendencia también se presenta en la población en general, en el caso de los niños y los adolescentes que viven en poblaciones rurales, las tasas de asistencia son más bajas en secundaria y educación media superior (Juárez y Rodríguez, 2016).

Las causas del abandono escolar son multifactoriales, ya que es un asunto atribuido, entre otros, a componentes económicos, sociales, educativos y familiares. No obstante, en el caso de la población rural, la dispersión geográfica y las condiciones de pobreza en las que viven las familias de los estudiantes desempeñan un papel muy importante. En el medio rural este problema se agudiza en el caso de los niños jornaleros migrantes, quienes se incorporan de manera generalizada al trabajo asalariado desde muy temprana edad (Rojas, 2013).

De acuerdo con los resultados de pruebas estandarizadas nacionales (EXCALE, ENLACE y PLANEA) e internacionales (PISA), los estudiantes que residen en localidades rurales, con menos de 2 500 habitantes, obtienen menores puntajes que los que viven en ciudades; los alumnos de escuelas indígenas tienen un desempeño menor que los que asisten a escuelas no indígenas; los estudiantes que viven en localidades con altos niveles de marginación tienen más bajos niveles de logro que los que viven en comunidades de baja marginación, y los alumnos de hogares pobres presentan un menor desempeño que los que provienen de familias no pobres (Juárez y Rodríguez, 2016).

Las causas del bajo nivel de logro educativo que presentan los alumnos de zonas rurales son de carácter complejo y multifactorial, pues en el aprovechamiento convergen el nivel educativo de los padres, las condiciones socioeconómicas de los hogares y la precariedad en las condiciones institucionales de la oferta educativa; entre otras cosas, esto se expresa en menos recursos e insumos de menor calidad en los servicios escolares (INEE, 2016e).

Desde hace décadas varios investigadores (Ezpeleta, 2006; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Martínez, 2006; Pacheco, 2006; SEP, 2006; Rosas, 2003; Ezpeleta y Weiss, 2000; Muñoz Izquierdo, 1979; García, 1979) han destacado los complejos factores sociales, económicos y pedagógicos que enfrentan las escuelas rurales y multigrado, así como las limitadas respuestas que ha dado el Estado para atender con pertinencia y calidad a los estudiantes que asisten a estas instituciones. En sus investigaciones se ha documentado, ampliamente, una oferta educativa caracterizada por la falta de infraestructura, equipamiento y materiales educativos, por procesos organizacionales y de gestión burocráticos, por la insuficiencia y débil formación de su personal docente, entre otros aspectos.

#### **4.1.5. Políticas y programas federales para escuelas multigrado**

A partir de la década de los setenta distintas dependencias del SEN han diseñado programas para escuelas multigrado con dos propósitos principales: por un lado, ampliar la cobertura y el acceso a la educación básica en las poblaciones rurales más marginadas y alejadas y, por otro, ofrecer propuestas pedagógicas adecuadas al contexto rural y a la heterogeneidad en un grupo multigrado. Rockwell y Garay (2014) y Safa y Castañeda (2000) señalan que la mayoría de estos proyectos se consideraron “transitorios” en su origen, al pensarse que en un futuro próximo disminuirían significativamente las pequeñas poblaciones rurales y, en consecuencia, las escuelas multigrado desaparecerían o se volverían unigrado, lo cual no ha sucedido. Las condiciones sociodemográficas han mostrado la permanencia del multigrado (INEE, 2016d).

#### **La experiencia del subsistema de educación comunitaria del CONAFE**

En la década de los años setenta del siglo pasado, el CONAFE se creó para atender a pequeñas localidades rurales del país, donde no existían servicios educativos regulares. En el Consejo, con el apoyo de especialistas, se elaboró una propuesta educativa especialmente

diseñada para grupos multigrado. La atención del servicio se hace mediante instructores comunitarios (ahora llamados Líderes para la Educación Comunitaria —LEC—), jóvenes con estudios en secundaria o bachillerato, quienes prestan un servicio social educativo durante uno o dos ciclos escolares y al finalizar obtienen una beca para continuar sus estudios en el nivel medio superior o superior. Por un año de servicio social educativo se les otorgan 30 meses de beca y por dos años 60 meses de beca (Guerra y O'Donnell, 2000).

A finales de la década de los años ochenta el CONAFE elaboró una serie de materiales titulada *Dialogar y Descubrir* para educación primaria. Ésta se integró por dos manuales, renovados en la década de los noventa y complementados con fichas y libros de juego dirigidos a los instructores comunitarios, así como por cuadernos de trabajo para los estudiantes (CONAFE, 2011d).

Los manuales presentan una selección y una reorganización curricular con equivalencia al plan de estudios de educación primaria de 1993, donde se reagrupan los seis grados en tres niveles: el I para primero y segundo grados; el nivel II para tercero y cuarto grados, y el III para quinto y sexto grados. Estos recursos tenían como propósito brindar orientaciones didácticas específicas a los instructores comunitarios e integrar los diferentes temas del currículo que se trataban en más de 40 libros de texto gratuito, además de proponer diferentes formas de agrupamiento de los estudiantes, ya sea por nivel o mediante un trabajo conjunto entre niveles (Guerra y O'Donnell, 2000).

Los cuadernos de trabajo fueron diseñados para estudiantes del nivel III con actividades de aprendizaje independiente para los momentos en que el instructor no pudiera atenderlos de forma directa. Con tales materiales se buscó promover el aprendizaje colaborativo y autónomo con base en una perspectiva pedagógica constructivista (Rockwell, 1997).

A principios de la década de los noventa se publicó el *Manual del Instructor Preescolar*, en el cual se brindaban orientaciones para la organización del servicio escolar, técnicas y actividades agrupadas en 31 unidades de trabajo, en las que se trataban temáticas desde diferentes áreas de conocimiento. Este manual se complementó con un fichero de actividades, así como con otros materiales de apoyo para el fomento de actividades de lenguaje, educación artística y coordinación motriz (CONAFE, 1991).

Con la intención de articular los niveles de preescolar y primaria comunitaria, en 2001 el Consejo elaboró un material titulado *Competencias. Preescolar Comunitario y Primaria Comunitaria*. Este libro propone una organización curricular por competencias generales, dosificadas para abordarse de forma progresiva en diferentes niveles de avance, acompañadas de indicadores de evaluación. Dichas competencias están agrupadas en cinco ejes curriculares: 1) Comprensión del medio natural, social y cultural, 2) Comunicación, 3) Lógica matemática, 4) Actitudes y valores para la convivencia, y 5) Aprender a aprender (CONAFE, 2001). Este material fue el precedente de la reforma curricular 2011 donde se adoptó el enfoque por competencias y la articulación de la educación básica.

Desde su creación el CONAFE ha contado con figuras educativas propias que deben asumir tareas de asesoría pedagógica hacia los LEC, como son los Capacitadores Tutores (CT), los Asistentes Educativos (AE) y, más recientemente, los Asesores Pedagógicos Itinerantes

(API) (CONAFE, 2017). Estas dos primeras figuras están involucradas en la formación inicial y continua, así como en el acompañamiento pedagógico y el apoyo administrativo a los LEC. El API se dedica a visitar periódicamente un conjunto de escuelas comunitarias para atender, de forma personalizada, a los estudiantes con más bajo rendimiento escolar, en coordinación con el LEC y los padres de familia (CONAFE, 2012, 2017).

En cuanto a la experiencia del Consejo en las modalidades de educación comunitaria migrante e indígena, en la década de los noventa se impulsó la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM), en la que se elaboraron materiales educativos donde se proponen estrategias didácticas a partir de las características socio-culturales de los estudiantes, los requerimientos del currículo nacional, los saberes y los procesos en la siembra y la recolección de los productos agrícolas en los que trabajan sus familias (Pacheco, Cayeros y Madera, 2016).

Para la población indígena el CONAFE puso en marcha la Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena (MAEPI) en la que, con base en un diagnóstico sociolingüístico de los estudiantes y su localidad, se elaboran “fichas comunitarias” en sus lenguas maternas donde se recuperan los saberes comunitarios y se articulan los contenidos curriculares. Estas dos modalidades se abocan a los servicios de preescolar y primaria comunitaria (CONAFE, 2017; Casariego *et al.*, 2000).

En 2016 el Consejo reformuló la propuesta “Dialogar y Descubrir” en un nuevo modelo pedagógico llamado “Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo” (Modelo ABCD) de la educación comunitaria.

Para el diseño del Modelo ABCD, el CONAFE realizó una serie de adecuaciones curriculares al plan y programas de estudio de educación básica 2011:

- a) Se seleccionaron 33 temas considerados prioritarios por tener un tratamiento continuo en el mapa curricular y permitir articular varios contenidos y aprendizajes esperados. Estos temas se agruparon en cinco campos formativos: 1) Lenguaje y Comunicación, 2) Pensamiento Matemático, 3) Exploración y Comprensión del Mundo Natural, 4) Exploración y Comprensión del Mundo Social, y 5) Participación en Comunidad. De manera transversal se proponen tres ejes: Lenguaje en el Ámbito de Estudio (Lengua Indígena, Español e Inglés), Interculturalidad y Ciudadanía. También se establecieron trayectos de aprendizaje esperados de cada tema con diferentes niveles de complejidad.
- b) Se reajustaron los grados y los periodos escolares de la educación básica: los tres grados de preescolar y los dos primeros grados de primaria se englobaron en el “nivel básico”, del tercero al sexto grados de primaria se agruparon en el “nivel intermedio” y los tres grados de secundaria en el “nivel avanzado”.
- c) Se diseñaron 53 Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) para el tratamiento de los 33 temas, correspondientes a los cinco campos formativos. Las UAA son estrategias didácticas que buscan propiciar el aprendizaje independiente a través del diálogo y la colaboración. De igual manera, estas Unidades están contenidas en cinco materiales de apoyo dirigidos a los LEC y a los estudiantes de los diferentes niveles. En estos recursos se brinda información general de los temas, se plantean preguntas de reflexión y un conjunto de actividades expuestas como desafíos intelectuales, así como orienta-

ciones para que el estudiante reflexione y registre el proceso seguido en la realización de la actividad y la autoevaluación de su nivel de avance con el apoyo de un recuadro denominado “trayecto de aprendizaje”, en el que se identifican distintos niveles de competencia (CONAFE, 2017, 2016a, 2016b, 2016c, 2016e).

La metodología adoptada por este modelo busca generar un proceso de aprendizaje flexible, personalizado y autónomo que responda a las necesidades, los intereses y los contextos personales de aprendizaje de los estudiantes (CONAFE, 2016b, p. 29). Se contemplan cinco grandes momentos en los cuales el estudiante: 1) elige un tema a estudiar de un menú temático contenido en las UAA, 2) realiza de forma independiente las actividades sugeridas en las UAA, que en su gran mayoría se enfocan a la investigación, con la tutoría de otro estudiante o del LEC, 3) demuestra lo aprendido con sus compañeros, LEC o padres de familia, 4) reflexiona y registra su proceso de aprendizaje a partir de una autoevaluación y diálogo con su tutor, y 5) ofrece tutoría a otros compañeros interesados en estudiar este mismo tema. En la evaluación de los aprendizajes cobran relevancia el ejercicio de meta-cognición y autoevaluación que hace cada estudiante de su proceso de estudio y aprendizaje, así como la coevaluación entre pares (CONAFE, 2016b).

De acuerdo con el CONAFE (2016b), la tutoría entre pares y por parte del LEC son la base de esta nueva propuesta pedagógica, la cual descansa en las ideas de diálogo y colaboración. El diálogo es considerado el medio para recuperar saberes y experiencias de vida y vincularlos a los temas de estudio, problematizar y reflexionar sobre los temas y aprendizajes logrados. La colaboración es entendida como acompañamiento y ayuda mutua entre el tutor y tutorado. Asimismo, la confianza y el respeto hacia el otro son dos componentes socioafectivos importantes para establecer ambientes idóneos para el aprendizaje.

La formación de las figuras educativas del CONAFE considera los mismos principios pedagógicos antes expuestos. Los LEC, CT y AE deben vivenciar la tutoría, el estudio y el aprendizaje independiente de las UAA en los diferentes espacios de formación y acompañamiento. Para la capacitación de los LEC se lleva a cabo un taller de formación inicial que dura entre cinco a seis semanas, visitas periódicas de acompañamiento, reuniones de tutoría y evaluación donde se comparten saberes y herramientas pedagógicas para el desarrollo de la práctica educativa (CONAFE, 2016e).

### Programas y acciones para la educación multigrado impulsados por la SEP

En la década de los sesenta la SEP editó, a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, las dos primeras publicaciones para maestros de escuelas rurales unitarias, donde se brindaban orientaciones pedagógicas para la atención simultánea de todos los grados de primaria. Ambas se titularon *La escuela rural unitaria* y fueron escritas por dos docentes con experiencia en multigrado, el argentino Luis F. Iglesias y el uruguayo Abner Prada (Rockwell y Garay, 2014).

En 1978 la entonces Dirección General de Educación Primaria de la SEP, como parte del programa *Primaria para Todos los Niños*, creó el proyecto *Primaria Rural Completa* para las escuelas multigrado generales que atendían maestros con plazas federales o estatales.

Uno de los principales propósitos de este proyecto fue que los centros educativos ofrecieran los seis grados; es decir, que se convirtieran en primarias completas, porque hasta ese momento la mayoría de las escuelas no ofrecía todos los grados, y tenía una organización incompleta (SEP, 1978).

El equipo técnico encargado de este proyecto diseñó guiones didácticos para los grados escolares de tercero a sexto de primaria, y audiocintas para fomentar el autoestudio de estudiantes en grados superiores y permitirle al maestro brindar mayor atención a los niños de los primeros grados. Las audiocintas se editaron en conjunto con otro proyecto, llamado Radioprimeria que proporcionaba grabaciones de lecciones de los libros de texto gratuitos, junto con una reproductora de casetes.

Además, se llevaron a cabo cursos para la formación de cuerpos técnicos estatales, quienes se encargaban de suministrar los materiales didácticos a las escuelas y de capacitar a los docentes en el uso de los mismos (SEP, 1979, 1978).

A mediados de la década de 1980 el programa concluyó; sin embargo, en algunas entidades como Veracruz, Hidalgo, Guanajuato, Durango y Michoacán, los equipos técnicos siguieron implementando iniciativas educativas para las escuelas multigrado (Weiss, 2007). En el caso de Veracruz, ya había una historia previa de atención a este tipo de escuelas y un Departamento de Escuelas Rurales Unitarias, que se creó en 1975.

En el marco de la Reforma Curricular de 1997 de la formación inicial de maestros, dentro del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), la SEP propuso un conjunto de temas emergentes para los espacios curriculares: Asignatura Regional I y II en la Licenciatura de Educación Preescolar y en la Licenciatura de Educación Primaria. Cada autoridad educativa estatal seleccionaba un tema con base en los requerimientos formativos regionales y estatales de los egresados; entre las temáticas contempladas estaba "La enseñanza en grupos multigrado" para la Licenciatura de Educación Primaria (SEP, 1997). Entidades como Tabasco, Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Zacatecas, entre otras, adoptaron esta temática para el diseño de programas en los cursos de Asignatura Regional. Para la Licenciatura de Educación Preescolar se propuso como tema optativo "El trabajo en los jardines de niños unitarios" (SEP, 1999a).

Por su parte, en el plan de estudios de educación secundaria de 1999 también se contemplaron, de manera indirecta, dos asignaturas opcionales de la enseñanza multigrado con el tema "El trabajo docente en la telesecundaria".

Sobre espacios de formación continua para docentes con grupos multigrado, no fue sino hasta la creación de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM 2005) cuando se llevaron a cabo varios talleres. Más adelante se ahondará en esta propuesta.

Respecto a programas federales para la atención a población indígena y jornaleros agrícolas migrantes, en los que prevalecen las escuelas con organización escolar multigrado, en 2002 la SEP diseñó el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes que en los siguientes años amplió su oferta al nivel preescolar y secundario. A partir de 2010 este programa fue adoptado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) con el nombre de Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). Ambos han flexibilizado formalmente los trayectos escolares establecidos en la educación regular al brindar servicios escolares que aspiran tener una continuidad y adaptarse a los ciclos migratorios de las familias (Pacheco, Cayeros y Madera, 2016).

Para la atención a población indígena, durante los tres primeros lustros del siglo XXI, la DGEI elaboró los parámetros curriculares para la lengua indígena y los marcos curriculares para educación indígena; ambos están contemplados en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011. Estos parámetros establecen orientaciones para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio (SEP, 2008b). Los marcos curriculares son planteados como instrumentos curriculares y didácticos para contextualizar y diversificar el currículo nacional a partir de los saberes locales de los pueblos indígenas (SEP, 2011a, 2015a). Ambos materiales fueron ideados para una organización escolar multigrado al reorganizar y dosificar los contenidos de aprendizaje por ciclos y niveles de avance.

### Los programas de atención al multigrado a nivel federal en las últimas décadas

Otros programas federales de atención a las escuelas multigrado desarrollados durante las últimas décadas han sido: 1) Programas Compensatorios (PC) administrados por el CONAFE, implementados de 1992 a 2014; 2) PEM 2005 impulsada por la SEP durante el gobierno de Vicente Fox y con algunas acciones puntuales en el sexenio de Felipe Calderón, y 3) Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), puesto en marcha en la actual administración del Presidente Enrique Peña Nieto. A continuación se exponen sus características generales.

#### Programas Compensatorios

Los PC se enmarcaron en una política internacional de acciones compensatorias y de acciones afirmativas hacia población en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica, gestada en la década de los noventa del siglo pasado. El Banco Mundial (BM) y posteriormente el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) otorgaron créditos a México para la implementación de PC, los cuales fueron administrados y operados por el CONAFE (Safa y Castañeda, 2000). Estos programas adoptaron diferentes nombres a lo largo de sus 14 años: Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE); Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB); Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB) y Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE).

Los programas tuvieron como propósito subsanar los bajos niveles de aprovechamiento y altos porcentajes de deserción y reprobación de los estudiantes en escuelas generales e indígenas de educación básica, que en su gran mayoría se caracterizaban por ser centros escolares multigrado y estar asentados en localidades rurales con mayores niveles de marginación y pobreza (García, 2003).

Las dos líneas de acción de los PC fueron la mejora de las condiciones de la oferta y de la demanda educativa. Con respecto al fortalecimiento de la oferta educativa se desprendían dos tipos de componentes: 1) mejoramiento de las condiciones materiales de las escuelas y de supervisiones escolares (infraestructura, mobiliario, equipo y materiales), y 2) desarrollo de las capacidades de las diferentes figuras educativas de los sistemas estatales de educación (docentes, directores, supervisores, ATP, jefes de sector y personal técnico pedagógico de las secretarías estatales de educación) (Safa y Castañeda, 2000).

En la primera línea de acción del fortalecimiento a la oferta educativa, la construcción y la rehabilitación de las escuelas era inicialmente tarea exclusiva del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) de la SEP, con el apoyo de empresas particulares. Estas instancias también abastecían de mobiliario escolar, equipos y materiales didácticos a través de un esquema centralizado y uniforme. A partir de 1996, las comunidades escolares junto con sus ayuntamientos se encargaron de estas tareas de construcción y equipamiento, de acuerdo con sus requerimientos particulares y con la contratación de proveedores y mano de obra local. No obstante, el equipo técnico central de los PC estableció una serie de recomendaciones generales para que el mobiliario y el equipo facilitaran el trabajo en grupos multigrado en cuanto a la alternancia del trabajo individual, grupal y en equipos con estudiantes de diferente grado escolar, así como la organización de rincones de trabajo. En 1999 el universo de atención se extendió a la telesecundaria con la encomienda de proporcionar equipo y recursos didácticos digitales y electrónicos (Safa y Castañeda, 2000).

Como parte de la segunda línea de acción, en 1995 se iniciaron acciones específicas para las escuelas multigrado, entre las que destacan cursos de capacitación a docentes de preescolar y primaria, ATP y supervisores sobre estrategias y recursos pedagógicos para la enseñanza con grupos multigrado, particularmente en temas de planeación, organización de contenidos curriculares y evaluación del aprendizaje (García, 2003).

La función de asesoría y acompañamiento pedagógico a las escuelas por parte de los supervisores y ATP de la zona escolar —que en los PC en algún momento se le denominó Asesor Técnico Rural (ATR)— se centraba en las condiciones y las necesidades de los maestros de escuelas multigrado, así como en la elaboración de un proyecto escolar en los colectivos docentes para el desarrollo de competencias básicas con los estudiantes. Para ello, se diseñaron manuales de capacitación y bitácoras de seguimiento a estos proyectos escolares (Ezpeleta y Weiss, 2000).

Asimismo, a los maestros de estas escuelas se les otorgó un incentivo económico llamado Reconocimiento al Desempeño Docente como mecanismo para favorecer su retención y permanencia en las localidades rurales e indígenas, en respuesta a la alta movilidad del personal docente (Safa y Castañeda, 2000). El maestro que recibía este incentivo,

según los mecanismos de operación de los PC, tenía la responsabilidad de extender una o dos horas la jornada escolar para atender a los estudiantes que tuvieran más bajos índices de aprovechamiento y que estuvieran en situación de rezago escolar (Ezpeleta y Weiss, 2000). También se incluyó el otorgamiento de estímulos económicos a los supervisores a fin de facilitar las visitas de asesoría y acompañamiento a las escuelas (Safa y Castañeda, 2000).

La asignación del estímulo a los supervisores dependía del cumplimiento de un conjunto de criterios respecto a su función en la gestión como: a) el control escolar de los alumnos, b) el movimiento del personal, c) el movimiento de la plantilla docente, d) la supervisión de la distribución de los materiales y de la construcción de espacios educativos; asimismo respecto a criterios en el ámbito técnico pedagógico: 1) el seguimiento a la planeación curricular de cada docente de la zona, y 2) la dirección de las acciones de capacitación al interior de los consejos técnicos, integrados por docentes y directores comisionados de las escuelas, llegando a funcionar cerca de 3 100 consejos técnicos integrados por 90 mil docentes y coordinados por cuatro mil supervisores (Safa y Castañeda, 2000, p. 154). No obstante, se documentó que las visitas de los supervisores a las escuelas promovidas desde los PC tendían a dinámicas de control burocrático más que de apoyo a la enseñanza, donde prevalecían las demandas administrativas centradas en la entrega de la documentación a dependencias de mayor jerarquía en la estructura escolar, como las jefaturas de sector, al igual que los constantes movimientos de los docentes (Ezpeleta, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000).

En el ámbito curricular, el equipo técnico central del PC elaboró el “Mapa de contenidos”, en el cual se identificaron temas que tenían continuidad a lo largo de la primaria, y se ubicaron niveles de graduación y progresión en el tratamiento de los contenidos para los seis grados reagrupados en tres ciclos, en analogía a los niveles en que el CONAFE reagrupó los grados de primaria. Asimismo, se publicaron otros recursos para apoyar a los docentes con grupos multigrado en la planeación y la evaluación de aprendizajes con los estudiantes (García, 2003).

Las principales acciones orientadas a la mejora de las condiciones de la demanda escolar fueron: asignación de becas a las familias por asistencia de sus hijos a la escuela y adquisición de útiles escolares; talleres de apoyo a la crianza con las madres y los padres de familia; cursos de alfabetización con adultos, y fortalecimiento a la participación de las asociaciones de padres de familia en la gestión y el funcionamiento de las escuelas (Safa y Castañeda, 2000).

Según la investigación realizada por Ramírez y Chaves (2006) se mostraron avances positivos en indicadores como permanencia y promoción de los estudiantes en las escuelas compensadas. No obstante, según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2012), no hay ningún estudio que muestre en qué medida sus líneas de acción y componentes, a lo largo de la puesta en marcha, lograron o no los propósitos establecidos en los programas, ya que la gran mayoría de las evaluaciones externas de los PC se dedicó a identificar la consistencia en el diseño y la operación de los programas, con resultados satisfactorios al encontrar articulación entre los problemas de atención, la focalización de la población de atención y los componentes instrumentados.

## Propuesta Educativa Multigrado 2005

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se anunció el diseño de una propuesta educativa por parte de la SEP. A partir de ello, en 2002 la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), comenzó la elaboración del Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo denominado "Propuesta Educativa Multigrado 2005" (PEM 2005) (Arteaga, 2011; Weiss, 2007). En esta propuesta participaron maestros, asesores técnicos, docentes de escuelas normales y equipos técnicos de los programas compensatorios, educación indígena y proyectos multigrado de diversas entidades federativas. La PEM 2005 retomó las experiencias gestadas en dos propuestas anteriores: Dialogar y Descubrir del CONAFE y PC (SEP, 2006).

La DGDGIE definió tres líneas de acción: 1) Currículo y materiales educativos, 2) Formación inicial y continua de docentes, y 3) Gestión institucional (Weiss, 2007).

La PEM 2005 generó una serie de materiales que ofreció una organización de contenidos comunes por ciclos y por asignatura, además de brindar elementos a los docentes para planear un tema común para todo el grupo, actividades diferenciadas por ciclo o grado, respetando el nivel de complejidad y disminuyendo tiempos de espera de los estudiantes para ser atendidos por el maestro. Otra aportación de la PEM 2005 fue proponer un catálogo de actividades permanentes, tales como rincones de trabajo, asamblea escolar, periódico mural, conferencia infantil, acompañadas por otras actividades a fin de reforzar el lenguaje oral y escrito como eje transversal para el tratamiento de las asignaturas, y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. De manera complementaria se publicó el *Material para el Aprendizaje Autónomo. Guiones y Fichas de Trabajo*, donde se proponen actividades que se espera que realicen estudiantes de tercero a sexto grados de primaria de manera independiente (SEP, 2005).

Esta propuesta no se actualizó con el cambio del plan y programas de estudios para primaria, gestado en 2009, ni en la conclusión del modelo curricular para educación básica 2011.

En cuanto a la formación inicial, dado que muchos de los egresados de las escuelas normales son destinados, con frecuencia, en su primera adscripción a escuelas multigrado, se consideró importante mantener comunicación e intercambio con este tipo de instituciones formadoras de maestros. Aprovechando que en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria existían las asignaturas regionales en cuarto y sexto semestres, se enviaron materiales a poco más de 40 normales del país, y se apoyó a varias de ellas en el diseño de la asignatura regional con temática de multigrado; asimismo, se invitó a docentes de las normales a las reuniones nacionales multigrado para adentrarse en los trabajos que se realizaban (Weiss, 2007).

Entre 2002 y 2007 se diseñaron por primera vez cursos de capacitación y actualización pensados para la atención de grupos multigrado; cuatro Talleres Generales de Actualización y dos cursos con valor en Carrera Magisterial, en coordinación en un primer momento con lo que era el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio y posteriormente con lo que fue la Dirección General de

Formación Continua de la SEB. Estos talleres abordaron temas que fueron identificados como prioritarios en el estudio exploratorio realizado por la SEP (2006) sobre la educación multigrado: planeación y organización del trabajo; el fomento de la lengua escrita y la comprensión lectora; el lenguaje oral y escrito como eje transversal; las estrategias para la promoción del aprendizaje autónomo; la enseñanza de las Matemáticas y la evaluación (SEP, 2008a; Weiss, 2007).

Por su parte, las acciones de acompañamiento y asesoría técnico pedagógica promovidas por la PEM 2005 se asentaron en la estructura organizativa y operativa de los equipos estatales conformados desde los PC. La principal estrategia desarrollada en este rubro fue la capacitación al personal técnico pedagógico de las jefaturas de sector y supervisiones acerca de la propuesta y los materiales de la PEM 2005, para que a su vez éstos capacitaran a los directores-docentes y docentes con grupos multigrado en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) (Weiss, 2007).

Respecto a la gestión institucional, las escuelas multigrado enfrentan diversos retos para garantizar una regularidad del servicio educativo: rotación de maestros, doble función docente y directiva, así como sobrecarga administrativa. Para atender estos retos, el proyecto multigrado propuso la figura de director itinerante como aquella que atendería los asuntos administrativos de algunas escuelas multigrado de una zona escolar. Por falta de recursos y apoyo de la política educativa no se avanzó en esta iniciativa y línea de acción al nivel federal (Weiss, 2007).

Según la evaluación externa de un equipo de investigadores del Departamento de Investigación Educativa (DIE), del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) sobre el diseño y la puesta en marcha de la PEM 2005, se encontró “consistencia y pertinencia” en la propuesta. Asimismo, se analizó que, a pesar de no haber sido un programa central para la SEP, el equipo técnico responsable de la PEM 2005 produjo, de manera satisfactoria, varios materiales y realizó acciones adecuadas para la atención a las escuelas multigrado (Weiss, 2007, p. 122). Se estableció un conjunto de recomendaciones técnicas para mejorar la propuesta con miras a que se avanzara hacia la figura de Programa Nacional de Multigrado (Weiss, 2007, p. 125). Sin embargo, durante el gobierno de Felipe Calderón ya no se dispuso de los recursos materiales y talento humano para dar continuidad a las diferentes líneas de acción de la PEM 2005. Se realizaron algunas acciones específicas como la publicación de material que en el sexenio anterior quedó en proceso de edición y se fomentó, en las entidades, la conformación de redes de asesoría y acompañamiento pedagógico itinerante; dichas acciones no se han documentado en publicaciones oficiales.

### **Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa**

En el marco del Programa Sectorial de Educación 2012-2018, en 2014 la SEP puso en marcha el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), en el cual se fusionaron siete programas: cinco del nivel de educación básica y dos del nivel de educación superior. Los cinco programas del nivel básico fueron: Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa; Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria;

Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes; Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural, y Fortalecimiento a las Acciones asociadas a la Educación Indígena (INEE, 2016a). Es importante hacer notar que con esta fusión el presupuesto destinado para el PíEE en 2014 tuvo una reducción de 58.5% en comparación con el que se destinó a los diferentes programas en 2013 (INEE, 2016a, p. 46).

Según la SEP, el propósito del PíEE es “contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa [...] en población en contexto de vulnerabilidad”, mediante apoyos para los servicios educativos públicos de educación básica, media superior y superior (DOF, 2015a).

De acuerdo con las reglas de operación, los recursos del PíEE para multigrado se aplicarían en propuestas educativas diseñadas por las autoridades educativas locales para la contextualización del currículo nacional, la formación docente, los materiales educativos y la asesoría pedagógica (DOF, 2014, 2015a).

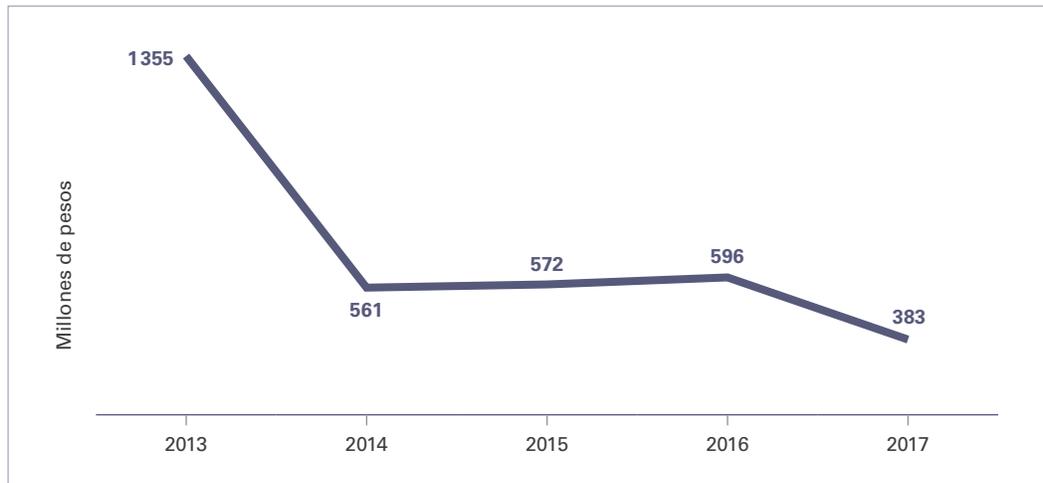
Si bien en las reglas de operación del PíEE 2014 y 2015 se incluyeron las escuelas multigrado como parte de su población objetivo, en las de 2016 ya no se comprendió este tipo de escuelas dentro del universo de atención del Programa (DOF, 2015a). Aunque de manera indirecta los apoyos del PíEE pueden llegar a las escuelas multigrado, al seguir operando el Programa en centros educativos indígenas, telesecundarias y con población migrante, donde prevalece el multigrado.

Aunque los materiales de apoyo para los docentes publicados por el PíEE se centren en temas de asesoría pedagógica en escuelas indígenas, se reconoce que la organización escolar multigrado es un componente importante a considerar en la práctica docente (INEE, 2016a; SEP, 2014a, 2014b).

Para 2013 se sumaron los presupuestos de los siete programas que se integraron al PíEE: Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 107 379 466 pesos; Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, 239 699 857 pesos; Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural, 120 010 092 pesos; Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria, 214 902 556 pesos; Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable, 243 751 390 pesos; Educación para Personas con Discapacidad, 357 573 625 pesos, y Fortalecimiento a las Acciones Asociadas a la Educación Indígena, 75 165 626 pesos (INEE, 2016a). Con ello se ha reducido de manera continua el presupuesto del PíEE, como se puede apreciar en la gráfica 4.

De acuerdo con Rockwell y Garay (2014) todavía están pendientes políticas y programas educativos nacionales para multigrado de gran alcance, que logren continuidad y consistencia en sus planteamientos y acciones.

Gráfica 4. Evolución del presupuesto anual asignado al PíEE (2013-2017)



Fuente: INEE (2016a, p. 46).

## 4.2. Problemáticas educativas

Las principales problemáticas de las escuelas multigrado en México, como en otras partes del mundo, se derivan de las demandas y los desafíos que tienen para ajustarse y responder a una organización escolar unigrado poco flexible. De acuerdo con diversos autores (Juárez, Vargas y Vera, 2015; Rockwell y Garay, 2014; Ezpeleta, 2006; Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000) hace falta un modelo educativo que responda a las características y los requerimientos de la educación multigrado en los diferentes niveles y tipos de servicios.

A lo largo de este apartado se exponen problemas identificados por los GTR en los cinco temas tratados, los cuales son ampliados y fundamentados a partir de investigaciones nacionales producidas a finales de los siglos XX y XXI. En algunos casos también se establecen contrastes y correspondencias con investigaciones internacionales sobre las escuelas multigrado.

Los temas están interconectados entre sí y permiten entender los procesos y las condiciones institucionales que prevalecen en los servicios educativos de las escuelas multigrado de educación básica.

Asimismo, los diagnósticos regionales elaborados por los GTR establecen coincidencias con hallazgos documentados en el cúmulo de investigaciones analizadas.

### 4.2.1. Supervisión y asesoría técnico pedagógica

Para los centros escolares multigrado, se sabe que las estructuras de supervisión constituyen parte central de las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan los apoyos

pedagógicos, administrativos y materiales que reciben docentes y directores comisionados de grupos multigrado (Juárez, Vargas y Vera, 2015; Ezpeleta y Weiss, 2000).

En el ámbito federal, como parte de la Reforma Educativa 2013, se ha previsto la instalación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), que de acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) debe brindar “apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al Personal Docente y Personal con Funciones de Dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la Escuela”,<sup>6</sup> acompañar “a los docentes en la práctica de la evaluación interna, así como en la interpretación y uso de las evaluaciones externas”<sup>7</sup> (DOF, 2013).

Hasta 2016, el SATE no dispone de lineamientos para su organización y funcionamiento, por lo que tampoco se cuenta con elementos para orientar la asesoría y el acompañamiento a las escuelas en contextos escolares particulares como el multigrado (Relatoría de reunión de trabajo del GTR Centro, 21/octubre/2016) Asimismo, entre las principales problemáticas y condiciones en las que operan las supervisiones escolares se encuentra el hecho de que no existe un marco normativo nacional para sus funciones en lo referente a la atención a escuelas multigrado. No hay un manual de operación que oriente con precisión las tareas y las acciones de las supervisiones ni de los equipos que atienden centros escolares multigrado en los ámbitos administrativo, organizativo, pedagógico-curricular, comunitario y participación social (Relatoría de reunión de trabajo del GTR Centro, 21/octubre/2016).

Si bien el Servicio Profesional Docente (SPD) menciona un perfil, parámetros e indicadores del supervisor escolar y el asesor técnico pedagógico, en éste no se mencionan rasgos que consideren las necesidades de las escuelas multigrado, que se podrían recuperar mediante la elaboración de instrumentos de observación y sistemas de alerta temprana específicos (SEP, 2015b). De esta manera, las escuelas multigrado deben utilizar los mismos instrumentos, parámetros e indicadores establecidos para las escuelas de organización completa (Relatoría de reunión de trabajo del GTR Centro, 21/octubre/2016).

Aunado a lo anterior, tal como lo señalan Ezpeleta (2006) y Ezpeleta y Weiss (2000) existen condiciones institucionales que obstaculizan que las supervisiones lleven a cabo su función de acompañamiento y asesoría en las escuelas multigrado ya que:

- a) Es insuficiente el personal de apoyo, sobre todo de ATP, que preste acompañamiento y seguimiento a las escuelas.
- b) En muchos casos, las supervisiones no cuentan con los recursos materiales o apoyos para visitar las escuelas y disponer de espacios adecuados para desarrollar el trabajo colegiado y la asesoría pedagógica, pues no siempre tienen instalaciones propias, materiales y recursos tecnológicos que les faciliten el cumplimiento de sus funciones.
- c) Los supervisores y sus equipos tienen sobrecarga de trabajo por tareas de tipo administrativo respecto a la documentación de las escuelas, la gestión y operación de

<sup>6</sup> Artículo 4, fracción XXXI de la LGSPD.

<sup>7</sup> Artículo 17 de la LGSPD.

diferentes programas de apoyo, la asignación del personal y conformación de las plantillas, la regulación de las asistencias, permisos y cambios del personal, las múltiples juntas con diferentes dependencias, la atención a diferentes solicitudes de información y estadísticas para encuestas, campañas y actividades provenientes de instancias educativas o no educativas de gobierno. Además, los supervisores deben realizar tareas de conciliación en los conflictos que surgen en los centros escolares. Estas múltiples demandas administrativas, organizativas y sindicales obstaculizan los apoyos técnico pedagógicos que la supervisión debe brindar a los centros escolares.

Otros factores que dificultan las visitas de supervisión a las escuelas son la lejanía, la dispersión geográfica y el difícil acceso a las localidades en la que se asientan las escuelas multigrado, lo cual se torna más complicado en zonas escolares que atienden a un gran número de escuelas. Algunas supervisiones, por ejemplo, según datos del INEE (2015b, 2016d) deben encargarse de más de 70 escuelas. A ello se suma la violencia y la inseguridad que se vive en algunas regiones del país, que impiden el libre tránsito a las localidades y escuelas multigrado (Relatoría de reunión de trabajo del GTR Centro, 22/julio/2016)

Cuando se logra brindar el servicio de asesoría en las escuelas, los tiempos para el traslado son largos y el periodo de visita corto. Comúnmente se dan prácticas de supervisión y asesoría en las que prevalecen fines de control, por lo que las funciones de tipo técnico pedagógico, como la observación y la orientación del trabajo docente en el aula, terminan siendo una tarea burocrática y administrativa (Ezpeleta, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000). En este sentido, González, León y López (2016) destacan que en las prácticas de supervisión, en las escuelas multigrado, imperan dinámicas fiscalizadoras más que facilitadoras de procesos que brindan asesoramiento académico colaborativo. La poca frecuencia en las visitas de asesoría y acompañamiento a las escuelas multigrado puede llegar a generar en los docentes sentimientos de aislamiento (Juárez, 2013; Rosas, 2003).

Por otra parte, los supervisores y los ATP no cuentan con formación sólida para un desempeño óptimo en el ámbito técnico pedagógico que les permita tener los recursos y las competencias necesarias para la observación de las clases, el asesoramiento y la tutoría a los docentes, considerando las particularidades del multigrado y de los contextos rurales en los que se asienta la mayor parte de estas escuelas. En muchos casos tienen poco conocimiento y experiencia en la atención a grupos de esta modalidad (SEP, 2006).

Entre los retos que enfrenta la supervisión escolar resulta necesario vigilar el cumplimiento de la asignación de plazas de supervisores y ATP por examen de oposición, de acuerdo con los mecanismos de ingreso y promoción a estos cargos por parte del SPD (Relatoría de reunión de trabajo del GTR Centro, 21/octubre/2016), ya que históricamente han sido asignados por criterios e instancias político-sindicales; asimismo, se documenta en la función de los supervisores escolares que dominan las tareas administrativas, en detrimento de las de acompañamiento y apoyo pedagógico hacia los directores y los docentes (Ezpeleta y Weiss, 2000).

Si bien el SATE supone un acompañamiento que pretende la mejora continua de las escuelas y los docentes, habrá que plantearse el desarrollo de acciones diferenciadas de

supervisión en las escuelas multigrado, ya que los mecanismos que se han comenzado a desarrollar parten de un enfoque de atención y formación de supervisores para escuelas de organización completa (Relatoría de reunión de trabajo del GTR Centro, 22/julio/2016).

Con base en el análisis y la jerarquización de las problemáticas vinculadas a la supervisión y asesoría técnico pedagógica, el GTR Centro seleccionó el siguiente problema que debería tener una atención prioritaria en el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME): “Inadecuado cumplimiento de la función de asesoría y acompañamiento académico en escuelas multigrado, derivado de la ausencia de información sustentada en un sólido diagnóstico acerca de las competencias profesionales y condiciones de operación del personal implicado en la función de la supervisión escolar, asesoría técnica pedagógica y figuras equivalentes de CONAFE”.

#### 4.2.2. Gestión y organización escolar

Según Casassus (2000) la gestión educativa involucra procesos de planeación, ejecución, seguimiento, evaluación y reconocimiento de experiencias que se relacionen con el quehacer educativo y el fortalecimiento institucional. A partir de este planteamiento, en el presente documento se asume la gestión como el conjunto de acciones organizativas y administrativas que involucran a todos los actores y espacios del sistema educativo.

De acuerdo con González (2009) las políticas y los proyectos federales y estatales en México se han enfocado en la labor de la gestión en las instancias de supervisión, escuelas y dirección; desde el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 del gobierno de Ernesto Zedillo esto se ha considerado como un componente angular para la mejora de la calidad de la educación, por medio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad educativa y regulación normativa.

La gestión en las escuelas multigrado es el punto de partida para entender una serie de situaciones que enfrentan los docentes que trabajan en esos centros educativos. Se ha documentado que en las escuelas multigrado uno de los maestros debe asumir las funciones docentes y directivas, lo que afecta el tiempo de la enseñanza, además de no recibir estímulos económicos que retribuyan tales labores extras a desarrollar (Juárez, Vargas y Vera, 2015; Ezpeleta, 2006, 1997; SEP, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000). De hecho, la labor de un maestro en el medio rural, históricamente, ha implicado desarrollar múltiples tareas de mantenimiento y limpieza de las instalaciones escolares; gestionar y administrar fondos para ejecutar diversas acciones escolares; elaborar documentación de los estudiantes; obtener, organizar y presentar información para varios programas que se operan en las escuelas; establecer vínculos de coordinación y colaboración con padres de familia y con otros habitantes de las localidades; involucrarse en la organización de concursos y festivales, todo ello sumado al aislamiento en el que suele hacerse el trabajo docente (Juárez, Vargas y Vera, 2015; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Ezpeleta, 2006, 1997; SEP, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000; Mercado, 1999). Estas escuelas no cuentan con personal de apoyo administrativo ni de mantenimiento, lo que disminuye la disponibilidad para el quehacer pedagógico de los maestros (Mejía *et al.*, 2016).

En la literatura se señala el incumplimiento de la llamada normalidad mínima<sup>8</sup> en la mayor parte de las escuelas rurales y multigrado (González, 2009). Se ha registrado que los docentes se ausentan entre 30 a 100 días laborales a lo largo del ciclo escolar, derivado de las condiciones y las dinámicas del servicio: por los días que cobran; para trasladarse desde su lugar de residencia a la comunidad donde laboran; para participar en reuniones de trabajo como los CTE, en asambleas y movilizaciones político-sindicales; asistir a talleres o cursos de formación; entregar documentos solicitados por la supervisión, la jefatura de sector o la administración educativa (Juárez, Vargas y Vera, 2015; Ezpeleta, 2006, 1997; SEP, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000).

De igual manera el cumplimiento normativo de un calendario escolar nacional no contempla las diversas actividades económicas, culturales y sociales propias de las regiones rurales, en las que participan frecuentemente los estudiantes, como en la siembra y la cosecha de productos agrícolas, el cuidado de animales, las festividades locales, entre otras (Juárez, Vargas y Vera, 2015). Las condiciones geográficas y climáticas también dificultan la asistencia de los estudiantes a las escuelas, sumadas a la ausencia de servicios de transporte eficientes en muchos territorios rurales (Juárez, Vargas y Vera, 2015; SEP, 2006).

Otra situación que genera problemas en la gestión de las escuelas multigrado es la alta rotación del personal docente. El deseo de acercarse a su lugar de residencia, mejorar su calidad de vida y continuar su formación profesional, entre otras razones, originan que los maestros busquen oportunidades para laborar en escuelas que impliquen menos desplazamiento desde sus sitios de residencia. Por ende, los planteles rurales más alejados de los centros urbanos son considerados espacios adversos, de tránsito o castigo (Jacobo, Ibarra y Armenta, 2016; Juárez, Vargas y Vera, 2015; SEP, 2006; Rosas, 2003; Ezpeleta y Weiss, 2000). Dicha rotación reduce la acumulación de experiencia y el detrimento de las acciones de actualización y el apoyo a las escuelas rurales multigrado (SEP, 2006).

Pese a que desde la firma del acuerdo Alianza por la Calidad Educativa en 2008 se ha normado la obtención de plazas docentes, la asignación de las escuelas donde laborarán los maestros, en buena medida, sigue controlada por agentes sindicales en varias entidades del país. De esta manera, en lugar de considerar criterios vocacionales o profesionales son las relaciones personales con líderes sindicales las que determinan en qué sitio trabajarán los docentes (Juárez, Vargas y Vera, 2015).

La carencia de servicios especializados o de apoyo a las escuelas multigrado para la impartición de la Educación Física, Educación Artística, Computación e Inglés es otra de las problemáticas con mayor incidencia (Juárez, 2013). Particularmente, los maestros especialistas asignados al subsistema de educación regular (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular —USAER—) resultan insuficientes para la atención a los estudiantes sobresalientes o con barreras para el aprendizaje.

<sup>8</sup> La normalidad mínima escolar se refiere a las condiciones básicas indispensables que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño docente y el logro de aprendizajes del alumnado. La caracterizan los siguientes rasgos: que todas las escuelas cumplan los días establecidos en el calendario escolar, que los grupos dispongan de personal docente la totalidad de los días del ciclo escolar, que el personal docente inicie puntualmente sus actividades, que los materiales para el estudio estén a disposición de cada uno de los alumnos y se usen de manera sistemática, que el tiempo escolar se ocupe fundamentalmente en actividades de aprendizaje, entre otros aspectos (DOF, 2013).

Según el Acuerdo 592 se contemplan acciones de innovación en la gestión para fortalecer la organización del servicio educativo en las escuelas multigrado, como, por ejemplo, una articulación curricular especial y el apoyo mediante redes de asesores itinerantes. Esta última acción se promovió en 2012 mediante la Estrategia Integral de Mejora Educativa, pero sólo en algunas entidades federativas (González, León y López, 2016).<sup>9</sup>

Algunas de las situaciones antes descritas sobre la gestión escolar son compartidas por otras naciones. En estudios realizados en Costa Rica y Perú, el personal de las escuelas unitarias también manifiesta tener una carga mayor en sus funciones administrativas y pedagógicas (Chaves y García, 2013; Ames, 2004).

Ante la falta de un modelo de gestión escolar específico para las escuelas multigrado, el GTR Noreste sugirió adaptar un modelo de gestión escolar, impulsado por Pilar Pozner (2000). Este modelo empezó a desarrollarse a partir de la década de los noventa; de forma inicial, como parte de la descentralización y la desconcentración del SEN y, posteriormente, como eje de las actuales reformas de la educación básica y media superior caracterizadas por dos aspectos fundamentales: el papel que se le asigna al estudiante como gestor de su propia formación y al director como gestor potencial de los procesos educativos centrados en el estudiante y en el aprendizaje (Mejía, 2015).

De acuerdo con Mejía (2015), el modelo de Pozner asume un conjunto de acciones que realizan los directores de las instituciones educativas en cuatro dimensiones:

- a) *Dimensión pedagógica-curricular*: En el ámbito escolar considera los significados, los saberes y los valores respecto de lo educativo y lo didáctico, además de las relaciones que establecen los docentes y los acuerdos a los que llegan con el director para adoptar el currículo nacional (SEP, 2006). Fundamentalmente es el ámbito que busca la coherencia de las acciones pedagógicas en las que participan los alumnos y la intervención docente para el desarrollo de sus potencialidades que les permita asegurar los aprendizajes (Pozner, 2000). El director se involucra en la gestión de los recursos didácticos y pedagógicos (Mejía, 2015).
- b) *Dimensión organizacional-operativa*: En este ámbito se implica la logística que posibilita el desarrollo de las otras dimensiones. Es la que brinda apoyo, articulación y construcción de las acciones (Pozner, 2000). Para Mejía (2015) es la herramienta que permite los vínculos entre las cuatro dimensiones de la gestión educativa; se refiere a la forma de establecer el funcionamiento de la escuela con las instancias de participación y asignación de responsabilidades de los diferentes actores escolares.
- c) *Dimensión administrativa-financiera*: Esta dimensión incorpora el tema de los recursos necesarios, disponibles o no, para obtenerlos, distribuirlos, articularlos y optimizarlos en la consecución de la gestión de la escuela (Pozner, 2000). En este ámbito recae no sólo el manejo de la documentación oficial, sino la eficacia de los recursos: humanos, materiales y financieros, y demás tareas que permiten o facilitan el funcionamiento regular de la escuela.

<sup>9</sup> González, León y López (2016) hacen referencia a la estrategia del asesor multigrado itinerante, al documentar la experiencia en el estado de San Luis Potosí.

- d) *Dimensión comunitaria o de vinculación con la comunidad:* Se dirige a las relaciones entre sociedad y escuela, entre la comunidad local con su escuela y la relación que se establece con su entorno inmediato (Pozner, 2000). Esta dimensión hace referencia al modo en que la institución escolar (el director y los docentes) conoce y comprende las condiciones, las necesidades y las demandas de la comunidad de la que es parte, así como la forma en la que se integra y participa de la cultura comunitaria.

Las dimensiones de la gestión educativa que plantea Pozner (2000) desde el punto de vista analítico son herramientas para observar y analizar lo que sucede al interior de la organización y el funcionamiento de cualquier servicio educativo.

El GTR Noreste identificó problemas de gestión en las escuelas multigrado, considerando cada una de las dimensiones establecidas en el modelo antes descrito (Pozner, 2000), los cuales son ampliados y fundamentados a partir de investigaciones, principalmente nacionales, en el campo. A continuación se detallan estas problemáticas.

### Dimensión pedagógica-curricular

Poco liderazgo en el manejo de un grupo con distintos niveles de desarrollo y competencia, dominio de los contenidos curriculares, así como falta de un conocimiento detallado de los materiales educativos de apoyo para los docentes y los libros de texto de los diferentes grados escolares a los cuales da atención. Retos que se amplían en el tema de currículo, materiales y prácticas educativas.

### Dimensión organizacional-operativa

- a) Las escuelas presentan una sobrecarga de trabajo para el docente. Además de la función que le es propia al estar frente a grupo, debe atender funciones de dirección, administración, políticas y sociales que en las escuelas de organización completa son desempeñadas por diversos actores. El maestro-director tiene el desafío de cumplir con esta doble función, en la cual es común que los requerimientos organizativos y administrativos supediten su tarea pedagógica. En consecuencia, el uso del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje se reduce dada la saturación de actividades administrativas a las que se enfrenta el maestro-director (Estrada, 2015; Ezpeleta, 2006, 1997; SEP, 2006).
- b) La política educativa nacional es unidimensional y uniforme, con lo que se pretende unificar métodos, prácticas y materiales para todos los estudiantes sin tomar en cuenta la diversidad existente en el país (Juárez, Vargas y Vera, 2015).
- c) Existen dificultades estatales para cubrir plazas vacantes docentes, principalmente de interinatos, debido a las dificultades de permanencia en las escuelas multigrado.
- d) A los docentes se les exige la misma documentación y tiempos de entrega que a los de las escuelas urbanas, lo cual no considera el alejamiento en que se encuentran las escuelas rurales de las supervisiones y jefaturas escolares (Ezpeleta, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000). Estas condiciones también merman el tiempo dedicado a la enseñanza (Estrada, 2015).

- e) Existen docentes con poco arraigo en la comunidad, además de que en muchos casos son asignados según una cadena de cambios derivada de alianzas políticas más que pedagógicas (SEP, 2006).
- f) Las reglas de operación de algunos programas federales excluyen a las escuelas multigrado por no contar con la documentación necesaria del alumnado o la cantidad mínima de estudiantes (SEP, 2006).
- g) Las escuelas multigrado llegan a carecer de herramientas y mecanismos de gestión para elaborar proyectos escolares específicos que atiendan sus necesidades y particularidades; por lo general se alinean a los proyectos de la zona escolar. Esta situación también responde a la manera homogénea en la cual operan los programas de apoyo estatal y federal (SEP, 2006).
- h) Existe poca comunicación entre el docente y el supervisor debido a la falta de visitas pedagógicas (SEP, 2006).
- i) Existe duplicidad de funciones entre los Comités Escolares de Participación Social (CEPS) y las Asociaciones de Padres de Familia (APF).
- j) Hay una alta movilidad docente en cada ciclo escolar por diversas circunstancias, como las condiciones precarias en las que vive el maestro dentro de la comunidad (SEP, 2006).
- k) La Reforma Educativa de 2013 no contempla la estructura ocupacional para escuelas multigrado; considera a las escuelas de organización completa sin distinguir entre una modalidad y otra.
- l) La supervisión escolar no responde a las necesidades de las escuelas multigrado.

### Dimensión comunitaria o de vinculación con la comunidad

Esta dimensión se ve favorecida cuando el docente tiene liderazgo, se compromete y se arraiga en la comunidad, con lo cual propicia la vinculación integral de la escuela con la comunidad y se facilitan los procesos educativos; de forma contraria se obstaculizan los procesos de gestión escolar.

- a) Por la mayor movilidad de la planta docente es difícil establecer una comunicación cercana y continua con los padres de familia y la comunidad.
- b) Hace falta capacitación y acompañamiento a los CEPS para mejorar su participación en la gestión escolar.

### Dimensión administrativa-financiera

La desarticulación de otros agentes del sistema educativo repercute en una saturación de trabajo para el docente multigrado.

- a) Dificultad para cumplir con el calendario escolar (Ezpeleta y Weiss, 2000).
- b) Falta de materiales o tardanza en la distribución de libros de texto y otros recursos educativos (SEP, 2006).
- c) En algunos casos, existen grupos numerosos que aumentan la carga administrativa.
- d) Dificultad para el cumplimiento en tiempo y forma de los requerimientos administrativos (SEP, 2006).

- e) Las visitas de la supervisión privilegian un sentido burocrático para el cumplimiento administrativo (Ezpeleta, 2006; SEP, 2006).
- f) La supervisión escolar es de tipo fiscalizadora más que facilitadora de los procesos administrativos (SEP, 2006).
- g) Es necesario simplificar la carga administrativa de las escuelas con formatos claros, sencillos, concretos y estrictamente necesarios, para que la información recuperada tenga utilidad en lo inmediato para las instancias educativas (SEP, 2006). Aunque los integrantes del GTR Noreste señalan que esta situación se ha tratado de resolver en la Reforma Educativa 2013 con el programa de reducción de formatos, en ocasiones las escuelas multigrado no son receptoras de este programa debido a la falta de servicios o equipamiento, como electricidad e internet, que son necesarios para la simplificación de estas gestiones.

Como se puede observar, estas dimensiones son consistentes con el análisis documental antes citado.

En suma, de acuerdo con el análisis del GTR Noreste se identificó como problemática central: “Una gestión y organización escolar poco efectiva y adecuada para las escuelas multigrado, que incide significativamente en un menor logro educativo en sus estudiantes en comparación a los de escuelas de organización completa”.

#### 4.2.3. Currículo, materiales y prácticas educativas

En México, como sucede en gran parte del mundo, el currículo nacional se concreta, entre otros componentes, en un plan y programas de estudio y materiales, como libros de texto diseñados en una estructura unigrado, donde como señala Santos (2011) se dosifican contenidos y objetivos de aprendizaje por grados, que a su vez están delimitados por edades homogéneas, y la prescripción de trayectos escolares idóneos.

Al analizar la situación que presentan las escuelas multigrado en materia de currículo, materiales y prácticas educativas, se identificaron varias problemáticas que tienen una relación directa con los procesos de enseñanza y aprendizaje gestados en este tipo de centros escolares. Entre los principales desafíos que enfrentan los docentes de las escuelas multigrado para la puesta en marcha de los programas de estudio se encuentran la planificación didáctica y organización de los contenidos, la articulación de materiales y estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo. Las evaluaciones bimestrales que se aplican a los estudiantes siguen la misma organización y estructura de los contenidos por bloque (Arteaga, 2011; SEP, 2006).

En el Acuerdo 592 se establece la articulación en el nivel de educación básica que contempla un *continuum* en los campos formativos, las competencias básicas y los estándares curriculares para los tres niveles. Sin embargo, al aterrizar esto en los programas de estudio de cada nivel, en la “organización de los aprendizajes”, en los aprendizajes esperados y contenidos agrupados por bloques, existen un orden y una secuencia distintos; para un docente con un grupo multigrado esto implica hacer “ajustes curriculares” si se

quiere atender de manera conjunta los diferentes grados, ya que los contenidos de aprendizaje no están agrupados en una secuencia progresiva, ni se reconoce de forma directa los temas comunes, por lo que este ejercicio de reorganización de los contenidos debe ser hecho por el maestro (Arteaga, 2011).

Por su parte, en la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016, respecto a la educación básica, se observan avances en la simplificación y la selección de contenidos de aprendizaje, tanto en los llamados "Aprendizajes claves" (correspondientes a los campos formativos de Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración del Mundo Natural y Social), así como en los contenidos relativos a la segunda dimensión del currículo llamada "Desarrollo Personal y Social", integrada por el Desarrollo Corporal y Salud, el Desarrollo Artístico y Creatividad y el Desarrollo Emocional.

No obstante, se consigna que no se logra del todo la horizontalidad que dice tener este mapa curricular, ya que en la dosificación de los contenidos únicamente se aprecia una secuencialidad y gradualidad en algunas asignaturas como Lenguaje Materno y Literatura, Formación Cívica y Ética, así como en los espacios curriculares de Desarrollo Personal y Social. Otras asignaturas como Historia muestran retos en la articulación y la gradualidad de contenidos, tanto en los niveles de primaria como en secundaria, pues varios temas se ubican sólo en uno o dos grados, sin que se establezca una secuencialidad en un nivel o ciclo (SEP, 2016b).

Existe, además, una ausencia de espacios de diálogo para analizar la aplicación del currículo, así como una orientación para identificar los temas comunes y transversales que permitirían a los docentes atender las dificultades específicas de los grupos multigrado y reconocer qué acciones deben realizar para lograr el perfil de egreso en los estudiantes (Relatoría de reunión de trabajo del GTR Occidente, 22/julio/2016).

Al respecto, estudios en diferentes partes del mundo han mostrado que una de las principales condiciones y demandas educativas de los maestros que atienden un grupo multigrado es la articulación de los programas de estudio de distintos grados a la vez, lo cual exige a los docentes un trabajo más exhaustivo en la planeación, la organización y el tratamiento de los contenidos curriculares (Juárez, 2013; Pridmore, 2007; Little, 2005; Birch y Lally, 1995).

En el caso del docente o del LEC de escuelas con modalidad multigrado indígena o migrante, además, tienen un mayor desafío para contextualizar y diversificar los contenidos nacionales, a fin de construir una respuesta educativa que articule las culturas nacional, regional y local. Así, la práctica docente en el aula multigrado requiere condiciones y relaciones que permitan la aplicación de un currículo nacional, pero a su vez contextualizado a las necesidades y las realidades educativas de cada uno de los estudiantes. Por tanto, es preciso que la escuela y el currículo sean más abiertos a estrategias pedagógicas que den respuesta a la realidad local, lo que permitiría tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes y diseñar situaciones didácticas que propicien aprendizajes significativos, como lo manifiestan algunas propuestas educativas en contextos socioculturalmente diversos en otros países (Ministerio de Educación de Perú, 2009; Ames, 2004).

En relación con la producción de materiales educativos, los libros de texto gratuitos están diseñados con una lógica unigrado, y corresponde a cada docente articular su uso en la gestión de aprendizajes en grupos multigrado. De acuerdo con los estudios de Ezpeleta (2006), Mercado (2006), la SEP (2006) y Ezpeleta y Weiss (2000), el docente con grupo multigrado tiene el reto de articular y emplear, de manera simultánea, una gran cantidad de libros de texto. En el caso de un maestro en una primaria unitaria, según el currículo actual, debe utilizar más de 40 libros.

Si bien el sistema educativo ha integrado materiales diversos para apoyar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de educación básica, con diferentes niveles de relevancia, pertinencia y suficiencia, éstos han sido pocos y la mayoría de los recursos educativos sólo se ha diseñado para el nivel primaria. Además, no se ha renovado y actualizado de manera sistemática en correspondencia a los cambios curriculares. Como ya se comentó, es el caso de la PEM 2005, la cual no tuvo una adecuación al Plan de Estudios de Educación Básica 2011.

Desde una perspectiva sistemática de evaluación, se requiere documentar los usos de los materiales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en grupos multigrado, en la generación de situaciones más o menos acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y al desarrollo de capacidades para aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a hacer; sin descuidar el aprender a ser, que involucra los factores más de índole personal, como el desarrollo de la personalidad (Relatoría de reunión de trabajo del GTR Occidente, 22/julio/2016).

Respecto a las prácticas educativas, como señala el Centro de Estudios Educativos (2010), la intervención pedagógica considera procesos de enseñanza y aprendizaje estrechamente relacionados con el contexto, la planeación, la evaluación, la organización grupal, la utilización de recursos, la distribución del tiempo, las competencias y los aprendizajes esperados, a partir de conocer lo que ocurre en el aula y de identificar los elementos que intervienen en ella.

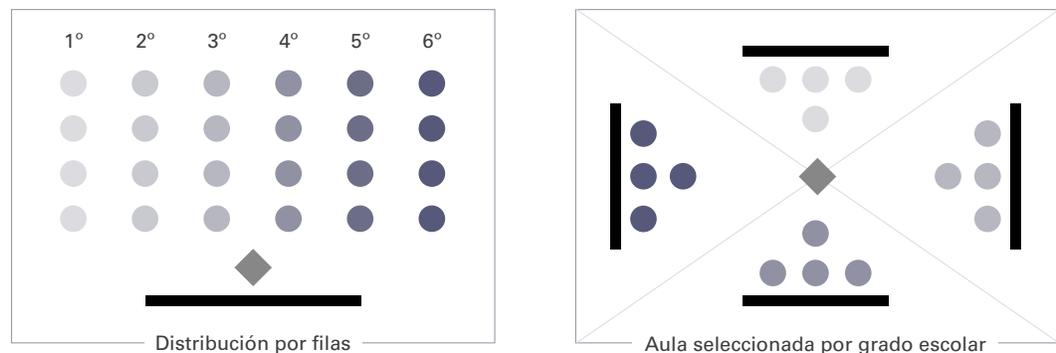
De acuerdo con el estudio realizado por la SEP (2006), se identificó que los docentes de grupos multigrado sólo logran cubrir hasta 50% de los contenidos de aprendizaje de las asignaturas, debido a la disminución del tiempo escolar efectivo por suspensión de clases, derivada de las demandas administrativas y la movilidad de los docentes, pero también por la dificultad de los maestros para reorganizar los contenidos curriculares de los diferentes grados en un plan y programas de estudio extenso.

En las formas en que los docentes reorganizan los contenidos y elaboran sus planeaciones didácticas es común que seleccionen temas sin establecer actividades diferenciadas, sin indicar niveles de gradualidad y progresión de los temas con los distintos estudiantes (Pridmore, 2007; SEP, 2006; Weiss, 2000). Existen también docentes que planean cada grado de forma separada, a partir de la carga horaria que se establece por asignatura y según el orden de los contenidos indicados en los libros de texto (SEP, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000; Weiss, 2000; Hargraves *et al.*, 1996). En las prácticas educativas de intervención, cuando se opta por el predominio de actividades comunes, sin niveles de graduación, generalmente los contenidos no representan mayor reto cognitivo para algunos estudiantes,

obstaculizando su avance progresivo (SEP, 2006). En el caso de las planeaciones didácticas por grados separados, frecuentemente aumentan los turnos de atención que debe brindar el docente a los estudiantes y los tiempos de espera por parte de éstos para recibir indicaciones del docente. Ezpeleta y Weiss (2000) y Weiss (2000) lo denominan “enseñanza fragmentada”, la cual según el estudio de la SEP (2006) genera menores condiciones para la interacción y la colaboración entre estudiantes de grados y edades diferentes.

La “enseñanza fragmentada” se deriva del trabajo separado por grados. Al respecto, Mulryan-Kyne (2007) y Pridmore (2007) documentan que dicha forma de atención y agrupamiento de los estudiantes busca ceñirse a la estructura organizativa de los grupos unigrado. Este tipo de prácticas de enseñanza puede apreciarse en las figuras 1 y 2.

Figuras 1 y 2. Trabajo separado por grados



Fuente: Elaboración del GTR Centro.

Varias investigaciones también identifican que en estos ambientes de clase no se aprovecha el principal potencial pedagógico que tiene un grupo multigrado en cuanto a una mayor heterogeneidad en los niveles de madurez y dominio (Santos, 2006), ya que se ha documentado que este tipo de interacciones fomentan ambientes de aprendizaje en los que se desarrollan, principalmente, competencias prosociales como la cooperación, la escucha y la empatía, entre otras (Harding, 2015; Little, 2005; Burns y Mason, 2002; Mathot, 2001).

El trabajo simultáneo, de temas comunes y actividades diferenciadas, también implica desafíos para que el docente dedique, de forma óptima, el tiempo para una atención personalizada o para tratar las necesidades de aprendizaje particulares de los diferentes grados o subgrupos de estudiantes que más lo requieren, como lo es la alfabetización inicial con los alumnos del primer ciclo, la regularización con quienes se encuentran en una situación de rezago escolar o en una condición de discapacidad (Arteaga, 2011).

Aunque frecuentemente los niveles de avance de los estudiantes sean heterogéneos por diversos factores, como las oportunidades de aprendizaje del medio, sus ritmos y estilos de aprendizaje, las experiencias de vida, niveles de madurez y edad, entre otros, muchas veces estas trayectorias no correspondan a los ritmos de avance y aprendizaje instaurados en el trayecto escolar graduado, lo que permite cuestionar la rigidez en la estructura lineal y la lógica monogrado en que descansan los currículos de la mayoría de los sistemas educativos (Rockwell y Garay, 2014; Block, 2013; Santos, 2011; Little, 2005; Uttech, 2001). Atender

esta heterogeneidad también es un desafío para un docente con grupo multigrado, más aún si tiene un mayor número de grados, como sucede con los docentes de escuelas unitarias que deben promover la gestión de los contenidos con estudiantes de todos los grados, o los LEC que prestan sus servicios en las llamadas “Aulas Compartidas”, integradas por estudiantes de preescolar y primaria. De acuerdo con el análisis del GTR Occidente, este reto es todavía más complejo para los maestros de telesecundaria o los LEC que laboran en las secundarias comunitarias, ya que el tratamiento de los contenidos implica mayor nivel de especialización en las diferentes asignaturas (Relatoría de reunión de trabajo del GTR Occidente, 22/julio/2016).

Hay escuelas multigrado donde la atención a la diversidad se complejiza aún más; por ejemplo, cuando los grupos están integrados por estudiantes que hablan distintas lenguas indígenas o no indígenas, donde hay una gran variedad del dominio del español, cuando se atiende población jornalera agrícola migrante que constantemente se mueve de entidad o región junto con sus familias para acceder a mejores fuentes de empleo (Arteaga, 2013).

En la educación multigrado se han llegado a extender, en algunos docentes, enfoques globalizadores del aprendizaje, en los que se pretende establecer la correlación entre contenidos de diferentes asignaturas, es decir relaciones inter o multidisciplinares, alrededor de un tema común. En México este tipo de prácticas de organización y tratamiento de los contenidos curriculares, así como estrategias de enseñanza fueron ampliamente promovidas en la década de los noventa con los Programas Compensatorios. Sin embargo, Kalman y Candela (2006) y la SEP (2006) muestran que el desarrollo de estas propuestas, ante las deficiencias en el dominio disciplinar por parte de los docentes, generalmente no logran buenos resultados ya que se establecen correlaciones “forzadas” donde no se da el tratamiento y tiempo necesarios para el abordaje de los diferentes contenidos.

Los equipos técnicos de las Secretarías de Educación de las entidades, delegaciones del CONAFE y supervisiones en diferentes entidades exponen que hay docentes que diseñan propuestas de planeación basadas en el trabajo por proyectos, tema común, unidades didácticas, trabajo con guiones, recuperando algunas de las opciones promovidas por la autoridad educativa en ciclos escolares anteriores, adecuadas a las necesidades y las características de sus grupos, pero éstas no han sido sistematizadas, ni se han recuperado a gran escala las experiencias exitosas (Relatoría de reunión de trabajo del GTR Occidente, 22/julio/2016).

El desconocimiento o el poco dominio de los enfoques y las metodologías de las asignaturas del plan de estudios por parte de los docentes con grupos multigrado y los LEC tiene efectos en prácticas de enseñanza en las que prevalecen actividades mecánicas y memorísticas, que no implican retos cognitivos para los estudiantes, donde se priorizan cuestiones de forma sobre las de contenido, que se vinculan directamente a los procesos de significación y comprensión de los conocimientos, lo cual también repercute en bajos niveles de aprovechamiento en los estudiantes (Kalman y Candela, 2006; SEP, 2006).

En la evaluación bimestral de los aprendizajes de los estudiantes, las jefaturas de sector y las supervisiones escolares establecen protocolos y pruebas que fueron diseñados para escuelas unigrado, donde se valora la adquisición de contenidos de aprendizaje de acuerdo con el orden establecido en los libros de texto de cada grado y asignatura. Cuando se atiende

un grupo multigrado de forma conjunta es necesario reorganizar el orden de los contenidos de los diferentes bloques para tratar temas comunes, por lo que en muchas ocasiones estas evaluaciones que siguen una lógica unigrado no empatan con los temas estudiados por los grupos multigrado (Arteaga, 2011).

Finalmente, a partir de la reflexión y la problematización del GTR Occidente se identificaron tres problemas prioritarios a atenderse en el PRONAEME:

- 1) Falta de pertinencia del currículo para la educación multigrado. No existe adecuación curricular nacional al plan y programas de estudio de educación básica.
- 2) Falta de materiales que brinden orientaciones metodológicas para el docente de escuela multigrado.
- 3) Dificultad en los docentes para la gestión de ambientes de aprendizaje en grupos multigrado (en la planeación, el desarrollo y la evaluación), que deriva en enseñanza fragmentada, es decir, en el trabajo separado por grado, e incluso con diferentes contenidos de las asignaturas.

#### 4.2.4. Formación inicial y continua de docentes

Como señala el estudio realizado por la SEP (2006) uno de los principales elementos para la mejora del trabajo docente tiene que ver con el cúmulo de conocimientos, habilidades y competencias para la gestión de los aprendizajes en contextos de aula, caracterizados por la amplia heterogeneidad de los estudiantes. Tales conocimientos pueden ser adquiridos en los diferentes espacios de formación a los que accede un maestro.

Entre las principales problemáticas en la formación inicial y continua de profesores de grupos multigrado, se identifica la falta de rasgos específicos para el maestro que atiende un grupo multigrado en el perfil de desempeño docente, a partir de los cuales se puedan definir perfiles de egreso en formación inicial para la atención a grupos multigrado en el nivel de educación básica.

Los programas de las instituciones formadoras de docentes se enfocan principalmente en la atención de grupos unigrado, dejando un vacío entre la formación y la intervención docente para grupos multigrado. Existen pocas prácticas de enseñanza en las escuelas multigrado y deficiente formación inicial *in situ* por personal con el conocimiento y la experiencia necesaria. Esto también sucede en otros países donde imperan las escuelas multigrado (Mulryan-Kyne, 2007; Ames, 2004).

Hay sólo dos entidades en el país (Tabasco y Veracruz) que han diseñado en sus planes de estudio de Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar un trayecto formativo operativo sobre trabajo docente en escuelas multigrado, autorizado por la Dirección General de la Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Esto también es resultado de la ausencia de una formación pedagógica especializada para la educación multigrado en formadores de docentes. Asimismo, faltan programas interinstitucionales para la formación de formadores en educación multigrado, que brinden espacios de profesionalización en este campo. Atender la formación inicial en educación multigrado es

una prioridad, pues son los principales centros escolares a los que generalmente llegan los docentes egresados de las normales (Rosas, 2006).

En la oferta educativa de las instancias estatales de formación continua casi no se brindan programas de capacitación para el trabajo multigrado. Igualmente, en la oferta de formación continua que imparte la SEP no se cuenta con trayectos formativos para docentes en servicio con grupos multigrado. Los programas de actualización que se han diseñado se basan en un plan de estudios anterior y prácticamente sólo se ha tratado el nivel de primaria, dejando desprovistos los niveles de preescolar y telesecundaria. Además, como recomiendan la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2013) y Santos (2011), hacen falta más programas de profesionalización y especialización para los maestros. Es necesario atender esta situación ya que los docentes en formación o en servicio requieren desarrollar saberes, habilidades y actitudes específicos para atender la diversidad de los grupos multigrado en los campos de la didáctica y el currículo.

En las modalidades de educación indígena y población jornalera migrante, es necesario pensar en espacios de formación donde se articulen el tipo de organización escolar multigrado, que impera en estas escuelas, y la atención a estos contextos socioculturales y lingüísticos diversos (Arteaga, 2013).

Es común que los programas de profesionalización, como diplomados sobre educación multigrado, se concentren en regiones y localidades más urbanizadas, por lo que para los docentes de estas escuelas es difícil acceder a ellos por falta de tiempo y recursos económicos para trasladarse desde las localidades donde laboran, que en general son las más alejadas y de difícil acceso.

A partir de la problematización antes expuesta, el GTR Sur-Sureste identificó que al nivel nacional dos de los problemas centrales y prioritarios para ser tratados en el PRONAEME son:

1. En materia de formación inicial, la poca vinculación que existe entre la formación que brindan las escuelas normales y el ejercicio docente ya en servicio. Estas instituciones se enfocan principalmente a la atención de grupos unigrado, dejando una brecha entre la formación y la intervención docente con grupos multigrado.
2. La oferta de formación continua para docentes con grupos multigrado es insuficiente y poco pertinente.

Por ello, se requiere considerar acciones en la formación de formadores expertos en multigrado, que a su vez participen en la formación inicial y continua de los docentes de educación básica.

#### 4.2.5. Infraestructura y equipamiento escolar

Mathot (2001) indicó que la provisión de recursos para la enseñanza multigrado refleja grandes inequidades cuando se le compara con los asignados a la escolarización regular. El problema de la falta de abastecimiento apropiado a las estructuras físicas para la

enseñanza de escuelas multigrado ha sido eludido hasta ahora. Sin embargo, en otros países, la situación se mantiene crítica ya que la necesidad no se dirige sólo a la obtención de recursos apropiados, sino a la creación y rehabilitación de instalaciones de las escuelas multigrado (es importante diferenciar que lo satisfactorio para una clase unigrado no necesariamente lo es para un aula de enseñanza multigrado, como el uso de sillas fijas, por ejemplo). También está latente la necesidad de que los servicios prestados garanticen la salud básica de los alumnos, como en el uso de los baños o sanitarios en condiciones de higiene y salubridad.

En México, estudios cualitativos han mostrado que las escuelas multigrado se encuentran en zonas rurales e indígenas de alta marginación y de difícil acceso, que por su tamaño reducido y lo disperso de la población carecen de la infraestructura y el equipamiento de las primarias generales (Block, Ramírez y Reséndiz, 2015; SEP, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000).

En esta línea de infraestructura y equipamiento también se cuenta con dos estudios cuantitativos que dan un panorama de la infraestructura de las escuelas multigrado: el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Evaluación de Condiciones Básicas de Enseñanza y Aprendizaje (ECEA) instrumentada por el INEE, donde se muestran las condiciones de las escuelas multigrado. A continuación se presentan los resultados obtenidos; en primer lugar los correspondientes al CEMABE y en segundo lugar a la ECEA.

### **Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial**

La SEP recaba de manera periódica información con respecto a las escuelas, maestros y alumnos mediante el Formato 911, la cual constituye actualmente una fuente estadística relevante en materia educativa; sin embargo, al no ofrecer datos nominales de las poblaciones de estudio, es imposible establecer todas las combinaciones de variables a las que se aspira, así como observar longitudinalmente a un individuo o grupo de individuos a lo largo de su proceso educativo. Por consiguiente, y como complemento de lo anterior, la SEP, a partir de sus propios registros administrativos, construyó el Registro Nacional de Alumnos, Maestros y Escuelas (RENAME), con la finalidad de disponer de datos individuales de los docentes, estudiantes y centros de trabajo. No obstante, el reconocimiento general de los vacíos existentes en el conjunto de los datos obtenidos de ambos esfuerzos, motivó a que el Ejecutivo Federal solicitara al INEGI la realización de un censo en 2013.

Los aspectos evaluados de la infraestructura física fueron:

1. Seguridad física: si las escuelas cuentan con techo, paredes y piso precarios.
2. Servicios básicos: si tienen agua, luz, drenaje o baño o sanitario.
3. Accesibilidad: si cuentan con sanitario adaptado o rampas.
4. Conectividad: si tienen internet.
5. Espacios educativos: si tienen aulas, biblioteca, aulas de cómputo, juegos infantiles, arenero, alberca o chapoteadero, en el caso de preescolar.
6. Mobiliario: si cuentan con silla/escritorio para docente y mesabanco para alumnos.
7. Espacios de usos múltiples, patio, plaza cívica y aula de usos múltiples.
8. Espacios directivos y administrativos (oficinas).

En dicho censo, según estadísticas del INEE (2016i) se reportan los resultados de las escuelas de educación básica públicas unitarias generales, indígenas y comunitarias por nivel educativo.

### Preescolar<sup>10</sup>

En cuanto a la seguridad física, se reportó que 37.5% de las escuelas preescolares comunitarias, 28.4% de las escuelas indígenas unitarias y 22.7% de las escuelas generales públicas unitarias cuentan con techo precario. En cambio, el porcentaje de los centros escolares con paredes precarias no fue mayor a 2.2% ni superó 7.1% de las escuelas con piso precario de las comunitarias, en ambos casos.

El servicio básico del que careció por lo menos la mitad de las escuelas fue el drenaje, ya que no cuenta con éste 57.4% de preescolares indígenas, 55.3% de preescolares comunitarios y 55.0% de preescolares generales. Carecieron de luz 31.7% de preescolares comunitarios, 15.9% preescolares indígenas y 10.2% preescolares generales unitarios. No tuvieron baño o sanitario 28.1% preescolares indígenas, 20.2% preescolares comunitarios y 11.3% preescolares generales. Por último, las escuelas que no contaron con agua no superaron 8.6% en el caso de preescolares comunitarios, 7.9% preescolares indígenas, ni 2.7% preescolares generales.

En cuanto a la accesibilidad no cuentan con sanitario adaptado 83.5% ni con rampas 78.1% de los preescolares generales, siendo menores las proporciones de preescolares indígenas, donde 69.4% no cuenta con baño adaptado y 68.4% no tiene rampas. Los preescolares comunitarios no aplicaron para ningún aspecto.

En conectividad se encontraron altos porcentajes de escuelas que no cuentan con internet: 86.9% preescolares comunitarios, 84.5% preescolares generales y 70.1% preescolares indígenas.

En espacios educativos las mayores carencias fueron en aulas de cómputo: 85.4% de los preescolares generales y 70.1% de los preescolares indígenas; en juegos infantiles: 47.7% de los preescolares indígenas y 28.6% de los generales. Los porcentajes del resto de los espacios educativos no superaron 3.6%, por lo que no se describirán estos resultados; cabe resaltar que los preescolares comunitarios no acreditaron en este aspecto.

En mobiliario no cuentan con silla ni escritorio para docentes 28.8% de preescolares generales, 28.3% de preescolares indígenas y 20.2% de preescolares comunitarios; ni con mesabanco para alumnos 20% de escuelas comunitarias, 19.2% de escuelas indígenas y 12.3% de preescolares generales.

En espacios de usos múltiples no tienen patio o plaza cívica 31.9% de preescolares indígenas y 21.6% de preescolares generales; ni aula de usos múltiples 3.2% de preescolares

<sup>10</sup> Los resultados se muestran en el Anexo 3. Resultados del CEMABE en educación preescolar.

generales y 2.2% de preescolares indígenas. En este rubro tampoco aplicaron los preescolares comunitarios.

En espacios administrativos no cuentan con oficinas administrativas 85% de preescolares generales y 69.7% de preescolares indígenas; ni oficinas de dirección 73.6% de preescolares generales y 62.6% de preescolares indígenas. No aplicaron los preescolares comunitarios en este rubro.

### **Primaria<sup>11</sup>**

En seguridad física, cuentan con techo precario 42.7% de las primarias comunitarias, 19.8% de primarias generales y 19.7% de primarias indígenas. Tienen piso precario 11.7% de las primarias comunitarias. Del resto de los aspectos evaluados, los porcentajes no superaron 3%.

En servicios básicos no cuentan con drenaje 64.3% de primarias comunitarias, 59.3% de primarias generales, 56.6% de primarias indígenas. No tienen luz 38.7% de las primarias comunitarias y 12.8% de primarias indígenas; ni baño 29.7% de las primarias indígenas y 27.4% de las primarias comunitarias. No tuvo agua 12.7% de las primarias comunitarias.

En accesibilidad no cuentan con sanitario adaptado 80.1% de las primarias generales y 63.5% de las primarias indígenas. No tienen rampas 75.8% de primarias generales y 64.5% de primarias indígenas. Las comunitarias no acreditaron en este aspecto.

En conectividad la proporción de escuelas que no cuentan con servicio de internet alcanza 83.3% para primarias comunitarias, 73% en primarias generales y 60.2% en primarias indígenas.

En espacios educativos no tienen aulas de cómputo 78.9% de primarias generales y 63.2% de primarias indígenas. No cuentan con canchas 42.3% de las primarias generales y 35.5% de las primarias indígenas; ni con biblioteca 14.7% de las primarias generales. Cabe señalar que en este aspecto las escuelas comunitarias no fueron contabilizadas. El resto de los resultados pueden ser consultados en el Anexo 4.

En mobiliario no cuentan con silla ni escritorio para docente 29.3% de primarias indígenas, 26.4% de primarias generales y 25.1% de primarias comunitarias. No tienen mesabanco 20.7% de primarias comunitarias ni indígenas y 17% de primarias generales.

En espacios de usos múltiples no tienen patio o plaza cívica 37.7% de primarias indígenas y 25.8% de primarias generales; ni aula de usos múltiples 22.6% de primarias generales y 10.9% de primarias indígenas. Las escuelas comunitarias no acreditaron en este rubro.

En espacios directivos y administrativos, no cuentan con oficinas administrativas 81.7% de primarias generales y 64.5% de primarias indígenas, ni con oficinas de dirección

<sup>11</sup> Los resultados se muestran en el Anexo 4. Resultados del CEMABE en educación primaria.

62.4% de primarias generales y 48.1% de primarias indígenas. No acreditaron las escuelas comunitarias.

### Telesecundarias<sup>12</sup>

Los resultados muestran que 15.6% cuenta con techo precario; 70.7% no tiene drenaje y 14.1% no tiene baño o sanitario; 85.5% no cuenta con sanitario adaptado y 84.3% no tiene rampas; 78.1% no cuenta con internet; 87.6% no tiene taller; 80.4% aulas de cómputo; 53.5% sin canchas; 32.2% no tiene silla ni escritorio para docente y 20.6% sin mesa-banco; 50.3% no tiene patio ni plaza cívica y 14% no cuenta con aula de usos múltiples; 89.5% no tiene oficinas administrativas y 69.3% ni oficinas de dirección.

Como se observa hay carencias que son comunes entre estos niveles y tipos educativos: falta de drenaje, sanitarios adaptados y rampas de acceso, conectividad, aulas de cómputo, oficinas administrativas y dirección. De acuerdo con Juárez, Vargas y Vera (2015), Mejía (2015) y Ezpeleta y Weiss (2000) estas carencias están vinculadas a la falta o al mal estado de las vías de acceso a la comunidad para la instalación de servicios básicos, de acceso y telecomunicación, e incluso falta de personal que realice funciones de dirección y administrativas.

### Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje

Para el desarrollo de la ECEA el INEE (2016h) elaboró un sistema de estándares, que debería cumplir mínimamente una escuela para brindar las condiciones suficientes de enseñanza y de aprendizaje a los estudiantes. Con respecto a las condiciones básicas para la infraestructura consideró de mayor relevancia las siguientes:

- 1) La escuela cuenta con infraestructura sanitaria en servicio (inodoros) para estudiantes y docentes.
- 2) La escuela dispone de espacios adicionales a las aulas para el desarrollo de actividades académicas, de tutoría y propias de docentes y directivos (biblioteca, salón de usos múltiples, aula de medios, espacio para los servicios de docentes especialistas de la USAER, sala de maestros y dirección escolar).
- 3) El inmueble escolar cuenta con condiciones que minimizan la exposición a riesgos de accidentes. Los riesgos indagados fueron: cristales estrellados, instalación eléctrica en mal estado, instalación hidráulica en mal estado, escaleras y barandales en mal estado, techos, muros y pisos en mal estado, mobiliario amontonado.

Se encontró que las escuelas indígenas multigrado que no cuentan con tazas sanitarias exclusivas para estudiantes representan 44.1%. A su vez, 68.6% no tiene espacios de apoyo académico, 29% cuenta con un espacio y 2.2% con dos espacios; 9.4% cuenta con cinco o más riesgos dentro de la escuela, 33.9% entre tres y cuatro riesgos, 39.2%

<sup>12</sup> Los resultados se muestran en el Anexo 5. Resultados del CEMABE en telesecundaria.

entre uno y dos riesgos y 17.4% sin riesgos al interior de la escuela. En relación con el mobiliario, 46.5% de los estudiantes no tiene mueble en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir; 47.9% de los docentes cuenta con silla y 60.4% con mobiliario para escribir en buenas o regulares condiciones.

Por su parte, 18.4% de las escuelas generales multigrado no tiene tazas sanitarias para los estudiantes; 57.2% no cuenta con un espacio de apoyo académico, 35.1% con un espacio y 7.6% con dos espacios académicos; 27.3% cuenta con cinco o más riesgos al interior del plantel, 27.3% entre tres y cuatro riesgos, 36% entre uno y dos riesgos y 9.4% no tiene riesgos. Con respecto al mobiliario 31.7% de los estudiantes no cuenta con un mueble en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir; 71% de los docentes cuenta con silla y 74.4% con mobiliario para escribir en buenas o regulares condiciones.

Las escuelas comunitarias que no cuentan con tazas sanitarias exclusivas para los estudiantes agrupan a 55.6% del total; 7.3% de las escuelas tiene cinco o más riesgos, 17.8% entre tres y cuatro riesgos, 54.2% entre uno a dos riesgos y sólo 17.4% no cuenta con riesgos al interior del plantel. En cuanto al mobiliario 18% de los estudiantes no cuenta con un mueble en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir; 68.6% de los docentes cuenta con silla y 74.3% con mobiliario para escribir en buenas o regulares condiciones.

Como se puede observar en los resultados de las evaluaciones del CEMABE y de la ECEA (INEE, 2016h, 2016i), los indicadores utilizados para las evaluaciones son distintos. No obstante, ambos brindan un panorama común que muestra carencias materiales en las escuelas multigrado, las cuales se acrecientan en centros escolares indígenas.

Estudios cualitativos (SEP, 2006; Ezpeleta y Weiss, 2000) también han informado de la precariedad de las escuelas multigrado, aunque no detallan cuáles son las carencias de la infraestructura. Al respecto, Estrada (2015) señala que la escuela multigrado pasa inadvertida para la política educativa, a pesar de sus características únicas, que atiende a algunas de las poblaciones más pequeñas, remotas y empobrecidas, y trabaja en las peores condiciones de infraestructura, equipamiento y materiales.

A partir de lo expuesto, se cuenta con un panorama general de las condiciones en las que se encuentran las escuelas multigrado, por lo que se hace necesario ampliar y detallar el diagnóstico de tal manera que se reflejen las condiciones reales de estas escuelas. Por ello, el GTR Noroeste, dedicado a esta línea, consideró conveniente realizar un levantamiento de datos donde se aplicará la Cédula de Identificación Técnica (CIT) del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED),<sup>13</sup> que fue adaptada a las escuelas multigrado por este GTR.

En el análisis de las problemáticas relativas a infraestructura y equipamiento escolar en las escuelas multigrado, el GTR Noroeste identificó que:

<sup>13</sup> Es la herramienta diseñada por el INIFED para identificar las condiciones del estado físico que guarda la infraestructura física educativa en el país y los probables riesgos ante fenómenos naturales o antropogénicos.

- a) No se cuenta con fuentes de información que sustenten de manera detallada y objetiva qué se considera precariedad de los lugares acondicionados para las escuelas multigrado, de alto nivel de marginación y de elevada pobreza; sin embargo, las experiencias de los integrantes de la Región Noroeste las identifican como características a las que se enfrentan los docentes con la necesidad de trabajar con los alumnos en un mismo salón de clases.
- b) Aunque se han implementado programas compensatorios del CONAFE y el Programa Escuelas al CIEN del INIFED, los recursos asignados para las escuelas multigrado aún son insuficientes para la adecuación de los lugares de enseñanza; en algunas ocasiones es la comunidad quien los equipa como parte de un acuerdo de la APF con el CONAFE para la asignación de recursos; en otras ocasiones no están equipados adecuadamente ya que tienen, por ejemplo, mesabancos fijos que impiden su desplazamiento y resulta inadecuado su uso en la escuela multigrado; o bien, el docente no cuenta con los conocimientos para el uso de tecnologías de la información, lo cual genera que se limite su utilización o se anule (CONAFE, 2011c; INIFED, 2011).
- c) A pesar de que las escuelas multigrado corresponden a 44% de las escuelas primarias existentes (INEE, 2015b), los programas federales que se han desarrollado no se enfocan en ellas, por lo que han quedado fuera al no reunir las condiciones suficientes para integrarse en los programas de mejora existentes, como los títulos de propiedad que se requieren incluso para el levantamiento de datos del INIFED con la CIT (INIFED, 2011).
- d) Otro aspecto que resulta un obstáculo en la aplicación de programas es la dispersión geográfica en la que se encuentran las escuelas multigrado. Los integrantes del CONAFE, durante las reuniones de trabajo, afirman que las donaciones que se hacen son tierras con las peores condiciones geográficas, resultando ser de difícil acceso y costoso el ingreso a dichos terrenos, por lo que se requiere contar con recursos económicos y personal suficientes. Para evitar estos conflictos, el Consejo ha desarrollado convenios con los padres de familia para que sea la misma comunidad quien facilite los materiales y la mano de obra, a fin de que se construyan o rehabiliten las escuelas multigrado (CONAFE, 2011c).

Las diferencias institucionales de lo que se considera escuela multigrado hace necesario consensuar su definición, para que se obtengan los criterios mínimos de operación de una escuela multigrado, para llegar a los referentes ideales (o de mejora) que se deben aspirar en relación con la infraestructura y el equipamiento. Estos productos deben fundamentarse en el conocimiento del modelo educativo vigente, a fin de estar actualizados en los requerimientos pedagógicos que se solicitan.

A manera de conclusión, en el GTR Noroeste se identificaron dos problemáticas medulares en este tema:

1. Falta información que sustenten de manera detallada y objetiva las condiciones físicas y materiales en que se encuentran los centros educativos multigrado en las diferentes entidades del país.
2. Una proporción de escuelas multigrado, particularmente del subsistema de educación comunitaria del CONAFE, no cuenta con el título de propiedad del terreno en el que está asentada, por lo cual no puede acceder a programas federales de infraestructura y equipamiento. Por la falta de una base de datos nacional sobre las condiciones y las

características de las escuelas multigrado, no se puede cuantificar cuántos centros escolares multigrado se encuentran en esta situación.

### 4.3. Experiencias estatales desarrolladas para las escuelas multigrado

Las experiencias estatales que se describen en este apartado corresponden a programas y acciones diseñados e implementados por diferentes agentes e instancias de los sistemas educativos de distintas entidades, en su gran mayoría equipos técnicos y áreas adscritos a las Secretarías de Educación de los estados.

Para la recuperación de estos programas se elaboró una cédula donde se les solicitó, a las entidades participantes en el PRONAEME, que compartieran experiencias locales desarrolladas de 2000 a la fecha, orientadas a atender las especificidades de la educación multigrado en los niveles de la educación básica (Anexo 1. Cédula de Identificación de Experiencias Estatales). De acuerdo con los tiempos establecidos para la elaboración del PRONAEME, esta tarea de recolección, procesamiento y sistematización de las experiencias se llevó a cabo de noviembre a diciembre de 2016. En este periodo se recibieron en total 77 cédulas de 15 entidades, de las cuales se sistematizaron 33 experiencias, ya que varias cédulas contaban con información sobre actividades puntuales de gestión y operación de diferentes programas federales o estatales, que están dirigidos a las escuelas de educación básica en general, como Escuelas al CIEN, Reforma Educativa, Programa de Escuelas de Tiempo Completo, Desayunos y Útiles Escolares, entre otros, y donde no se lograba apreciar iniciativas diseñadas específicamente para el multigrado. Además, en muchos casos tampoco eran estrategias construidas por las entidades. No obstante, estas experiencias dan cuenta de una preocupación permanente de supervisores, directores-docentes, docentes y padres de familia de proveer recursos y servicios a los centros escolares multigrado.

Se identificaron el nombre de las propuestas, los propósitos, las principales acciones y estrategias, los agentes implicados, los niveles de atención y el periodo de implementación con base en la información contenida en las cédulas y, en algunos casos, en materiales producidos por los mismos programas que fueron proporcionados, además de otras fuentes consultadas. A continuación, se describen las propuestas dirigidas a aulas rurales y multigrado.

#### **Baja California Sur: Diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado**

Fue financiado con recursos de Programas Compensatorios de la SEP. Se implementó de abril de 2011 a 2016 y estuvo a cargo del Departamento de Programas Compensatorios de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Baja California Sur. Se integró con acciones específicas para los docentes que atendieran a estudiantes con mayor rezago escolar, a través de reuniones de intercambio de experiencias entre maestros, supervisión

de prácticas docentes, asignación de figuras educativas como “Asesores Externos” para escuelas multigrado, similares a los API, además de proveer materiales educativos.

#### **Campeche: Auxiliares didácticos a los directores con acompañamiento de API**

Se implementó en 2015 en colaboración entre la Secretaría de Educación del Estado de Campeche y el CONAFE. Consistió en la distribución de materiales en 39 escuelas de 11 municipios con alta marginalidad. Fueron dirigidos a los directores con acompañamiento de API en modalidad general e indígena del nivel primaria.

#### **Coahuila: Escuela rural en perspectiva**

Se llevó a cabo en primarias generales en el ciclo escolar 2014-2015, a fin de reducir las brechas de rezago educativo existente en las escuelas rurales de la entidad. Consistió en cuatro elementos: capacitación docente con respecto a la propuesta pedagógica desarrollada; utilización de materiales educativos prácticos y atractivos para niños y docentes; equipamiento, así como fortalecimiento de trabajo colaborativo permanente entre docentes, padres de familia y alumnos.

#### **Colima: Fortalecimiento de las prácticas educativas en los grupos multigrado de atención a niños migrantes**

Se implementó en octubre de 2016 con recursos del PíEE en centros escolares, albergues y campamentos de los municipios de Tecomán y Cuauhtémoc, en los tres niveles educativos básicos: preescolar, primaria y secundaria a la modalidad migrante, y consistió en proporcionar equipamiento escolar además de proveer al docente herramientas adaptadas para incluirlas en su práctica docente y así fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje.

#### **Durango: Proyecto de innovación para el fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa**

Se desarrolló en el marco del Programa Escuelas de Calidad de agosto de 2014 a agosto de 2016, y se incluyó en la “Estrategia de financiamiento e impulso a proyectos de innovación estatales para la reforma educativa”, celebrado entre el estado de Durango y la SEB (DOF, 2015b).

Forma parte del Sistema Básico de Mejora Educativa para escuelas multigrado, y se establecen diferentes acciones para mejorar los resultados académicos en las escuelas, profesionalizar la función docente y consolidar el trabajo realizado en las supervisiones escolares, priorizando el quehacer educativo que se realiza en 1 450 escuelas multigrado de los tres niveles educativos en todas las modalidades que conforman la educación básica (Secretaría de Educación del Estado de Durango, 2015).

Además, incluye un sistema de descarga administrativa, asesoría y capacitación a docentes en planeación didáctica y evaluación del aprendizaje, así como el fomento de la participación activa de los CEPS.

Entre sus estrategias centrales se encuentra la capacitación de los equipos técnicos de supervisión, para lo cual se diseñaron manuales de apoyo, la reorganización curricular y un sistema de evaluación interna y externa considerando los niveles de logro en Español y Matemáticas de los estudiantes.

Las acciones emprendidas en relación con el currículo y la formación docente reportadas fueron las siguientes:

- 1) Mejora de los aprendizajes en las escuelas multigrado del estado de Durango. Incluye evaluaciones y supervisión de la práctica docente respecto a la reorganización curricular, planeación, metodología de trabajo y empleo de materiales en 700 primarias, adscritas al proyecto de Sistema Básico de Mejora Educativa.
- 2) Talleres autoadministrables "Competencias didácticas para la planeación didáctica multigrado". Permiten a los maestros, en una modalidad autoadministrada, contrastar las acciones emprendidas en sus escuelas con las actividades sugeridas en el taller, a fin de identificar áreas de oportunidad en su trayecto formativo. Se atendieron 1 300 escuelas multigrado en localidades de muy alto, alto y medio grado de marginación. Se realizó en colaboración con el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo, dependiente de la Secretaría de Educación del Estado de Durango.
- 3) Cuadernillo de actividades para los alumnos "Juntos aprendemos mejor". Se diseñó y distribuyó un cuadernillo de actividades para estudiantes en situación de rezago escolar en los tres niveles de educación básica. Se atendieron 1 300 escuelas multigrado en localidades de muy alto, alto y medio grado de marginación, en colaboración con el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo.
- 4) Malla curricular de los contenidos de Español y Matemáticas. Se llevaron a cabo talleres puntuales de planeación con docentes de primaria.

Las acciones en relación con la gestión escolar fueron las siguientes:

- 1) Historietas. Se diseñó y distribuyó material de apoyo a los padres de familia para la sensibilización de la normalidad mínima. Se atendieron 1 300 escuelas multigrado en localidades de muy alto, alto y medio grado de marginación.
- 2) Manual del supervisor con escuelas multigrado. Es un documento orientador sobre funciones del supervisor en escuela multigrado.

### **Estado de México: Programa de fortalecimiento para la calidad educativa**

El programa tiene como objetivo contribuir a la mejora del logro educativo del alumnado de educación básica, mediante estrategias centradas en la escuela, que apoyen al personal docente en la generación de condiciones para el aprendizaje, con énfasis en la lectura, la escritura y las matemáticas. Integra cuatro componentes o tipos de apoyo: materiales educativos complementarios, recursos y estrategias, apoyo para el desarrollo curricular,

instrumentación de una segunda lengua (Inglés) en escuelas públicas de educación básica, y puesta en marcha de un esquema de financiamiento de proyectos locales congruentes con el objetivo de este programa (Secretaría de Educación del Estado de México, 2016).

Se desarrolla entre los Servicios Educativos Integrados al Estado de México y la Coordinación Académica y de Operación Educativa. Su implementación está contemplada de agosto de 2015 a julio de 2017. Integra talleres de capacitación para docentes multigrado en planeación, evaluación y estrategias didácticas de Español y Matemáticas, durante dos ciclos escolares dirigidos a maestros de primaria general e indígena.

Otras acciones desarrolladas de manera independiente a este programa son:

1. Cuaderno de trabajo de alfabetización inicial para primer grado y secuencias didácticas para alfabetización inicial en primer grado, además del desarrollo de una tesis de maestría sobre texto didáctico para escuelas multigrado. Se distribuyó el Cuaderno de trabajo en 2014 con el objetivo de brindar materiales educativos para alfabetización inicial a los docentes.
2. Herramienta didáctica: libro interactivo. En 2015 se diseñaron materiales de apoyo para los docentes de telesecundaria y auxiliares técnicos centrales; sin embargo, no se especifica que sean utilizados en modalidad multigrado.
3. Diseña el Cambio. Se realizó en colaboración con la Fundación Educaruno y el CONAFE. Son materiales educativos elaborados para el desarrollo de habilidades en los docentes que les permitan fomentar la participación de padres de familia en los tres niveles, en la modalidad de educación comunitaria del CONAFE.

### **Hidalgo: Fortalecimiento de la práctica docente en las escuelas multigrado de educación básica**

Se desarrollaron dos proyectos a cargo de la Dirección de Programas Co-curriculares de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo; el primero de ellos dirigido a las escuelas multigrado de educación básica, de septiembre de 2014 a julio de 2015. Se caracterizó por integrar espacios de formación en temas centrales como planeación, gestión curricular, fortalecimiento de los CTE Multigrado en Educación Básica, así como acompañamiento y asesoría por ATP de las supervisiones. Otra acción a resaltar fue la atención a espacios educativos del CONAFE (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, 2016a).

El segundo de ellos se denominó “Escuela Unitaria inclusiva: hacia una educación para todos”; se implementó de septiembre de 2015 a julio de 2016 y se centró en combatir el rezago educativo en escuelas unitarias. Las acciones se dirigieron en distintos ámbitos: dotación de materiales de apoyo, asesoría pedagógica a docentes y Centros de Atención Múltiple, formación de ATP, trabajo con los CEPS y socialización de experiencias exitosas. Cabe mencionar que los materiales empleados no se diseñaron exclusivamente para el multigrado (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, 2016b).

## Michoacán: Supervisión y asesoría técnico pedagógica

El estado de Michoacán desarrolló, desde 2000, el Proyecto *Apoyos técnico pedagógicos a la educación primaria*. Tomó como referencia la PEM 2005 y continúa implementándose por parte de la Dirección de Educación Primaria y el Departamento de Proyectos Académicos de la Secretaría de Educación del estado con dificultades presupuestales. Para su elaboración se realizaron cuatro reuniones estatales con 309 ATP de supervisiones escolares, que a su vez brindaron el acompañamiento a los seis Colectivos Regionales de Multigrado. El proyecto consiste en brindar asesoría técnico pedagógica, acompañamiento, seguimiento y recursos materiales y didácticos a docentes de escuelas primarias generales y multigrado, a fin de contribuir a elevar la calidad del servicio, como la eficiencia terminal.

Otros programas desarrollados con recursos del PíEE en escuelas multigrado son:

- Fortalecimiento a escuelas unitarias y multigrado.
- Intervención directa en escuelas unitarias y multigrado.

Ambos iniciaron en octubre de 2014 y finalizaron en noviembre de 2016. Estuvieron a cargo de la Dirección de Educación Primaria de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán y consistieron en talleres de formación continua a docentes con poca experiencia en multigrado (de dos a cinco años). En los talleres se abordaron temas de planeación didáctica y adecuación curricular, así como estrategias para la organización grupal. Esta estrategia retomó elementos de la PEM 2005 y se alineó con el Plan de Estudios de 2011.

## Puebla: Modelo de aprendizaje colaborativo

En Puebla, de 2013 a 2017 se ha implementado el *Programa de aprendizaje en multigrado*, como una adaptación del modelo Escuela Nueva de Colombia. Su desarrollo está a cargo de la Subsecretaría de Educación Obligatoria y la Coordinación Académica de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, en alianza con la Fundación Escuela Nueva, el Centro de Estudios Educativos y el Grupo Salinas a través de Fundación Azteca. Consiste en un sistema de educación que integra estrategias curriculares, de formación de docentes, administrativas y comunitarias para escuelas rurales de recursos escasos. Incluye material de apoyo como guías y material didáctico.

## San Luis Potosí: Formación de docentes y asesoría técnico pedagógica

En el estado se han implementado tres acciones relacionadas con los temas de Formación de docentes y Asesoría técnico pedagógica. Sin embargo, no están asociadas entre sí, sino que pertenecen a tres iniciativas distintas.

- 1) Desarrollo profesional en comunidades docentes multigrado para la equidad y la inclusión. Se gestó en colaboración con la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, a través del PíEE; tuvo una duración de dos años, de 2014 a 2015. Integró talleres, asesorías, acompañamiento pedagógico y recursos de apoyo a los

docentes de los tres niveles de educación básica en multigrado, a través de “Comunidades Docentes Multigrado”; colectivos de maestros con grupos multigrado de cinco municipios de la entidad.

- 2) Diplomado “Formación de asesores para la atención a grupos multigrado”. Se gestó en el marco de un programa estatal, “Programa para la atención a escuelas multigrado”; llevado a cabo por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 241, a solicitud de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, y se implementó en dos semestres: de enero a junio de 2013, y de noviembre a abril de 2014. Consideró líneas de trabajo como la reforma integral de educación básica y los aspectos metodológicos para el grupo multigrado; la planeación didáctica y la vinculación de contenidos por campo formativo; estrategias didácticas para potenciar aprendizajes en el aula multigrado; la evaluación como medio para favorecer los aprendizajes esperados; la asesoría y el acompañamiento externo para el fortalecimiento de los colectivos escolares.
- 3) Diplomado “Formación de comunidades docentes multigrado para la atención a la diversidad en educación básica”. Fue operado por la UPN Unidad 241 en dos periodos: de enero a junio de 2015 y de noviembre a abril de 2016. La primera generación fue a solicitud de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado en el marco del PIEE para educación básica, mediante el proyecto local denominado “Desarrollo profesional en comunidades docentes multigrado para la equidad y la inclusión en municipios participantes en la Cruzada Nacional Contra el Hambre”. La segunda generación formó parte del proyecto local denominado “Desarrollo profesional en comunidades docentes multigrado para la equidad y la inclusión en municipios participantes en el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia”.

### **Sinaloa: Orientaciones didácticas para la organización y funcionamiento de la escuela multigrado**

El proyecto inició en 2015 y continúa vigente. Está financiado con recursos del PIEE y coordinado por equipos técnicos de las áreas educativas de escuelas multigrado de los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa. Consiste en brindar material con orientaciones didácticas dirigidas a los docentes de educación multigrado en tres modalidades: indígena, general y migrante; además, contempla la implementación de talleres de capacitación para emplear estos recursos con apoyo de los ATP frente a grupo.

### **Tabasco: Formación inicial y continua de docentes**

Se han desarrollado tres iniciativas independientes entre sí; sin embargo, todas se enfocan a la formación de docentes:

- 1) Todos a multigrado. Se inició en 2016 en la Escuela Normal Urbana de Balancán, la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen y la Escuela Justo Sierra Méndez. Consiste en un trayecto formativo de los planes y programas de estudio actual sobre educación multigrado para estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar. Integra prácticas pedagógicas intensivas en escuelas primarias y jardines de niños.

- 2) Simulador pedagógico para el entrenamiento de profesores en el trabajo docente en aulas multigrado. Se implementó de 2010 a 2012 en la Escuela Normal Urbana de Balancán y dos escuelas primarias; una de ellas fue la Primaria Anexa José de Tapia Bujalance. Consiste en un simulador pedagógico para la formación inicial de estudiantes normalistas dentro de las asignaturas regionales I y II del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, en la Escuela Normal Urbana de Balancán, a fin de que los acerque a situaciones similares que enfrentan los docentes de primarias unitarias generales.
- 3) Proyecto ED417. La transversalidad curricular: una estrategia para aprender en Escuelas Multigrado de Educación Básica. Fue desarrollado de 2014 a 2016 por la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. Consiste en una Propuesta Educativa Multigrado que incluye una reorganización curricular para primaria, talleres dirigidos a docentes de telesecundarias multigrado, talleres de formación con supervisores y docentes en uso de estrategias didácticas para multigrado en Español y Matemáticas y acompañamiento a los docentes en sus prácticas.

### **Tamaulipas: Malla curricular de los contenidos de Español y Matemáticas**

Se implementó en mayo de 2014 con financiamiento del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa; estuvo a cargo de la Dirección de Educación Primaria de la Secretaría de Educación en Tamaulipas. Buscó priorizar la atención a las escuelas con estructuras organizativas incompletas, en contextos vulnerables, para brindar una educación integral de calidad, de inclusión y calidad. Estuvo dirigida a los docentes con el objetivo de dotarlos de herramientas didácticas que fortalezcan su trabajo dentro del aula. Consistió en reuniones de fortalecimiento al docente con capacitaciones y cursos para el diseño de la planificación didáctica, con actividades iniciales que promueven el intercambio de conocimientos previos, así como actividades de cierre donde se presentan grupalmente los aprendizajes alcanzados.

### **Tlaxcala: Estrategias didácticas para escuelas multigrado**

Esta experiencia se desarrolló de enero a junio de 2016; fue financiada en el marco del PíEE de la Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala, y se realizó en colaboración con un equipo especialista del DIE-CINVESTAV coordinado por Elsie Rockwell. Consistió en la implementación de un taller con 190 docentes de los tres niveles de educación básica y las tres modalidades, así como maestros de los Centros de Atención Múltiple. En el taller se integraron 28 estrategias didácticas diseñadas para adecuarse a los diferentes niveles y modalidades desarrollados por los propios docentes, con el acompañamiento y la asesoría del equipo de especialistas del DIE-CINVESTAV. Dichas estrategias están en proceso de publicación por parte de la Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala.

### **Yucatán: Modelo de Gestión Regional (MGR)**

Ante el objetivo de mejorar la calidad de la educación básica, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán elaboró su propio modelo de gestión para la educa-

ción básica en 2011, cuyo antecedente fue el Proyecto estatal de fortalecimiento de la gestión institucional y la supervisión escolar en Yucatán. Cuenta con dos ejes de trabajo: la regionalización de servicios para mejorar la eficiencia de la gestión administrativa, y el fortalecimiento de la supervisión escolar para privilegiar la tarea académica de la supervisión, utilizando como herramienta la Planeación Estratégica Regional (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2011).

Como parte de este modelo, el equipo técnico de la estrategia multigrado de la Coordinación de Gestión Pedagógica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán elaboró en 2013 un *Manual para el enlace itinerante*. Esta figura educativa es un profesional que desempeña las funciones administrativas de centros escolares de educación básica, en los cuales no existe la figura de director efectivo. El objetivo del manual es dar a conocer las funciones que realizará el enlace Itinerante en los ámbitos organizativo y administrativo, para que el docente con funciones directivas se dedique a la tarea pedagógica con mayor eficiencia. Con esta acción, se pretende descargar administrativamente a la supervisión y la escuela. Se implementó para las escuelas multigrado de 2013 a 2016, y en preescolares a partir del ciclo escolar 2015-2016 (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2015b).

Ante las demandas planteadas durante los CTR que se llevaron a cabo en los centros de desarrollo educativo, el equipo técnico de la estrategia multigrado gestó una propuesta para favorecer el diseño de planificaciones para grupos multigrado: una reorganización curricular y la implementación de los proyectos integradores. En esta propuesta se formulan planificaciones a partir de las fortalezas individuales de los alumnos, lo que permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2015a).

La “Reorganización curricular para las escuelas multigrado” está dirigida a los docentes que atienden grupos multigrado en escuelas primarias, regular e indígena. Su finalidad es fortalecer la gestión pedagógica en la escuela multigrado, donde “se espera una docencia centrada en el alumno que oriente sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo con los requerimientos de la realidad, al tiempo que concretiza los enfoques metodológicos y curriculares de los planes y programas de estudios oficiales” (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2015a, p. 11). Esta reorganización fue diseñada en 2012, considerando la propuesta de reorganización curricular del estado de Zacatecas (Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas, 2012), por el equipo técnico estatal de los centros de desarrollo educativo y la mesa técnica de la Coordinación del Órgano Ejecutor Estatal, los cuales tomaron en cuenta las aportaciones de docentes yucatecos. En 2013 se distribuyó a los maestros el contenido de los bloques programáticos conforme a la reorganización de cada bimestre del curso escolar. Se ajustó en 2014 de acuerdo con los cambios establecidos por la Secretaría de Educación en las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia y Educación Cívica y Ética (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2015c).

Además, el equipo técnico de la estrategia multigrado, en colaboración con docentes multigrado que participaron en el trayecto formativo 2014-2015, elaboró la “Antología de proyectos integradores”; constituida por 13 proyectos que presentan ejemplos en las

temáticas con mayor dificultad de desarrollo de los docentes (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2015a).

### **Zacatecas: Asesores Pedagógicos Itinerantes**

Fue implementado de octubre de 2015 a junio de 2016, entre la Secretaría de Educación de Zacatecas y la delegación del CONAFE Zacatecas, con recursos del PíEE. Consistió en la atención de API a estudiantes de quinto y sexto grados de primaria en modalidad regular, y telesecundaria en modalidad comunitaria con mayor rezago escolar.

### **Comentarios con respecto a las experiencias estatales**

A manera de conclusiones, cabe resaltar que de las experiencias sistematizadas dos entidades han implementado proyectos propios para la educación multigrado desde el primer quinquenio del siglo XXI; 30 de 34 proyectos documentados iniciaron su implementación en 2013, con el financiamiento de programas federales como los PC, el PíEE y Programas de Fortalecimiento para la Educación Básica a fin de obtener recursos dirigidos a la educación multigrado. Sin embargo, 22 de estos proyectos no continúan vigentes; posiblemente esto se deba al cambio de administración de algunas autoridades educativas locales, o que al nivel federal los PC concluyeran su operación y el PíEE ya no contemplara en su universo de atención a las escuelas multigrado desde las reglas de operación de 2015.

Varios de estos proyectos fueron desarrollados con el apoyo de las subdelegaciones del CONAFE, instituciones formadoras de docentes como escuelas normales y unidades de la UPN, fundaciones del sector privado, centros de investigación como el Centro de Estudios Educativos o del DIE-CINVESTAV e, incluso, instituciones de otros países como la Fundación Escuela Nueva de Colombia; esto denota sinergias entre subsistemas educativos y con otros actores.

Asimismo, se identificó que la mayoría de las entidades enfocaron sus proyectos a la formación de docentes a través de la implementación de talleres y la provisión de materiales de apoyo, con orientaciones didácticas y adecuaciones curriculares en temas que parecen representar desafíos en el trabajo docente con grupos multigrado.

En segundo nivel de frecuencia se impulsaron estrategias de acompañamiento y asesoría pedagógica a los docentes, así como la conformación y el fortalecimiento de CTE con docentes multigrado, como espacios de formación y gestión escolar. Asimismo, se identifican experiencias dedicadas a la formación de figuras educativas de apoyo, como los ATP, con el propósito de que adquieran mayores herramientas para brindar asesoría pedagógica en escuelas multigrado.

También se documentaron proyectos orientados a la creación de nuevas figuras educativas como los “enlaces itinerantes”, con la intención de apoyar a los directores-docentes en las tareas administrativas. Al parecer estas iniciativas locales concretaron y dieron continuidad al planteamiento realizado por la PEM 2005, a fin de crear, al nivel federal, este tipo

---

de figuras de apoyo para la descarga administrativa de los directores-docentes. De igual manera, algunas entidades han realizado adecuaciones curriculares del Plan de Estudios de Educación Básica 2011, ante la falta de una propuesta federal en este sentido.

Las estrategias y las acciones centradas en la formación y la profesionalización de las figuras educativas, la elaboración de materiales curriculares y didácticos, así como en los procesos de apoyo, asesoría y acompañamiento a la práctica docente, tienen como propósito impactar en la mejora de los logros educativos de los estudiantes de escuelas multigrado en los tres niveles de la educación básica. En su mayoría, estas experiencias contemplan acciones en dos o más temas. Algunas incluso desarrollan, de manera integral, estrategias en diferentes ámbitos. Frente a esta diversidad, los programas documentados representan esfuerzos importantes de atención a la educación multigrado desde lo local.

## 5. Referentes de mejora

En este apartado se exponen los referentes de mejora para la educación multigrado en el nivel de educación básica, obtenidos de la alineación entre: a) los factores e indicadores de Murillo (2010, 2007), b) los ámbitos y dimensiones de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) (INEE, 2016h), ya descritos en el apartado de metodología, y c) las buenas prácticas en educación multigrado documentadas en investigaciones nacionales e internacionales de acuerdo con las cinco temáticas que integran el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME). Finalmente, se presenta la validación y la jerarquización de los referentes por parte de expertos en el tema.

### 5.1. Propuestas de mejora educativa a partir de la revisión de estudios y programas educativos nacionales e internacionales

Para la identificación de los referentes de mejora se revisaron diferentes programas nacionales e internacionales en educación multigrado que han tenido, por lo menos, cinco años de operación, y que han sido documentados en estudios y evaluaciones, pertinencia o relevancia en sus líneas de acción, estrategias y recursos. Estas propuestas fueron contrastadas y complementadas con otras “buenas prácticas” y “experiencias significativas” en la mejora de los servicios educativos de las escuelas multigrado, analizadas y reconocidas en investigaciones de distintas partes del mundo.

#### 5.1.1. Supervisión y asesoría técnico pedagógica

El acompañamiento y la asesoría pedagógica a los docentes son tareas centrales de las instancias de supervisión. De acuerdo con estudios en el tema, se sabe que pueden influir de manera significativa en la gestión de espacios de formación para la preparación y la mejora en el trabajo educativo de los docentes (González, León y López, 2016).

## **Instrumentación de normatividad, lineamientos u orientaciones para el desarrollo de la asesoría y supervisión a escuelas multigrado**

Países como Argentina y España —a través de sus comunidades autónomas— incluyen en sus leyes de educación apartados y artículos relativos a las escuelas rurales, multigrado y unitarias. Estas legislaciones permiten el desarrollo de política pública en diferentes aspectos hacia estas escuelas, infraestructura, recursos educativos, actualización, entre otros, por lo que habrá que impulsar, en este sentido, que en la Ley General de Educación y en las leyes estatales se incorpore, en el marco de la equidad educativa, articulado hacia las escuelas rurales, de educación indígena y multigrado, lo relativo a las funciones y los apoyos hacia la supervisión y equipos de asesoría para la realización de sus tareas. De igual manera, se requiere actualizar los manuales respectivos a las funciones de la supervisión escolar para incorporar lo relativo a las escuelas multigrado (Gobierno de Canaria, 2014; Gobierno de Argentina, 2006).

## **Instauración de condiciones institucionales para que los equipos de supervisión brinden acompañamiento a los docentes**

El supervisor y el equipo de asesoría deben disponer de las condiciones necesarias (número manejable de escuelas por apoyo) para realizar las visitas de supervisión y acompañamiento a los docentes (INEE, 2014).

Asimismo, se requieren apoyos diversos para la supervisión y la asesoría a las escuelas. Habrá que retomar, con posibles ajustes, la experiencia de los programas compensatorios que, en ese rubro, dotó de medios de transporte a jefaturas de sector y brindó apoyos económicos a los equipos de asesoría para la realización de sus actividades.

En el Modelo Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (SEP, 2016b) se reitera la importancia del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) para apoyar la transformación y la mejora de las escuelas, aunque no existe un planteamiento específico para las escuelas rurales y multigrado.

## **El supervisor y el equipo de asesoría cuentan con las competencias profesionales para brindar acompañamiento a los docentes de escuelas multigrado**

Resulta fundamental la formación de liderazgos pedagógicos por parte de las figuras educativas de los supervisores, en el subsistema de educación regular, para que puedan brindar un efectivo acompañamiento pedagógico a los docentes. Es necesario que ellos también reciban una formación en educación multigrado (SEP, 2006; García, 2003).

Tradicionalmente, han existido programas educativos en el país que han contado con equipos adscritos a las jefaturas de sector o supervisiones escolares, a fin de realizar asesoría a las escuelas. Tales equipos se van especializando, paulatinamente, con el propio desarrollo de las acciones del programa (Reimers, 2006), por ejemplo, el Programa Nacional de Lectura, Programa de la Reforma de Educación Preescolar, y con anterioridad equipos

como el de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) o el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP). Esta especialización de los asesores y eventualmente de los supervisores ha mostrado un impacto favorable en los maestros, como se muestra en el caso del PACAEP (De la Garza, 2009). Los Programas Compensatorios (PC) son experiencias nacionales que han realizado acciones de formación a equipos técnicos pedagógicos enfocadas a asesorar a docentes en el medio rural y con grupos multigrado (García, 2003).

Por ello, la importancia de que el Sistema Educativo Nacional (SEN) y las entidades federativas brinden capacitación y formación permanente a supervisores y asesores técnicos sobre la especificidad de las escuelas multigrado, situación que se promovió hace algunos años a través de equipos estatales multigrado y de los PC inexistentes (1991-2006), por lo que se requiere impulsar una política de formación y actualización en torno al multigrado, de lo que hoy se denomina SATE.

### **Se garantiza la asesoría, supervisión y acompañamiento a los maestros que se integran por primera vez a escuelas multigrado**

En la última década ha tomado relevancia la preocupación por analizar los retos de quienes se incorporan a la docencia, generalmente conocidos como profesores principiantes; para atenderlos se han derivado programas de inserción en la docencia, como lo señala, por ejemplo, la legislación española (Nemiña, García y Montero, 2009). Estos programas atienden, por lo menos durante su primer año, a los docentes principiantes de forma cercana o *in situ*.

En nuestro país, a partir de la reforma constitucional en materia educativa en 2013, y como establece la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), durante un periodo de dos años el personal de nuevo ingreso tendrá acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa (SEP, 2016a). Sin embargo, mientras en el caso ya señalado de la legislación española en que la tutoría se circunscribe a fortalecer las competencias docentes, en México tiene, además, la función de apoyar al maestro a permanecer en el Servicio Profesional Docente (SPD), a partir de las evaluaciones previstas; esto podría afectar su efecto de acompañamiento. Por otro lado, es sabido que quienes se incorporan por primera vez a escuelas multigrado no necesariamente son de recién ingreso, por lo que habrá que prever también para ellos procesos de acompañamiento. Al respecto, estudios en otros países analizan la relevancia de brindar asesoría técnico pedagógica durante dos años a los docentes que ingresan al servicio (Kemmis, 2011; Lauer's, 2000).

En México existen propuestas como la de González, León y López (2016) que parten de una relación de tutoría con los docentes de nuevo ingreso por el Concurso Nacional de SPD para atender las dificultades y las tensiones que prevalecen entre lo aprendido en la formación inicial y las implicaciones reales del trabajo docente con grupo multigrado (choque entre teoría y práctica), el sentirse en un estado de aislamiento al ubicarse en localidades alejadas donde es difícil el contacto y la interacción con otros maestros, más aún para los de escuelas unitarias, así como la relación y en muchas ocasiones la supeditación de las demandas administrativas sobre lo pedagógico.

Es importante reconocer la función multidimensional que tiene la figura educativa de los Asesores Pedagógicos Itinerantes (API) en el subsistema de educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), quienes además de atender directamente a los estudiantes que se encuentren con mayor rezago, también brindan asesoría y acompañamiento pedagógico en los centros escolares a los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) para atender a los estudiantes que más lo requieren (CONAFE, 2012). El papel de la asesoría pedagógica tiene una incidencia más efectiva y oportuna cuando existen las condiciones institucionales para que se realice *in situ*, dentro del espacio escolar, a fin de orientar y acompañar al docente de grupo en la atención a problemáticas y desafíos concretos de su labor educativa (Rosas, 2006).

### **Promoción de la asesoría y el acompañamiento pedagógico a través de la tutoría de colectivos docentes**

De acuerdo con diversos estudios, las propuestas pedagógicas de asesoría con una mayor incidencia en la mejora de las prácticas docentes, brindan a los maestros acompañamiento continuo en sus centros escolares de trabajo (asesoría *in situ*), por Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) experimentados y especializados en educación multigrado. Los ATP tienen una importante función como mediadores para que los docentes accedan y se apropien de nuevas propuestas y recursos educativos por medio de la reflexión sistemática (González, León y López, 2016; Rosas, 2003; García, 2003). Habrá que contemplar la estructura institucional de educación comunitaria del CONAFE, que dispone de mayores recursos y facilita procesos de gestión escolar para brindar a los LEC el acompañamiento necesario (Ezpeleta, 2006; Torres y Tenti, 2000).

Según González, León y López (2016), la asesoría técnico pedagógica para los docentes de grupos multigrado debe facilitar que sean los propios maestros quienes identifiquen y reflexionen sobre las problemáticas que enfrentan en su práctica, y generen propuestas de mejora a partir de la recuperación de experiencias docentes y de los aportes de la teoría. Es recomendable que estos espacios de asesoría se lleven a cabo en colectivos de maestros con grupos multigrado, donde se fomente el trabajo colaborativo.

### **Colaboración de investigadores, Instituciones de Educación Superior (IES), especialistas locales o regionales en las redes de asesoría y acompañamiento a escuelas multigrado**

Tradicionalmente, se ha dejado en los supervisores y en los ATP la responsabilidad del acompañamiento y la asesoría a los docentes multigrado. No obstante, como ha mostrado la experiencia de otros países (Juárez, 2013), es importante el apoyo de especialistas, generalmente itinerantes, a las escuelas multigrado; si bien esta experiencia refiere al trabajo con niños en aspectos como deporte, arte, educación especial, lengua extranjera, se puede recuperar dicho esquema en la integración de redes de asesoría o apoyo a las escuelas multigrado, donde además de especialistas del sistema educativo también convendría la participación de docentes o investigadores de escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), universidades o instituciones de investigación, como muestra la

experiencia de investigadores en didáctica de la lengua, en Argentina (Castedo *et al.*, 2012). La participación de prestadores de servicio social puede ser también otra forma de enriquecer estas redes de asesoría, y particularmente el apoyo de docentes especialistas para atender a estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje (Chaves y García, 2013).

Algunas de las propuestas anteriores pueden iniciarse sin demandar mayores recursos o necesidades de cambios en normatividad, como el acompañamiento a los maestros de nueva incorporación al contexto multigrado —no necesariamente de nuevo ingreso— o la invitación a especialistas y académicos de IES a las redes de asesoría a multigrado; otras implican un mayor esfuerzo para el SEN o las autoridades educativas locales, como crear las condiciones que faciliten las visitas de supervisión y asesoría *in situ*. Por eso, cada entidad federativa deberá valorar las acciones que pueda iniciar y su paulatino avance.

### 5.1.2. Gestión y organización escolar

Respecto a los marcos de mejora en materia de gestión escolar, varias investigaciones nacionales plantean que se requiere fortalecer y adecuar los esquemas administrativos de acompañamiento y de trabajo colectivo con el personal docente y directivo (Estrada, 2015; Popoca, 2014; Ezpeleta y Weiss, 2000), como sucede en el modelo de gestión escolar de Escuela Nueva de Colombia (Juárez, 2013; Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia, 2010).

#### Conformación de Comunidades Docentes Multigrado y redes escolares para facilitar la gestión escolar

En las escuelas multigrado el director, que a su vez realiza las funciones de docente, tiene más información de las necesidades y las problemáticas que enfrentan los estudiantes en el medio rural; de esta manera, dependiendo del número de maestros que se integran en la institución, logran construir una visión común sobre las implicaciones de la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos.

La experiencia de las Comunidades Docentes Multigrado (González, León y López, 2015) tiene el propósito de convocar y reunir, continuamente, a los docentes de los distintos niveles de educación básica de la misma localidad geográfica, para desarrollar estrategias de intervención profesional y mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, el director-docente se asume como un miembro más de la comunidad de aprendizaje profesional (Bolívar, 2008), con una visión de la escuela que permite favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes para transitar al siguiente nivel educativo.

En el ámbito internacional el Programa Escuela Nueva, impulsado desde los años setenta en Colombia, es una experiencia que articula cuatro componentes integrados como sistema que constituyen y dan coherencia y factibilidad al modelo: a) componente curricular, b) capacitación docente, c) componente administrativo, y d) la relación escuela-comunidad.

Según Torres (1992), en el ámbito de la formación docente en el modelo Escuela Nueva se enfatiza la dimensión pedagógica y la capacidad para innovar. De esta manera, los directores-

docentes se reúnen en los denominados “Microcentros Rurales”, espacios de formación continua y en servicio que se basan en el contacto y el trabajo grupal entre docentes de diferentes escuelas (un microcentro se integra por un grupo de diez o 15 docentes de localidades cercanas), que intercambian experiencias y analizan la propia práctica pedagógica. De ahí que se comparte la visión acerca de la escuela del director-docente con sus pares.

En España, los Centros Rurales Agrupados (CRA) conforman otra experiencia internacional que hace referencia a la atención de varias escuelas rurales. En Aragón, estos CRA son un recurso para mantener la distribución territorial y cohesión de la comunidad, ya que el entorno rural tiene una tendencia a envejecer por la baja natalidad y, por lo tanto, los centros suponen la única manera de mantener a la población de un sector rural en declive.

Un CRA está integrado por pequeñas escuelas, ubicadas en diversas localidades rurales, que fundamentalmente tienen un mismo proyecto educativo, curricular y donde los profesores se comparten, es decir, trabajan de manera itinerante<sup>14</sup> para mantener a los alumnos en sus localidades de origen.

Según Domingo (2013), el claustro de profesores es el órgano colegiado que conforma los CRA, donde los docentes tienen la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir e informar sobre todos los aspectos que se refieren al ámbito pedagógico. Este órgano es presidido por el director del CRA y está integrado por la totalidad de los maestros que prestan servicios en el centro.

### **Escuela que fomenta aprendizajes en los diferentes campos de conocimiento en favor de la formación integral de los estudiantes**

Un aspecto a resaltar es el contexto en el que está inserta la escuela multigrado, ya que se valora el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de la naturaleza y la riqueza cultural de la comunidad que “se encuentra disponible para que dentro de la escuela se aproveche esa gama de manifestaciones culturales en el desarrollo de las actividades escolares” (Ortiz, 2012, pp. 28-29). En el caso del Programa Escuela Nueva de Colombia, los niños estudian en pequeños grupos usando guías que proporciona gratuitamente el Estado, las cuales se organizan por áreas: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguaje. En estas guías hay un diseño instruccional de autoaprendizaje “con actividades y ejercicios graduados e indicaciones detalladas sobre cómo hacerlos, de modo que los alumnos puedan trabajar, en buena medida, solos, apoyándose entre ellos” (Torres, 1992, p. 3). De esta manera, la escuela busca fomentar aprendizajes integrales en los estudiantes, liberar el tiempo y la tarea de los docentes, además de reducir las exigencias de calificación, ya que permite que los alumnos avancen a su propio ritmo; por eso, esta estrategia se relaciona también con el referente de la escuela centrada en el aprendizaje de los estudiantes y la optimización del tiempo de enseñanza.

<sup>14</sup> La itinerancia de los docentes es computada dentro del horario lectivo de trabajo, por lo que disponen de una compensación horaria con base en los kilómetros de traslado (Domingo, 2013).

## Escuela centrada en el aprendizaje de los estudiantes

La experiencia del Programa de Aprendizaje en Multigrado (PAM) en el estado de Puebla (Mejía *et al.*, 2016) retoma los principios del Programa Escuela Nueva de Colombia. La escuela se centra en los procesos de aprendizaje y participación de los estudiantes en relación con la vida cotidiana, generando ambientes de aprendizaje adecuados, responsabilidad compartida y prácticas democráticas. La gestión escolar se mejora en las escuelas multigrado en la medida que se cambia el papel del docente por gestor del aprendizaje en el aula y la escuela, fortaleciendo la relación con la comunidad para garantizar su apoyo. En este sentido, Rosas (2009) hace la recomendación de contextualizar la educación mediante el huerto escolar, como estrategia o recurso pedagógico para el aprendizaje, que además aporta a la economía familiar.

Según Torres (1992), el Programa Escuela Nueva confiere gran importancia al gobierno escolar, instancia de organización integrada por los alumnos, que busca involucrarlos de manera activa y responsable en la cogestión de la escuela, iniciarlos en la vida cívica y democrática, así como en el desarrollo de actitudes de cooperación, compañerismo y solidaridad, además de la capacidad para tomar decisiones, hablar en público y trabajar en equipo.

## Descarga administrativa a la labor docente

La problemática que se presenta en las escuelas multigrado con el director-docente es la atención de cuestiones administrativas que demanda el uso del tiempo de la jornada escolar, por lo que Juárez, Vargas y Vera (2015) proponen crear la figura del director itinerante que atienda los aspectos administrativos y burocráticos de varios centros escolares.

## Optimización del tiempo de enseñanza

La estrategia que ha permitido a los docentes la optimización del tiempo para cubrir el programa escolar ha sido la planeación anual. Según Canedo (1998), en este plan se hace la distribución de unidades o temas a cubrir durante el ciclo escolar, que sirve como referencia a maestros y autoridades escolares para identificar desfases en cada supervisión interna o externa. Además, la distribución del tiempo está relacionada con el trabajo en equipos, por parte de los estudiantes, lo que implica una carga importante de tareas organizativas. Aunado a ello, se recomienda que los docentes permanezcan más de un ciclo escolar en la misma escuela y grupo multigrado, lo cual permitirá tener continuidad de trabajo con los estudiantes, establecer estrategias de acompañamiento y conocimiento a sus procesos de aprendizaje (Uttech, 2001).

## Fortalecimiento del trabajo colegiado entre docentes mediante el Consejo Técnico Escolar

En el PAM, en el estado de Puebla, se busca fortalecer a los colectivos docentes mediante los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como espacio de aprendizaje e intercambio

de experiencias entre docentes, que además se constituyen como estrategias de formación. De manera periódica, estos colectivos organizan visitas a escuelas “demostrativas”; donde se ubican experiencias significativas para la atención al multigrado. Además de compartir las prácticas educativas, esta estrategia permite el análisis y la reflexión de las problemáticas y alternativas comunes en la labor de los docentes (Mejía *et al.*, 2016).

### Presencia de docentes de apoyo en grupos multigrado

De acuerdo con experiencias exitosas internacionales en Cuba y Finlandia analizadas por Juárez (2013), en las escuelas multigrado, además de la titularidad de docentes de grupo, quienes imparten las asignaturas básicas del currículo como Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, laboran de manera alternada e itinerante maestros especialistas en otras áreas como las de Educación Física, Educación Artística, Educación Especial, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y Biblioteca; de esta manera se rompe con el aislamiento que viven los docentes en escuelas unitarias, se diversifican las estructuras ocupacionales en multigrado, y además se permite la intervención de otros docentes especialistas en la formación integral de los estudiantes. En consecuencia, en este tipo de organización escolar, el multigrado no tiene que ver con docentes que atienden a diferentes grados, sino más bien con grupos escolares donde convergen estudiantes de distintos grados, con la heterogeneidad que ello acompaña: diferentes niveles de madurez, edades, de competencia en las distintas áreas de conocimiento, en experiencias de vida, entre otras.

En la experiencia de los CRA en la región de Aragón, España, según Domingo (2013) es muy valorada la figura de los maestros itinerantes, ya que son especialistas de diversas áreas que permiten brindar apoyo a los niños, además de compartir la visión general del centro y pueden aportar sugerencias de mejora.

### Trabajo conjunto entre equipos técnico administrativos y docentes

Vincent (1999a, 1999e) expone la relevancia de promover la colaboración cercana entre los equipos técnico administrativos y docentes. Ello implica fortalecer mecanismos institucionales de soporte y asistencia técnica en la enseñanza y el aprendizaje, los cuales contribuyan a ambientes más seguros y acompañados para que los docentes puedan desarrollar nuevas habilidades y prácticas adecuadas al multigrado. Es favorable ser parte de un colectivo o comunidad integrada por docentes y equipos administrativos con quienes se construyan proyectos de innovación. Estos equipos técnicos deben tener la encomienda de facilitar espacios de desarrollo profesional, capacitación e interacción entre docentes que experimentan retos similares; también requieren formación y conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje en multigrado.

Entre las temáticas y las tareas que se ha comprobado que permiten la colaboración cercana de estos agentes educativos se encuentran:

1. Comprender qué significa multigrado y qué se ha hecho en investigación.
2. Discutir la multigradualidad.

3. Condensar el currículo de un ciclo escolar a partir de metas y objetivos.
4. Reconocer la relevancia de los conocimientos sociales y emocionales, al igual que los cognitivos.
5. Determinar estrategias idóneas para combinar las clases.
6. Diseñar proyectos orientados a cubrir un amplio rango de niveles de habilidades con base en la resolución de problemas y la experiencia.

### **Corresponsabilidad entre los padres de familia, la comunidad y los docentes para la gestión escolar**

Con base en el estudio de Juárez, Vargas y Vera (2015) se infiere que los docentes que residen en la localidad donde se encuentra la escuela, que reciben un incentivo de arraigo, requieren ejercer un liderazgo compartido con la comunidad escolar para lograr una gestión basada en la corresponsabilidad de los diferentes actores educativos implicados. Al respecto, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2013) recomienda que las escuelas establezcan alianzas con diferentes actores y sectores: público, privado y sociedad civil. También es necesario evaluar los programas mediante el diálogo entre los agentes educativos involucrados, y establecer estrategias para hacer copartícipes a las madres y los padres de familia en las actividades académicas y administrativas de los centros escolares.

La vinculación con la comunidad y su participación activa son elementos centrales para construir otro tipo de gestión escolar que incida en la mejora de los procesos administrativos, organizativos y pedagógicos de los centros escolares, donde los padres de familia participen en la regulación. El trabajar en una pequeña localidad brinda la posibilidad de tener mayor contacto y conocimiento con los padres y madres de familia y otras personas de la comunidad; esta condición puede ser aprovechada por los docentes para establecer una relación más cercana con la comunidad y fomentar su integración (Uttech y Victoria, 2003; Rosas, 2003).

Al respecto, Juárez (2013) y Angulo, Morera y Torres (2009) documentan que, entre los pocos referentes de mejora respecto al tema de gestión escolar, el modelo de Escuela Nueva de Colombia, que se ha extendido en varios países de América Latina, establece un área de intervención para la gestión mediante los llamados proyectos educativos institucionales, en los cuales se definen acciones de colaboración entre la escuela y la comunidad, y su incidencia en el desarrollo de la misma, así como el plan institucional que contiene los proyectos que determinan las escuelas para ser ejecutados a corto plazo. En el Salvador, este programa ha fomentado la cogestión entre el Estado y la comunidad, y establecido una red educativa entre los centros de educación básica. En algunos países denominan la gestión escolar como “gestión comunitaria”, en la que se establecen los proyectos escolares que atienden problemáticas sociales y comunitarios. También se contempla como personal de apoyo para algunas actividades de clase a los padres de familia y se conforman los llamados “gobiernos escolares”, donde se involucra a la comunidad escolar en la gestión de los proyectos educativos, la participación continua y activa, la organización y la solidaridad.

En los CRA de España la comunidad está implicada con el centro y valora su labor; los padres de familia y la comunidad participan en las actividades de la escuela, y sienten que todos son beneficiarios al conocer el modelo e involucrarse en actividades extraescolares de los alumnos y maestros (Domingo, 2013).

### 5.1.3. Currículo, materiales y prácticas educativas

De manera particular, la gran mayoría de los documentos analizados respecto a currículo, materiales y prácticas educativas en grupos multigrado, proponen caminos alternos que interpelan la rigidez del modelo escolar graduado y desmitifican la visión del multigrado como sinónimo de precariedad, a partir de reconocer las potencialidades y las oportunidades pedagógicas que se tienen al atender oportuna y adecuadamente la heterogeneidad presente en los grupos multigrado. A continuación, se exponen de manera sintética los planteamientos coincidentes alrededor de los tópicos aquí tratados.

#### Currículo

##### Diseño de un currículo para la educación multigrado

Varios estudios y propuestas educativas en México y otras partes del mundo señalan que un currículo idóneo para la educación multigrado debe reorganizar los contenidos alrededor de temas comunes para todos los grados, pero con diferentes niveles de gradualidad: elaborar diseños curriculares en “espiral”, donde los temas y las nociones sean tratados a lo largo de los diferentes niveles educativos de manera cada vez más amplia y profunda (Suzuki, 2012; Pridmore, 2007; SEP, 2006; Little, 2005; Rockwell, 1997). Algunos autores como Smit y Engeli (2015) recomiendan que estos diferentes niveles de complejidad se traduzcan en estándares curriculares por ciclos y grados. Al respecto, el programa de Escuela Nueva de Colombia ha propuesto una de las adecuaciones curriculares más destacadas (McEwan, 1998; Schiefelbein, 1993).

En México el CONAFE se ha destacado por el diseño de propuestas curriculares ideadas para la educación multigrado, desde la propuesta pedagógica Dialogar y Descubrir. Como se describe en un apartado anterior, otro claro ejemplo es el mapa de “Competencias para preescolar comunitario y primaria comunitaria”, en el que se contemplan de forma articulada habilidades, estrategias, saberes, actitudes y valores orientados al reconocimiento, análisis y resolución de situaciones complejas y novedosas. La gradualidad y progresión curricular se realiza a través de: a) competencias generales para educación preescolar y primaria; b) competencias por etapa y nivel donde se establecen los diferentes grados de progresión de cada competencia con el propósito de identificar el avance de los estudiantes durante todo el trayecto de estos dos niveles educativos, y c) indicadores para evaluar la puesta en juego de este abanico de competencias y planear la intervención de los docentes (CONAFE, 2001).

Estos niveles de progresión contemplan la reorganización de los grados del programa de educación comunitaria del CONAFE:

- Etapa I para niños de tres y cuatro años.
- Etapa II para niños de cinco años.
- Nivel I que comprende primero y segundo grados.
- Nivel II que comprende tercero y cuarto grados.
- Nivel III que comprende quinto y sexto grados.

### **Agrupación de los grados por ciclos o periodos**

Reorganizar los trayectos escolares por ciclos o periodos más flexibles, donde se logre la articulación entre los diferentes niveles de la educación básica, a partir de la promoción de competencias clave para la vida. De esta manera se respeta el *continuum* que caracteriza el aprendizaje y se propicia mayor interacción entre los estudiantes, particularmente con diferentes grados de desarrollo y desempeño, posibilitando la circulación de saberes en ambientes de aprendizaje en los cuales hay una mayor diversidad de experiencias, niveles de madurez y pericia (CEA, 2015; Santos, 2011; UNESCO, 2013; IIEPE, 2009; SEP, 2006; Kalman y Candela, 2006). De acuerdo con la UNESCO (2013), esta heterogeneidad en los estudiantes debe ser tratada como ventaja y potencial pedagógico.

### **Organización de los contenidos curriculares por temas comunes**

Los temas comunes deben tener la característica de integrar y articular diferentes contenidos, ya sea de una misma disciplina o de varias. En este sentido, algunas propuestas curriculares proponen la adopción de una perspectiva globalizadora del conocimiento por medio de tratamientos multi e interdisciplinarios de los temas (Lataille-Démoré, 2007), como las unidades de aprendizaje en las que confluyen diferentes disciplinas alrededor de temáticas rectoras con el desafío de lograr un sólido tratamiento multi o interdisciplinar (Ministerio de Educación de Perú, 2009; IIEPE, 2009; Vargas, 2003). No obstante, la gran mayoría de los referentes de mejora recomienda tratar temas comunes por asignatura y campo de conocimiento (Smit y Engeli, 2015; Little, 2004).

La puesta en común de un tema permite romper con la graduación, promueve la circulación de saberes en el grupo, posibilita transmitir a otros el saber que se está aprendiendo, y evalúa los aprendizajes según la transferencia discursiva. La organización de contenidos de diversos grados y disciplinas asociados a un tema permite la gestión abierta del currículo en función de la realidad del grupo, implica procesos de diversificación de la enseñanza y adopta la visión del grupo como unidad (Guimaraens *et al.*, 2009).

### **Aproximación y reforzamiento de contenidos de aprendizaje**

Este tipo de adecuaciones curriculares permiten a los estudiantes de los primeros ciclos estar en contacto con contenidos y niveles de complejidad propios de grados subsecuentes, y a los estudiantes de los últimos ciclos les posibilita reforzar y afianzar el dominio de los contenidos de aprendizaje, al estar en contacto continuo con niveles de complejidad propios de grados ulteriores (Santos, 2011; Bustos, 2010; Lataille-Démoré, 2007; Mason y Burns, 1996).

## Diseño de adecuaciones curriculares o modelos curriculares específicos para multigrado

La gran mayoría de las propuestas curriculares para multigrado, reconocidas en su implementación, es una adecuación al currículo nacional que descansa en una estructura unigrado, lo cual posibilita de manera estructural mecanismos de contextualización y adecuación por parte de las escuelas (Juárez, 2013).<sup>15</sup> No obstante, en algunos países se han desarrollado propuestas curriculares nacionales, que desde su origen responden a las necesidades de atención para grupos multigrado. Una de las experiencias reconocidas en este sentido es el Programa “Aprendizaje y enseñanza en ambientes multigrado” (*Learning and Teaching in Multigrade Settings*), implementado en países como Sri Lanka y Nepal. Esta propuesta ha sido elaborada entre equipos técnicos, especialistas en desarrollo curricular y docentes, así como investigadores de estos países e Inglaterra (Hyry-Beihammer y Hascher, 2014; Diwan, 2012; Pridmore, 2007; Little, 2005). Al respecto, Little (2004) recomienda que en el diseño de adecuaciones curriculares o modelos curriculares para multigrado exista la colaboración de docentes y especialistas en el campo curricular y educativo.

## Contextualización y diversificación curricular a través de la articulación entre los conocimientos locales y el currículo nacional y la adopción de la perspectiva intercultural

Otros diseños curriculares para la educación multigrado y rural adoptan los postulados teóricos del aprendizaje situado. En éste, el conocimiento se considera inseparable de los contextos y las actividades donde se desarrolla, y es producto de la participación continua en las actividades diarias. Para ello se emplean estrategias didácticas encaminadas al uso social del conocimiento a través de los métodos de proyectos, la resolución de problemas, aprendizaje *in situ*, entre otros, que permitan la participación activa y responsable en la comunidad local y global (Mejía *et al.*, 2016; Williams, 2010; IIEPE, 2009; Vargas, 2003; McEwan, 1998). Para los niveles primaria y secundaria, estos proyectos se han vinculado a actividades económico-productivas del medio rural (Juárez, 2013; Rodríguez, Matzer y Estrada, 2007; Rosas, 2003).

Particularmente en la atención a población indígena y migrante se ha adoptado el enfoque intercultural en el currículo, a partir del cual se contextualiza y diversifica el plan y los programas de estudio con el propósito de incorporar los saberes, las visiones del mundo y las metodologías de enseñanza de los pueblos indígenas. Desde la perspectiva intercultural se reconocen los diferentes tipos de relaciones epistémicas entre contenidos locales y contenidos nacionales; estos últimos adscritos en su mayoría a las culturas occidentales. Estas relaciones pueden ser por afinidad, asociación, antagonismo, complementariedad o diferenciación (SEP, 2015a; Williams, 2010; Ministerio de Educación de Perú, 2009).

<sup>15</sup> En el Modelo Curricular para la Educación Obligatoria presentado por la SEP (2016b, p. 232) únicamente se enuncia como nota a pie la necesidad de realizar adecuaciones al currículo para elaborar modelos de atención pertinentes para las primarias multigrado. Estos elementos de gestión curricular para la atención a la diversidad sociocultural se enmarcan en el tercer componente denominado “Autonomía de currículum”, en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria (SEP, 2016b, p. 233).

En este mismo sentido, es recomendable establecer parámetros curriculares para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio de una educación bilingüe o plurilingüe. Al respecto, como se describe en un apartado anterior, la SEP ya ha avanzado en propuestas curriculares y didácticas en estos ámbitos (SEP, 2008b).

### Uso de las TIC en el tratamiento del currículo

En algunos niveles como la secundaria e incluso la primaria, la utilización de las TIC y los medios audiovisuales, como la televisión, ha permitido extender la atención a localidades pequeñas más aisladas que predominan en el medio rural, a través de diseños instruccionales basados en los propósitos y los enfoques del plan y programas nacionales (SEP, 2011a; Wolff y García, 2000). En Cuba, por ejemplo, el canal Televisión Educativa le ha permitido al docente atender asignaturas como Educación Física y Artística, por medio de actividades con mayor pertinencia didáctica (Juárez, 2013; Guilarte, 2016). Por su parte, en México, el Sistema de Televisión Educativa, a través de la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT) trasmite una programación en la que se tratan los diferentes temas para telesecundaria. Varios estudios han reconocido la relevancia de este recurso para la gestión del currículo en esta modalidad y el acceso a información de otros contextos (Sixto, 2014; Pacheco, 2006; Buenfil, 2000).

### Elaboración de adecuaciones curriculares por parte de los docentes en sus clases

Es fundamental la labor de los docentes en la organización de los contenidos de aprendizaje y los procesos de adecuación curricular para la atención a la diversidad de sus grupos en los siguientes aspectos:

- a) Identificación de temas comunes y aprendizajes esperados.
- b) Jerarquización de los aprendizajes de acuerdo con su relevancia para el logro de los propósitos educativos del nivel escolar, así como para los grados, niveles de desempeño, intereses, necesidades particulares y el entorno sociocultural de los estudiantes.
- c) Graduación y dosificación de los contenidos en niveles de complejidad más que en aspectos de cantidad.
- d) Reorganización de la secuencia de los libros de texto y materiales del currículo de acuerdo con las secuencias didácticas elaboradas (UNESCO, 2013; Pridmore, 2007; Vincent, 1999d).

### Materiales educativos

#### Elaboración de materiales educativos para la atención a grupos multigrado

Algunas propuestas se han destacado por la elaboración de libros de texto o cuadernos de trabajo para los estudiantes y de apoyo para los docentes, basados en modelos pedagógicos para grupos multigrado, en los que se proponen temas comunes para ser tratados de manera diversificada por ciclo y a través de diferentes tipos de agrupamiento con los alumnos,

como trabajo individual, de pares, equipos y plenaria general (Juárez, 2013; Little, 2005; Vargas, 2003). En México estos recursos han permitido articular la gran cantidad de libros de texto por grado; tal es el caso de los manuales de *Dialogar y Descubrir*, así como la PEM 2005, en los cuales se han integrado experiencias docentes y aportaciones de especialistas en las didácticas de las disciplinas de conocimiento.

### **Diseño de materiales para el autoestudio y el trabajo independiente en los estudiantes**

En educación multigrado han cobrado gran relevancia, en países de los diferentes continentes, los materiales llamados de “autoaprendizaje” o “autoestudio”, cuyo propósito es fomentar mayor autonomía y trabajo independiente por parte de los estudiantes. Estas estrategias son pensadas para los grados superiores y aquellos alumnos que puedan seguir indicaciones e instrucciones con otros mediadores de aprendizaje, como pueden ser libros de trabajo para los alumnos, fichas de actividades o tareas que no requieran mayor atención directa por parte del docente (UNESCO, 2013; Pridmore, 2007; SEP, 2006; Little, 2005).

La Escuela Nueva de Colombia ha otorgado una atención especial al diseño de guías de aprendizaje como mediadoras para la gestión efectiva del aprendizaje en Matemáticas, Español, Ciencia y Estudios Sociales. Las actividades en estas guías están organizadas por unidades y sesiones, en las que se especifican los objetivos de aprendizaje, brindan instrucciones para el desarrollo de las actividades y permiten que el docente dé seguimiento a los avances del estudiante y éste realice una autoevaluación de su trabajo.

Varias actividades implican que la información expuesta se complete y aplique el conocimiento derivado del tratamiento de contenidos curriculares. Algunas actividades requieren la exploración y la aplicación del conocimiento local, particularmente del saber que se genera en el entorno rural y en actividades agrícolas, que representan una de las principales actividades económicas del medio rural, donde se ubican las escuelas del Programa (McEwan, 1998). Desde la década de los sesenta, en el estado de Veracruz, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) y posteriormente un colectivo de docentes en servicio agrupados en el denominado Colegio de Profesores Unitarios y Bidocentes han desarrollado una metodología para la elaboración de guiones de autoaprendizaje para estudiantes de tercero a sexto grados de primaria.

### **Diseño de materiales de apoyo para los docentes en la gestión del aprendizaje**

Tiene gran relevancia el diseño y la disponibilidad de materiales de apoyo para los docentes, que contengan orientaciones didácticas específicas para la atención a grupos multigrado, ya que representan mediadores para la gestión del currículo y apoyos para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Los referentes de mejora respecto a estos recursos recomiendan orientaciones para la planeación didáctica y la organización de la clase, estrategias para agrupar a los estudiantes, estrategias específicas para cada disciplina o campo de conocimiento que posibilite la enseñanza simultánea en los diferentes grados.

En relación con la PEM 2005 elaborada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y dirigida a docentes de primaria del subsistema de educación regular, se documentó en estudios que este recurso fue aceptado por los maestros debido a las recomendaciones específicas que proporcionaba en temas relevantes como la planeación y la organización de los contenidos y la clase. El apartado que contenía las adecuaciones curriculares donde se proponía la organización de contenidos por temas comunes y actividades diferentes por ciclos y grados, era especialmente valorado por los docentes, ya que les facilitaba la gestión del currículo y del aprendizaje con sus grupos multigrado (Arteaga, 2011, 2013; Weiss, 2007).

En el Programa de Educación Rural —*Rural Education Program*—, adscrito al Laboratorio de Educación de la Región Noreste —*Northwest Regional Educational Laboratory's*—, en Estados Unidos, se editó una serie de manuales de apoyo para los docentes en diferentes tópicos de la enseñanza con grupos multigrado, componentes esenciales para una enseñanza efectiva. Cada manual propone un conjunto de recursos y estrategias considerado como buenas prácticas, basado en investigaciones en este campo (Vincent, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 1999e, 1999f).

- a) El primer libro presenta un panorama de la investigación en enseñanza multigrado, particularmente en Estados Unidos, Canadá y Australia. Éste se basa en el estado del arte que presentó el investigador estadounidense Bruce Miller.
- b) El segundo expone estrategias para facilitar y organizar la enseñanza. Asimismo, describe recursos y ambientes de clase.
- c) El tercero propone mecanismos y estrategias para el manejo y la disciplina del grupo.
- d) El cuarto plantea orientaciones para la planeación, las estrategias generales para la organización de la enseñanza, la organización de los contenidos curriculares y la evaluación.
- e) El quinto profundiza en métodos de enseñanza para promover el aprendizaje cooperativo en los estudiantes.
- f) El sexto propone el desarrollo de habilidades y estrategias para fomentar en los estudiantes de grados superiores el trabajo independiente.
- g) El séptimo brinda orientaciones para la tutoría entre pares.

### Uso de las TIC como recursos didácticos y de apoyo al docente

Respecto al uso de las TIC en multigrado, algunas experiencias destacables son las realizadas por la Red de Educación Multigrado —*Network of Multigrade Education*—; ésta está conformada por docentes e investigadores de países europeos, quienes han sistematizado, entre otros temas, experiencias exitosas con el uso de las TIC, particularmente a través de internet como recurso necesario para establecer puentes de comunicación y circulación de saberes entre el mundo global y las localidades alejadas y pequeñas donde se ubican las escuelas multigrado.

A partir de los medios digitales y los recursos de la telecomunicación, en esta Red se han fomentado recursos didácticos para la promoción del aprendizaje autónomo en los estudiantes a través del uso de *software*, diseñado como juegos para ser empleados entre pares o pequeños grupos de estudiantes en la planeación de tareas educativas (Dima, 2005; Pincas, 2005). Estos recursos digitales también se han utilizado para el desarrollo de proyectos

didácticos y la elaboración de materiales por los propios estudiantes, como textos e incluso revistas (Barajas, Boix y Silvestre, 2005), así como medios electrónicos y satelitales para la capacitación de los propios docentes mediante programas de formación virtual sobre el manejo de clases multigrado, en que se brindan diversas estrategias y recursos (Dima, 2005; Sotiriou y Agogi, 2005). En México se ha destacado la producción de dispositivos tecnológicos como mediadores de aprendizaje en la renovación del modelo de telesecundaria, realizado durante la primera década del siglo XXI, con la colaboración estrecha entre docentes del nivel y un grupo de especialistas (SEP, 2011b; Sacristan y Rojano, 2009).

## Prácticas educativas

### Fomento de una enseñanza simultánea y diversificada

Varios autores y propuestas pedagógicas coinciden en que la escuela multigrado requiere el desarrollo de prácticas de enseñanza simultáneas y diversificadas para atender la heterogeneidad, particularmente, de grados y niveles de desarrollo de los estudiantes (UNESCO, 2013; Suzuki, 2012; Santos, 2011; SEP, 2006; Little, 2005; Rosas, 2003; Cash, 2000; Rockwell, 1997). Asimismo, se recomiendan diferentes maneras de organizar la clase:

- a) Trabajo independiente que puede hacerse desde toda la clase, resolviendo un ejercicio, trabajo separado por pequeños grupos o trabajo personalizado e individual.
- b) Interacción donde se encuentre toda la clase realizando actividades cooperativas, en pequeños grupos o de forma individual llevando a cabo tareas comunes.
- c) Trabajo interdependiente como el trabajo por proyectos en grupo, y coordinación de tareas.

Tales referentes coinciden en una clase “multidimensional” donde se diversifiquen las actividades de acuerdo con los propósitos de aprendizaje, condiciones y necesidades del grupo y los estudiantes, en la que existan diferentes dimensiones y niveles de competencia (Vincent, 1999c):

- a) Diferentes tipos de tareas de forma simultánea.
- b) Combinación de actividades centradas en los procesos y productos.
- c) Diferencia en la secuencia y espacios donde se desarrollan las tareas.
- d) Tareas con diferentes niveles de dificultades.

### Promoción de agrupamientos flexibles en los estudiantes que permitan la interacción y el aprendizaje colaborativo

Se ha reconocido una mayor pertinencia en prácticas docentes donde se alternan y combinan diferentes modos de agrupamiento de los estudiantes, que permiten la interacción entre pares de diversos grados, edades y niveles de desempeño. Algunos autores les llaman “agrupamientos flexibles”. Los más recurrentes por su impacto en la promoción del aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua son el trabajo en equipos por grado, ciclo o multinivel, por monitores y tutores.

Se ha comprobado que mediante este tipo de interacciones los alumnos tienen grandes oportunidades para desarrollar mayores habilidades de competencias prosociales como cooperación y respeto a las diferencias (Bustos, 2010; SEP, 2006; Little, 2005; Mulryan-Kyne, 2005; Vincent, 1999b, 1999c). Estas estrategias de instrucción posibilitan: a) el andamiaje para el desarrollo de nuevos aprendizajes, b) una dinámica interactiva que aprovecha la heterogeneidad del grupo, y c) la circulación abierta de saberes; todos los alumnos tienen contacto con los saberes, en diferentes niveles de profundidad y desde distintos abordajes (Santos, 2006). Asimismo, este tipo de agrupamientos posibilita la alternancia entre trabajo dirigido y autónomo. En el trabajo por tutores, los estudiantes elevan la autoestima, confianza en sí mismos y liderazgo (Guimaraens *et al.*, 2009), y se propician condiciones favorables para el “aprendizaje contagiado” mediante la colaboración entre estudiantes con diferentes niveles de madurez y pericia (Santos, 2011). En este mismo tenor Uttech (2001), apoyándose en la teoría sociocultural de Vygostky, señala que las posibilidades de un grupo multigrado subyacen en la naturaleza social del proceso de aprendizaje, que puede aprovecharse en posibilitar la interacción entre estudiantes de diferentes niveles de avances, madurez y experiencia, ya que entre ellos se generan andamiajes intelectuales para que unos y otros avancen y resuelvan distintas tareas.

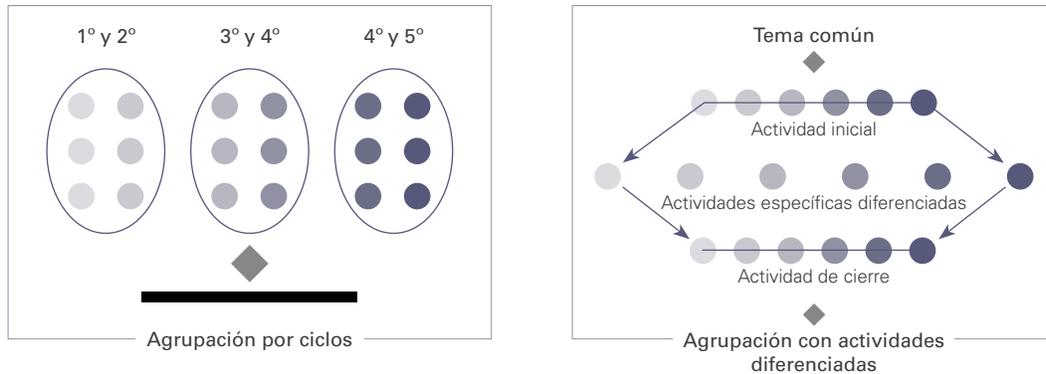
Estos ambientes y dinámicas escolares también favorecen el avance en el desarrollo de habilidades de comunicación y profundización de los temas aprendidos; así, los estudiantes con menor avance tienen la posibilidad de estar expuestos a niveles de pensamiento más complejos (Uttech, 2001). Incluso en escuelas unigrado se ha mostrado las posibilidades de aprendizaje derivadas de situaciones escolares, en las que interactúen estudiantes de grados disímiles, a partir de la tutoría entre pares, en la cual los alumnos que asumen el papel de tutor descubren el conocimiento para apoyar a otros como función social, y esto les permite organizar y sistematizar su conocimiento ante la demanda de hacerlo comprensible para otros (Nemirovsky, 1998).

Particularmente la tutoría entre pares implica una relación de cooperación entre dos o más alumnos, donde uno brinda conocimientos a otro; pueden ser estudiantes del mismo grado o de diferente. El docente debe tener la habilidad para conformar grupos de estudiantes que, según sus personalidades, niveles de avance, edades y niveles de desarrollo, puedan establecer una relación de tutoría. Entre otros elementos que influyen en su efectividad se encuentran (Vincent, 1999f):

- a) Ambiente de respeto y colaboración que debe promoverse de forma permanente.
- b) Establecer tutorías de corto tiempo para realizar tareas específicas con objetivos precisos.
- c) Integrar parejas de estudiantes con rangos amplios de diferencia de habilidades.
- d) La tutoría tiene buenos resultados en asignaturas y temas que representen un reto cognitivo a los estudiantes tutorados.
- e) Establecer seguimiento y apoyo a la tutoría, principalmente a estudiantes más pequeños y con menos experiencia como tutores.

Los beneficios de la tutoría permiten lograr el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, habilidades de comunicación y autoestima, así como facilitar para los tutores y tutorados una mayor comprensión del tema.

Figuras 3 y 4. Formas de agrupamientos que facilitan la interacción y colaboración entre estudiantes



Fuente: Elaboración del GTR Centro.

### Organización de la clase por temas comunes y actividades diferenciadas

En la forma de estructurar y planear una clase con grupos multigrado, en correspondencia a la organización de los contenidos curriculares, se han definido tres grandes momentos para el desarrollo de secuencias didácticas (Santos, 2011; Romero *et al.*, 2010; SEP, 2006):

- Inicio: trabajo grupal para socializar saberes y problematizar alrededor de un tema común.
- Desarrollo: trabajo diferenciado por medio de actividades diversificadas por ciclo u otro tipo de agrupamiento, a partir de los diferentes niveles de profundidad.
- Cierre: trabajo común en el que se socializan y presentan los avances o las conclusiones de las actividades y los niveles de comprensión de los temas.

La enseñanza simultánea permite que el docente use de manera más óptima y eficiente el tiempo de enseñanza y aproveche la heterogeneidad del grupo para la gestión de los aprendizajes. Asimismo, demanda una planeación en la que se articulen y relacionen los contenidos de las diversas asignaturas, grados o ciclos, que evite la fragmentación de la enseñanza y la atención homogénea a los estudiantes (Santos, 2011; Mercado, 2006; SEP, 2006), e implica especificidad didáctica al atender la diversidad del grupo. La diversificación de actividades de enseñanza se realiza desde criterios de simultaneidad y complementariedad (Santos, 2011). En el aula se legitima un proceso de aprendizaje en conjunto, donde todos los niños, desde distintos ángulos de abordaje y utilizando diferentes conceptos, aportan para la comprensión de un mismo tema (Santos, 2006).

No obstante, para algunos autores las actividades pueden ser conceptualmente las mismas, lo que las hace distintas son las expectativas que tengan los docentes sobre las maneras en que los estudiantes las resuelven y las formas en que se presentan los materiales para los estudiantes (Kalman y Candela, 2006).

### **Alternancia entre enseñanza directa e indirecta**

Se recomienda alternar la enseñanza “directa” con aquellos estudiantes que requieran un mayor acompañamiento del docente, por encontrarse en una situación de rezago, de necesidad educativa especial o por ser alumnos de los primeros ciclos en proceso de alfabetización inicial, con la enseñanza “indirecta”, dirigida a otros estudiantes mediante el apoyo de recursos educativos que permitan un trabajo más independiente y autónomo, como las fichas de autoestudio (UNESCO, 2013; Vargas, 2003).

### **Coparticipación de los estudiantes en la organización de la clase**

En la organización de clase resulta óptimo la delegación de responsabilidades y la coparticipación activa de los estudiantes, así como un mayor involucramiento de los padres de familia en las actividades educativas. Igualmente, resulta importante que los estudiantes se apropien de la manera en que se organiza la clase y de las normas de convivencia para que se dé un mayor trabajo autónomo en ambientes favorables para el aprendizaje (Little, 2005; Rosas, 2003). Propuestas como la asamblea de grupo y el gobierno estudiantil son útiles en este sentido.

### **Promoción de metodologías de enseñanza como trabajo por proyectos**

Las metodologías de enseñanza de trabajo por proyectos, además de fomentar la indagación e investigación en los estudiantes, facilitan el desarrollo de estrategias diversificadas y el trabajo colaborativo entre estudiantes; permiten que los espacios de enseñanza vayan más allá del salón de clases, y que se establezcan actividades de aprendizaje tanto en la escuela como en los espacios de la comunidad. Asimismo, posibilitan una organización de los contenidos más interdisciplinaria (Mejía *et al.*, 2016; Arteaga, 2013; Juárez, 2013; Rosas, 2003).

### **El desarrollo de actividades de aprendizaje por “rincones de trabajo”**

La organización del espacio del salón de clases por rincones facilita el trabajo autónomo, la diversificación de actividades, las pautas y los momentos de la clase, así como el fomento de agrupamientos flexibles con los estudiantes (UNESCO, 2013).

El trabajo por rincones es parte de la metodología de la Escuela Nueva de Colombia, que ha permitido propiciar la diversificación de actividades y recursos que abonan a diferentes experiencias de aprendizaje (Angulo, Morera y Torres, 2009). En México el trabajo por rincones en multigrado ha sido propuesto en la modalidad del preescolar comunitario del CONAFE, desde principios de la década de los noventa, y por la PEM 2005. Más adelante, en los referentes de infraestructura, se muestra un modelo de distribución de salón de clases a través de rincones.

## Participación activa de los padres de familia en las actividades de enseñanza

Se recomienda el diseño de situaciones didácticas y planeación en las que estén presentes los niños, las madres y las condiciones con las madres, para que conozcan la intencionalidad de las actividades y establezcan redes de apoyo (Montaño, 2015). En algunas experiencias educativas, como en la Escuela Nueva de Colombia y en prácticas educativas documentadas por Juárez (2013) en Cuba, los padres de familia se involucran de manera activa y como apoyo a la enseñanza y cuidado de los estudiantes, estableciendo un mayor vínculo entre la escuela y la comunidad.

## Promoción de una evaluación formativa que dé seguimiento a los diferentes niveles de avance y desempeño de los estudiantes

De acuerdo con las buenas prácticas sobre evaluación del aprendizaje en grupos multigrado documentadas por la UNESCO (2013), Brown (2010) y Romero y otros (2010), resulta favorable una evaluación diagnóstica sistemática en la que se identifique la heterogeneidad del grupo como base para la planeación y la organización del trabajo en clase donde atienda esa diversidad. En la evaluación formativa se deben reconocer los diferentes niveles de dominio y maduración de los estudiantes alrededor de contenidos comunes. En consecuencia, el seguimiento de los estudiantes se deben dar con el apoyo de instrumentos que contengan diferentes niveles de avance esperados. En la evaluación sumativa la organización por ciclos permite una visión más integral del proceso de cada estudiante para definir su acreditación y promoción de grado. Al respecto, se destaca el desarrollo de indicadores propuestos por el CONAFE (2001) en el mapa curricular de competencias para preescolar y primaria comunitaria.

La UNESCO (2013) también recomienda que el docente aproveche la heterogeneidad de los estudiantes en la coevaluación entre pares para lograr una mayor retroalimentación del aprendizaje.

En síntesis, varios especialistas en educación multigrado exponen la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas, en las cuales se dé atención a esta problemática a través de estrategias y recursos de enseñanza, en el tratamiento que se da a los contenidos, la organización del tiempo y el espacio escolar, y en la evaluación de los aprendizajes (Santos, 2011; Mercado, 2006; Little, 2004; Rosas, 2003).

## 5.1.4. Formación inicial y continua de docentes

### Formación inicial

#### Cursos en educación multigrado en los programas de formación inicial para docentes de educación básica

Expertos en formación inicial para el medio rural y multigrado plantean trayectos formativos especializados para docentes en formación, que atiendan la complejidad presente en estos contextos de enseñanza, evitando consigo programas en los que prevalece un

traslado y ajuste de propuestas curriculares y didácticas para el medio urbano. Los ejes y las temáticas de estos trayectos formativos contemplan: a) la historia y los procesos socioculturales y económicos que caracterizan y sitúan a la educación rural; b) la gestión escolar y la estructura institucional de las escuelas rurales y multigrado; c) las pedagogías y didácticas para estos contextos. Estos trayectos se deben integrar a los programas de formación para los docentes en educación básica, que son al nivel licenciatura (Cragno y Lorenzatti, 2015; Rosas, 2003).

En México se destacan los trayectos formativos en las Licenciaturas de Educación Preescolar y de Educación Primaria, diseñados por la dependencia de educación normal de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, documentados en el apartado de experiencias estatales. Estas propuestas abordan, como tema emergente, el trabajo docente en grupos multigrado al representar este tipo de organización escolar cerca de la mitad de las escuelas preescolares y primarias de la entidad. Al respecto, las directrices de formación inicial de maestros elaboradas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015a) recomiendan espacios curriculares pertinentes a los requerimientos formativos derivados de la oferta educativa en el ámbito estatal y nacional.

Brumat (2007) argumenta que, si bien se plantea la potencialidad pedagógica que ofrece el multigrado, no se contempla la necesidad de incluirlo como contenido en la formación de los maestros; sin embargo, es importante estar atentos a las modificaciones curriculares para la formación de docentes de educación obligatoria para el medio rural, de tal manera que los beneficios de la educación en grupos multigrado formen parte de la columna vertebral en los perfiles de egreso, en los planes y programas de estudio. En este mismo sentido, Terigi (2008) y Vargas (2008) consideran prioritario formular programas de formación contextualizados a las realidades de las escuelas rurales, que se caracterizan por ser multigrado.

## Formación continua

### Programas de formación continua en multigrado que recuperan la experiencia docente, así como las aportaciones de la investigación y la política educativa

La pertinencia de los espacios y los programas de formación continua de los maestros que atienden a grupos multigrado, radica en la articulación de tres grandes componentes: 1) la recuperación y la reflexión de la experiencia educativa, así como de los saberes docentes construidos por los mismos maestros u otros colegas con trabajo en estos contextos; 2) los aportes teóricos y las herramientas metodológicas que se derivan de investigaciones de los procesos educativos, en lo general, y de la educación multigrado, en lo particular, desde diferentes dimensiones: pedagógica-didáctica (general y de las disciplinas del currículo), gestión escolar, de teorías del aprendizaje y epistemológicas, filosófica, y socio-antropológica, y 3) el conocimiento y el análisis de políticas y programas educativos para multigrado o de aquellas propuestas nacionales que lleguen a este tipo de escuelas (Rosas, 2003).

En este mismo tenor, un ejemplo parteaguas en el ámbito de la profesionalización de docentes con grupos multigrado es la "Especialidad en Docencia Multigrado", impulsada recientemente por la Unidad de Posgrado de la BENV (2014).

Varias investigaciones en diferentes latitudes exponen la necesidad particular de los docentes con grupos multigrado de acceder a talleres de capacitación y a programas de mayor especialización y profesionalización (especialidades), en los que se formen en didácticas para el multigrado, particularmente en temas de organización de los contenidos y planeación, formas de atención y agrupación de los estudiantes, evaluación de los aprendizajes, así como en didácticas especiales de las disciplinas de estudio, enfocadas al multigrado (Santos, 2015; Bahar, 2009; Mulryan-Kyne, 2007; SEP, 2006; Little, 2005; Uttech, 2001). Esto último también requiere que los docentes puedan profundizar en su formación y revertir sus deficiencias y rezagos en las disciplinas de estudio (SEP, 2008a; Uttech, 2001).

En los espacios de formación continua se ha comprobado que tienen un mayor impacto cuando: a) establecen la conformación de colectivos de docentes en los que se promueve la socialización entre pares y analizan las problemáticas y las preocupaciones de las propias prácticas; b) se comparten experiencias con resultados favorables y propuestas de mejora a las problemáticas concretas, y c) por ende, se reconoce la experiencia, los saberes y la capacidad de los docentes para generar soluciones y perfeccionar sus prácticas, a través de redes de maestros (González, León y López, 2016; INEE, 2015a; IIIEPE, 2009; SEP, 2006; Rosas, 2003; García, 2003; Rosas, 2013).

Entre los temas centrales que comparten programas de formación en diferentes partes del mundo se ubican los de educación multigrado como: a) el papel de facilitador del docente, b) la enseñanza diferenciada, c) el aprendizaje colaborativo, d) los agrupamientos flexibles, e) la definición de temas comunes y adecuación curricular, f) las estrategias de aprendizaje de apertura, cierre, exploración y orientadas a resolución de problemas, g) la elaboración y el uso de materiales didácticos para multigrado como guiones de trabajo, y h) la evaluación formativa; es decir, lo que para expertos en el campo es la conformación de una didáctica específica para atender la heterogeneidad presente en multigrado (Bustos, 2010; Santos, 2011).

### 5.1.5. Infraestructura y equipamiento escolar

Esta dimensión, como las que ya se describieron, desempeña un papel importante en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes (INEE, 2016g). Algunos estudios consideran la infraestructura y el equipamiento escolar como variable de tipo contextual, que se asocia al rendimiento académico de los alumnos (Martínez *et al.*, 2014; Iregui, Melo y Ramos, 2006; Tejedor y Caride, 1988).

En el artículo tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) quedó establecido que el Estado debe asegurar que la infraestructura educativa garantice el máximo logro de aprendizaje de los educandos (SEP, 2013). Esto significa que, con la infraestructura y el equipamiento a las escuelas, se aseguren el acceso y la disponibilidad de espacios escolares para que todos los estudiantes reciban educación integral de calidad y también se garantice el mejor ejercicio de la práctica docente.

Desde 1980, la UNESCO señaló que en una escuela simple pero bien diseñada se pueden desarrollar muchas actividades educativas, y se puede reducir su costo. Esta organización menciona que, aunque se realice un proyecto de construcción novedoso para una escuela

rural, fracasará si el diseño es inadecuado. De igual forma, manifestó que debe contar con espacios cómodos, limpios, secos, visibilidad aceptable, seguridad, y de manera indispensable con servicios de agua potable e infraestructura sanitaria.

Posteriormente, la UNESCO (1986) reconocía en el *Normas y estándares para las construcciones escolares* que hay condiciones contextuales inherentes a la infraestructura y al equipamiento de las escuelas que inciden en el logro académico, la salud y la seguridad de los sujetos escolares. Manifestó que las construcciones escolares, en general, deben tener servicios básicos que cumplan con los mínimos arquitectónicos, en al menos con tres dimensiones: *ergonómica, de salud y seguridad*, las que garanticen el desarrollo de las actividades educativas, que deberán recibir el ajuste óptimo, de acuerdo con el contexto particular de las escuelas, sea urbano o rural. En materia *ergonómica* deben contar con condiciones de iluminación aceptables, confort térmico, mobiliario adecuado y confortable, acústica y espacios para la enseñanza y el aprendizaje. En relación con la *salud* deben incluir instalaciones para lavarse las manos, beber agua, preparar y consumir alimentos; asimismo, debe contar con inodoros, drenaje y sala de atención médica, condiciones imprescindibles y de importancia crítica, de acuerdo con este mismo documento de la UNESCO. En cuanto a la *seguridad* deben contar con medidas contra incendios y medios para escapar de ellos, disposiciones especiales en laboratorios, talleres y cocina. De igual forma, deben tener una estructura lo suficientemente fuerte que resista las condiciones climáticas, y no omitirse, por supuesto, que los centros escolares estén dotados con espacios para actividades al aire libre y áreas verdes.

El documento de la UNESCO (1986) dedica un apartado a las escuelas rurales y hace énfasis en las diferencias entre la infraestructura de éstas y las escuelas urbanas, por lo que sugiere normas de construcción y disposición de los espacios que respondan a las condiciones geográficas, climáticas, el recurso humano, los materiales de los contextos, siempre que cuenten con las condiciones básicas. También indica que no se pueden hacer copias de las escuelas urbanas para colocarlas en el escenario rural, ya que cada una tiene sus especificidades y requerimientos particulares.

Más enfocada al aula rural multigrado, en Perú, Montero y otros (2002) elaboraron una propuesta para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje; entre los elementos que favorecen tales procesos educativos se contempla la organización y el uso del espacio educativo en los siguientes aspectos:

### Condiciones básicas del aula

- a) Ventilación. Un aula aireada favorece la disposición del trabajo de los profesores y los alumnos. Se debe vigilar la circulación del aire en el aula considerando la zona geográfica en que se ubique la escuela y el clima, por lo que debe cuidarse también que las corrientes de aire no representen riesgos para la salud. No es lo mismo una escuela multigrado enclavada en la sierra con temperaturas frías, que otra situada en un lugar cálido con temperaturas que sofocan. En zonas frías, donde no pueden tener las ventanas y las puertas abiertas, se recomienda abrirlas cuando los estudiantes realicen actividades al aire libre para renovar el aire de las aulas.

- b) Iluminación. Mantener ventanas libres de objetos que obstaculicen la luz del exterior, lo cual impedirá que desgaste la vista de profesores y alumnos. Asegurarse de que la pizarra tenga una iluminación adecuada que permita la visión de los estudiantes de lo que ahí se escribe o dibuja.
- c) Limpieza. Esta condición se considera básica y primordial. Para asegurar que todos los espacios del aula estén limpios, se recomienda establecer rutinas de limpieza para los estudiantes, ya sea como una actividad de inicio de la clase o al término de ésta.

## Mobiliario

- a) Lo más recomendable para las escuelas de organización multigrado son mesas rectangulares que deben estar elaboradas con materiales ligeros, que permitan moverlos de un espacio a otro dentro del aula, para que se adapten a las actividades pedagógicas de carácter colectivo o individual. Debe existir mobiliario suficiente para todos los estudiantes y con las medidas apropiadas para la talla de cada uno de ellos.
- b) Debe disponerse de acuerdo con la especificidad de trabajo pedagógico (individual, grupal, o actividades comunes a toda el aula) planeado por el docente, siempre que garantice la libre movilidad de los alumnos por el espacio áulico.
- c) Para las aulas multigrado es recomendable tener dos o tres pizarras, fijas o móviles. Esto permite que el profesor realice actividades simultáneas en éstas con diferentes grupos de niños. En los casos en los que no haya recursos para tener estas condiciones, se sugiere que se organicen actividades diferentes que no requieran pizarra para todos los grupos de niños; o segmentar la misma pizarra en dos o tres partes con tareas en cada uno de los segmentos, para cada uno de los grupos que atienda el profesor.
- d) Otro equipamiento necesario:
  - Estantes o repisas para libros y materiales impresos.
  - Armarios para guardar útiles escolares y materiales didácticos —cuyo tamaño permita que los estudiantes accedan con facilidad—, cesto para la basura y reloj de pared.

## La ambientación pedagógica del aula

Ésta es una tarea compartida entre el docente y el estudiante, que permite generar un sentimiento de propiedad, de ubicación de las cosas y el porqué y para qué de ellas. Saturar el espacio tampoco es recomendable. Cada pieza nueva en el ambiente debe contener elementos de enseñanza y no meramente de ornato. Deben servir como unidades de aprendizaje durante el desarrollo de las clases y también como instrumentos de motivación.

## Secciones y espacios educativos dentro del aula

Son espacios equipados que deben estar distribuidos en el aula con propósitos pedagógicos, a donde los niños se desplacen a fin de que tengan experiencias de aprendizaje por áreas del currículo o temas específicos. En la realidad de las escuelas multigrado, en

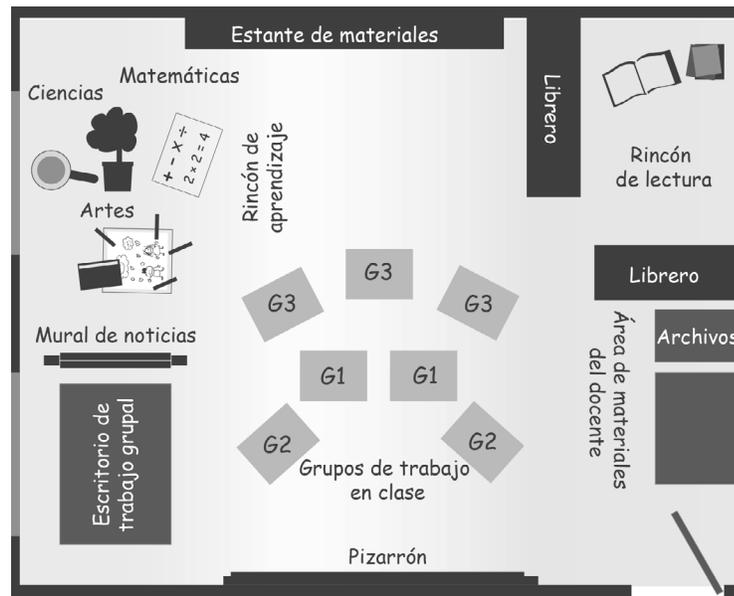
las que regularmente el espacio es limitado, por lo menos, deben existir esos sectores plenamente identificados con los materiales para que los niños accedan a ellos y los puedan revisar en sus mesas comunes de trabajo. Por ejemplo:

- a) Un sector por área curricular.
- b) Biblioteca.
- c) Lugar para exponer los trabajos.
- d) Un sector para guardar los materiales.
- e) Un sector de personal social (espacio que sirve para anunciar la distribución de tareas).

Estos sectores también deben permitir que el docente pueda trabajar en diferentes actividades de manera simultánea; mientras atiende a unos de forma directa, otros podrán trabajar en alguno de esos sectores, siempre que las actividades sean planificadas estratégicamente.

Al respecto, UNESCO (2013) y Angulo, Morera y Torres (2009) recomiendan que estas secciones en el salón de clases puedan organizarse por rincones de trabajo, como se aprecia en la figura 5.

Figuras 5. Ejemplo de distribución de un salón multigrado



Fuente: UNESCO (2013, p. 8).

### Otros espacios con valor educativo

No menos importantes son el patio, los huertos y las canchas deportivas que generan muchas oportunidades para el trabajo educativo. En el caso de las escuelas multigrado, por lo general ubicadas en zonas rurales boscosas, con ríos o riachuelos, presas o corrales con animales, pueden adquirir un alto valor educativo al realizarse diversas actividades si estas zonas naturales se visualizan y aprovechan como ambientes de aprendizaje, en el

que pueden realizar excursiones para conocer plantas y clasificarlas, o reconocer las actividades laborales de padres de familia y miembros de la comunidad, como la agricultura, la ganadería, la pesca, entre otras.

Finalmente, como resultado de estas atribuciones, el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) ha adaptado normas mexicanas en las que se establecen los requisitos de las escuelas para la calidad de la infraestructura física educativa (Norma NMX-R-021-SCFI-2013).

Para la construcción de nuevas normas de construcción, el INIFED solicita en la Norma NMX-R-003-SCFI-2011, como requisitos para la construcción de escuelas, que los terrenos cuenten con ciertos elementos dependiendo de si se trata de una zona rural o urbana. Los elementos se muestran en la tabla 3 y corresponden no sólo a la estructura física que tienen las comunidades, sino también a los servicios públicos que se proporcionan; además, los predios seleccionados deben estar ubicados a una distancia no mayor a 15 km de algún centro de salud pública, que el acceso principal al predio se realice a través de vialidades terciarias, o secundarias en caso de no ser posible, así como una sección mínima de 8 m de la vía de acceso.

Tabla 3. Infraestructura básica que solicita el INIFED para la construcción de escuelas

Elemento	Zona rural	Zona urbana
Agua potable	Distancia máxima de 250 m; se permite pozo de extracción de agua protegido y visible (autorizado por la dependencia competente)	Por conducto de toma domiciliaria
Alcantarillado	Se permite fosa séptica o biodigestor en el propio predio con la distancia mínima de 10 m a cualquier construcción futura	A través de conexión al albañal (descarga domiciliaria) o fosa séptica si la autoridad local lo aprueba
Alumbrado público	No necesario	Debe haber en la vialidad de acceso al terreno
Vialidad	Acceso libre hasta el terreno con sección mínima de 8 m	Terciaria o secundaria
Telefonía	No necesaria	Con factibilidad de servicio
Transporte público	Distancia no mayor a 1.00 km	Distancia no mayor a 0.80 km
Recolección de basura	No necesario	Debe contar
Vigilancia pública	No necesario	Debe contar
Correo	Debe contar	Debe contar

Fuente: Tomado de INIFED (2011). Norma Mexicana NMX-R-003-SCFI-2011. Escuelas-terreno para construcción-Requisitos.

Además de estas requisiciones, se debe considerar también lo dispuesto en la Norma de Seguridad de Infraestructura Física Educativa (NMX-R-079-SCFI-2013), lo cual representa un importante esfuerzo gubernamental en favor de las escuelas; sin embargo, las escuelas multigrado no cumplen la mayoría de estos requisitos, debido a diversos factores, entre ellos, la falta de documentación legal que respalde la propiedad, y la ubicación en zonas de difícil acceso y en asentamientos irregulares, ya que muchos de estos terrenos son donados por integrantes de la comunidad (CONAFE, 2011c).

El trabajo realizado en el CONAFE ha generado un modelo básico ideal del aula multigrado que es de 6 × 8, y dependiendo de la matrícula y de los niveles se construyen hasta tres aulas, las cuales pueden ser destinadas conforme a la agrupación de grados o por niveles escolares si se cuenta con LEC. Las aulas deben tener un baño para hombres y otro para mujeres, una plaza cívica y cercado perimetral, así como un módulo comunitario para alojar al líder que debe contar con un dormitorio y baño propios; además, se le otorga el equipamiento que consiste en uniforme y botas. Se ha visto que es necesario para el trabajo multigrado el uso de mesas trapezoidales y sillas que permitan el desplazamiento y el acomodo de los niños; un pizarrón, mesa y silla para el docente; un lugar destinado para el módulo de cómputo y un librero para biblioteca (CONAFE, 2011c).

También es necesario construir un cercado perimetral. Además, se dificulta la utilización de los equipos de cómputo y la disponibilidad de internet debido a que las comunidades generalmente no cuentan con luz, y cuando tienen el servicio se debe acordar quién se hará responsable de su pago.

## 5.2. Validación por expertos sobre los referentes de mejora para escuelas multigrado en México

Una vez documentadas las recomendaciones internacionales y nacionales para las escuelas multigrado, se eligieron los referentes que se consideraron prioritarios para tomar en cuenta en las investigaciones; en total se incluyeron 54 referentes de mejora para escuelas multigrado distribuidos en los cinco temas del PRONAEME.

Posterior a la conformación del Cuestionario de referentes de mejora para escuelas multigrado, se solicitó a los integrantes del PRONAEME y de la Red de Investigación en Educación Rural (RIER) que jerarquizaran la prioridad con que ellos consideran —tomando en cuenta su *expertise*— que debe ser atendido el conjunto de referentes; el intervalo de jerarquización dependió del número de referentes que contenía cada una de las subescalas (Ver el orden inicial del Cuestionario de referentes de mejora en el Anexo 7).

Con el fin de conocer la jerarquización con que se asignó cada conjunto de referentes, se hizo un análisis descriptivo de las escalas, además de un análisis cualitativo de las propuestas de mejora, que fueron incluidas en la pregunta de respuesta abierta, para lo cual se estudiaron y se clasificaron en tres categorías: propuestas de referentes de mejora, opiniones de los reactivos o del cuestionario, así como recomendaciones de acciones a seguir para las escuelas multigrado. A continuación se reportan los resultados encontrados en cada una de las subescalas.

### 5.2.1. Supervisión y asesoría técnico pedagógica

1. Escuelas multigrado que reciban asesoría técnico pedagógica especializada por figuras como el API o el maestro especialista de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educa-

- ción Regular (USAER), en la cual se contemple el acompañamiento y la asesoría *in situ* —dentro del centro escolar— con docentes y padres de familia, así como la atención directa a estudiantes con discapacidad, rezago escolar, aptitudes sobresalientes y problemas socioafectivos.
2. Figura educativa que brinde asesoría técnica pedagógica en escuelas multigrado; debe contar con experiencia en este tipo de centros escolares, así como formación en temas de educación multigrado y en estrategias de observación de clase, asesoría y tutoría.
  3. Docentes y LEC que reciban asesoría y acompañamiento continuo en temas centrales para la atención de grupos multigrado: planeación didáctica y organización de contenidos curriculares, organización del grupo, estrategias de enseñanza simultánea y de aprendizaje, evaluación, uso y elaboración de materiales para el aprendizaje autónomo (guiones o fichas), así como estrategias específicas para la alfabetización inicial, atención con estudiantes de necesidades educativas especiales, de bajo rendimiento escolar, población indígena y migrante.
  4. Supervisiones que incidan en la conformación y el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares Multigrado (CTEM), en los que se fomente la interacción entre docentes para el intercambio de experiencias pedagógicas en sus escuelas, la formación continua y el trabajo colegiado para el desarrollo de Rutas de Mejora Escolar ante problemáticas comunes.
  5. LEC que tengan acompañamiento continuo por parte del capacitador tutor o del asistente educativo, quienes ya tuvieron la experiencia como líderes.
  6. Supervisores que lleven a cabo acciones de apoyo a las escuelas multigrado para fortalecer la labor pedagógica del docente por medio de la asesoría técnico pedagógica.
  7. Maestros de recién ingreso al servicio docente a los que se les asigne un grupo multigrado para que reciban acompañamiento cercano y continuo de un docente-tutor con experiencia en multigrado durante el ciclo escolar.
  8. LEC que de manera periódica tengan reuniones de concentración en las que intercambien experiencias y elaboren sus planeaciones didácticas con la tutoría de sus pares y los capacitadores tutores o asesores educativos.

Entre las propuestas de mejora sugeridas por los expertos se encuentran:

- a) Planificación de la supervisión de las escuelas multigrado buscando la descentralización, y teniendo en cuenta que mientras más lejos esté la escuela de donde se realice la supervisión será mejor el apoyo brindado no sólo al docente sino a la comunidad.
- b) Existencia de otra figura de supervisión y ATP para multigrado.
- c) Construcción del SATE estatal para escuelas multigrado donde se vinculen las acciones de apoyo o mejora externa y no sean sólo aisladas.
- d) Reestructuración de los consejos técnicos para el análisis y la práctica educativa.
- e) Atención personal para asegurar que los docentes y los asesores pedagógicos conocen a fondo temas centrales del programa de educación básica y pueden ofrecerlos adecuándolos a las necesidades particulares de sus estudiantes. Pero esto sólo será posible si todos comparten (desde los coordinadores hasta los docentes) el mismo estilo de capacitación y de enseñanza. En otras palabras, dejar las capacitaciones masivas y preguntar a cada maestro lo que necesita saber mejor para ayudarlo efectivamente, en una relación personal. Sólo así puede uno esperar que los docentes atenderán con el mismo cuidado a cada uno de sus estudiantes.

- f) Creación de centros multigrado para maestros donde se les acerquen materiales, estrategias, capacitación e intercambio de experiencias diversas, además de apoyar para planear o diseñar materiales o espacios para sus alumnos.
- g) Existencia de asesoría en lengua indígena.
- h) Considerar en la supervisión a los maestros de nuevo ingreso por un bimestre completo al menos, como docentes adjuntos, sin la responsabilidad directa del grupo, sino como apoyo en todas las diversas actividades; que no se le asigne un grupo, alumnos o tareas administrativas específicas o únicas, pues sería restringir su experiencia, sino que tenga posibilidades de apoyar en las diferentes actividades a través de la tutoría del docente responsable.

### 5.2.2. Gestión y organización escolar

1. Simplificación de los procesos administrativos que permita a los docentes que desarrollan tareas directivas dedicar el tiempo necesario para la labor pedagógica.
2. Mecanismos que incentiven la permanencia y el arraigo de los maestros por lo menos dos ciclos escolares en la misma escuela, evitando la movilidad constante y la discontinuidad del trabajo en los centros escolares multigrado.
3. Asignación de personal administrativo itinerante que disminuya la carga administrativa de los directores-docentes para que desarrollen su función pedagógica y se cumpla con la normalidad mínima en las escuelas.
4. Fortalecimiento de los CTEM integrados por maestros con grupos multigrado, de diferentes localidades ubicadas en la misma zona escolar o región, para que estén sujetos a las mismas normas y lineamientos, de tal forma que el apoyo y la retroalimentación que reciban los docentes consideren el contexto al que atienden.
5. Asignación de docentes de apoyo para la atención especializada en distintas áreas como TIC, Fomento a la Lectura, Inglés, Educación Física, Educación Artística (Danza, Música y Artes Plásticas) y maestros especializados de la USAER.
6. Elaboración e implementación de Rutas de Mejora Escolar acordes a las necesidades de las escuelas multigrado.
7. Conformación y fortalecimiento de áreas y equipos estatales dedicados especialmente a la atención de escuelas multigrado.
8. Elaboración de normativas por parte de las autoridades educativas federales, estatales o municipales que regulen el funcionamiento y la atención contextualizada a escuelas multigrado.
9. Fortalecimiento de asociaciones de padres de familia y Consejos Escolares de Participación Social que vigilen el cumplimiento de la normalidad mínima en las escuelas y participen activamente en la gestión escolar.

Entre las propuestas de mejora que hicieron, se encuentran:

- a) Organización de los CTE en zonas de trabajo de acuerdo con la iniciativa de los docentes para estimular el trabajo de reflexión en grupos.
- b) Versión exclusiva de la guía mensual del CTE nacional para escuelas multigrado.
- c) Organización de la jornada escolar que garantice el trabajo pedagógico de calidad.
- d) Apoyo económico a los directores comisionados de las escuelas multigrado.

- e) Mecanismos de organización escolar específicos para escuelas multigrado, pertinentes para ese modelo educativo y no basados en la visión unigrado.
- f) La existencia de un programa integral en la escuela donde los especialistas brinden apoyo en distintas áreas, que se responsabilicen de asuntos administrativos evitando que los docentes multigrado busquen, soliciten, validen, informen, impriman reportes y evidencias, en cada dependencia, saliendo a utilizar internet para llenar la documentación.
- g) Que existan profesores de asignaturas itinerantes en la zona escolar, aquellos que por interés propio son muy buenos en Matemáticas, Español, Ciencias, en otras; por ejemplo, en el manejo de las regletas de Cuisenaire en Matemáticas, un docente puede acompañar dos días a la semana a escuelas hermanas y enseñar a los alumnos el trabajo con regletas o geoplano, etcétera.
- h) Que las escuelas multigrado sean bidocentes o tridocentes para que el docente se concentre en el proceso de la alfabetización inicial con los alumnos de primero y segundo grados.

### 5.2.3. Currículo, materiales y prácticas educativas

1. Currículo para la educación básica caracterizado por flexibilizar su estructura unigrado al organizar los contenidos en temas comunes por asignatura y campo de formación; por establecer diferentes niveles de progresión y gradualidad de los objetivos de aprendizajes y temas, que permitan una verdadera articulación de preescolar, primaria y secundaria.
2. Reagrupación de los contenidos escolares de los grados por ciclos y periodos en el currículo, facilitando la enseñanza simultánea en grupos multigrado y permitiendo en las escuelas unigrado una mayor articulación entre los grados.
3. Adopción de un enfoque intercultural en el currículo que permita la contextualización y la diversificación de los contenidos del plan y los programas de estudio a partir de la diversidad sociocultural y lingüística presente en los contextos escolares, particularmente en educación indígena y migrante.
4. Currículo que contemple la autonomía del docente para hacer adecuaciones curriculares, las cuales permitan la atención de la diversidad en grupos multigrado.
5. Materiales de apoyo para el docente con orientaciones didácticas para la atención a grupos multigrado.
6. Libros de texto para los estudiantes con una organización de los contenidos que permita la enseñanza simultánea por ciclos y periodos, que plantee actividades de colaboración y apoyo mutuo entre diferentes grados.
7. Libros y guiones para los estudiantes orientados al aprendizaje autónomo y al trabajo independiente en grados superiores.
8. Planeación didáctica que reorganice los contenidos de aprendizaje por temas comunes y actividades diferenciadas, y que contemple agrupamientos flexibles y estrategias para el aprendizaje autónomo en los estudiantes.
9. Prácticas de enseñanza simultánea y diversificada para atender la heterogeneidad en los grupos, donde se alternen actividades conjuntas y diferenciadas por grado, ciclo o periodo y niveles de avance.

10. Alternancia y combinación de diferentes formas de agrupamiento de los estudiantes que permitan la interacción entre diferentes edades, grados y niveles de desarrollo y de desempeño, especialmente que fomenten el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua a través del trabajo en equipos, la asignación de monitores y la tutoría entre estudiantes.
11. Prácticas de evaluación que empleen estrategias, procedimientos e instrumentos para dar seguimiento a los procesos de aprendizajes de acuerdo con la heterogeneidad del grupo (por grado, ciclo y periodo).

Entre las propuestas realizadas por los expertos e investigadores en este tema están:

- a) Que sean los maestros de multigrado quienes decidan sobre la forma de ejercer el currículo en condiciones de inclusión e interculturalidad.
- b) Currículo que contemple, además de lo establecido en los puntos 1 a 3, espacios para temas regionales.
- c) Consideración e involucramiento de los saberes comunitarios en la escuela y prácticas pedagógicas.
- d) Planeaciones inducidas desde el enfoque, la asignatura o el campo de formación, los temas comunes, las estrategias; con sugerencias o materiales didácticos o autoconductores que los acompañe, en forma de paquetes, y sin actividades específicas, para que este espacio sea aprovechado por el docente para atender la diferencia del grupo. Instrumentos de evaluación que vayan como propuestas y que conserven el enfoque de lo formativo, empaquetadas como opciones.

#### 5.2.4. Formación inicial y continua de docentes

1. Definición de perfiles, parámetros e indicadores de desempeño para docentes con grupos multigrado en diferentes modalidades de servicio: general, indígena y migrante, como marcos de referencia para el diseño de la oferta de formación inicial y continua.
2. Instituciones formadoras de docentes que diseñen y oferten trayectos formativos para la atención a grupos multigrado, los cuales permitan a los estudiantes conocer los contextos de estas escuelas y llevar a cabo prácticas docentes en diferentes semestres.
3. Instancias de formación docente de los subsistemas de educación regular y comunitaria que brinden trayectos de formación continua para educación multigrado, donde los maestros analicen y reflexionen sobre sus prácticas, identifiquen problemáticas y establezcan propuestas de mejora, con base en las experiencias, los saberes docentes construidos y los aportes de investigaciones y buenas prácticas en multigrado.
4. Programas de formación continua para los docentes y LEC que les aporten elementos y recursos para atender la diversidad en grupos multigrado en diferentes modalidades (general, indígena y migrante).
5. Instancias de formación docente de los subsistemas de educación regular, federales y estatales, en coordinación con instituciones de educación superior que oferten programas de especialización, al nivel posgrado, sobre docencia multigrado.
6. Fomento de otros espacios y estrategias de formación como redes de maestros con grupo multigrado y la conformación de escuelas multigrado demostrativas, por tener

un buen funcionamiento y alcanzar niveles altos de aprovechamiento escolar, para la circulación de saberes y experiencias entre maestros y LEC.

Entre las propuestas de mejora que hicieron los especialistas se encuentran:

- a) Que sea obligatorio en todas las escuelas formadoras de docentes un programa que abarque como mínimo dos semestres sobre la temática de escuelas multigrado.
- b) Formación de los docentes como investigadores, para que ellos mismos analicen y generen insumos para comprender y mejorar su práctica.
- c) Implementar un programa de estancias académicas (tres días como mínimo, en la misma escuela con grupos multigrado), de acuerdo con las necesidades docentes. Observación de clase y puesta en práctica de sesiones planeadas en conjunto con el maestro del grupo. Observación de clase y entrevistas diversas y breves con el docente del grupo observado.
- d) Que los trayectos optativos contemplen, en sus asignaturas centrales para la atención de grupos multigrado, los temas de planeación didáctica y organización de contenidos curriculares, organización del grupo, estrategias de enseñanza simultánea y de aprendizaje, evaluación, uso y elaboración de materiales para el aprendizaje autónomo (guiones o fichas), así como propuestas metodológicas y estrategias específicas para la alfabetización inicial, atención con estudiantes de necesidades educativas especiales, de bajo rendimiento escolar, población indígena y migrante.

### 5.2.5. Infraestructura y equipamiento escolar

1. Existencia de espacios escolares que permitan desarrollar actividades comunes y diferenciadas, las cuales respondan a las necesidades particulares de los estudiantes como edades y grados de desarrollo, de acuerdo con los grados escolares y niveles de desempeño.
2. Existencia de infraestructura y equipamiento que faciliten el acceso y la disponibilidad de bibliotecas escolares y equipos de cómputo con servicio de internet para el desarrollo de proyectos didácticos y actividades de investigación alrededor de temas comunes.
3. Disponibilidad de espacios escolares y uso de mobiliario que faciliten la agrupación de estudiantes por grados escolares, niveles de desempeño o de desarrollo, como lo determine el docente, a fin de que interactúen entre sí con respeto, apoyo mutuo y colaboración.
4. Disponibilidad de espacios escolares que faciliten el trabajo autónomo de los estudiantes, tales como rincones de trabajo.
5. Existencia de espacios escolares que permitan el desarrollo de proyectos productivos, donde se vinculen los saberes locales con los contenidos escolares, considerando el contexto sociocultural de la comunidad y la atención del medio ambiente; por ejemplo, el huerto escolar.
6. Disponibilidad de espacios escolares que brinden las condiciones adecuadas para el uso de las TIC como recursos para la gestión del aprendizaje, a partir de la exploración de otros contextos donde se produce conocimiento.

7. Existencia de espacios escolares que faciliten la asesoría a los estudiantes que requieran mayor atención por tener necesidades educativas especiales o mayor rezago escolar.
8. Existencia de espacios con una arquitectura apropiada, que permitan el flujo de la ventilación, tengan una iluminación óptima y estén acondicionados con clima para facilitar un mejor desempeño de los estudiantes durante los procesos educativos.
9. Disponibilidad de espacios acondicionados para el alojamiento y la alimentación de los docentes, que faciliten su permanencia en las localidades.

Entre las propuestas de referentes de mejora que hicieron se encuentran las siguientes:

- a) Uso de espacios siconaturales presentes en el territorio de la comunidad para realizar la mayor parte de las actividades educativas afuera del salón de clase, y usarlo sólo para formalizar el conocimiento adquirido afuera (también conocido como Método Inductivo Intercultural de Jorge Gasché).
- b) Existencia de un espacio y mobiliario especiales para las clases de Educación Física y Educación Artística.
- c) Existencia de servicios sanitarios dignos, en condiciones de higiene adecuada y suficiente para alumnos y docentes, además de aljibe y bombas de agua.
- d) Existencia de espacios deportivos; área externa de juegos con canchas adecuadas de vólibol, básquetbol, fútbol y bebederos con filtro de agua, así como salón de juegos educativos de mesa.
- e) Disponibilidad de espacios, mobiliario y materiales de apoyo al maestro o LEC que permitan la gestión del conocimiento docente para su desarrollo profesional en las localidades rurales.
- f) Existencia de espacios para la preparación o el consumo de alimentos de los integrantes de la comunidad escolar: alumnos, padres de familia y visitantes.
- g) Disponibilidad de espacios equipados sumados a los rincones de trabajo como laboratorio; estación meteorológica; áreas de estudio, de salud, de sonido y de cuidados al medio ambiente; galerías de avisos externos, de exposición temporal y asuntos administrativos.
- h) Garantizar la existencia de servicios de agua potable, drenaje o fosa séptica con biodigestor.
- i) Garantizar la existencia de energía eléctrica que permita el funcionamiento óptimo de los equipos de cómputo, acceso a internet y tabletas digitales.
- j) Que las escuelas multigrado se ubiquen en lugares seguros y sean dueñas del terreno donde están construidas.

La infraestructura física educativa requiere actualización, mantenimiento e incorporación de elementos que se derivan de los avances tecnológicos, los cuales facilitan e impulsan la tarea pedagógica, por lo que es necesario que se adecue a efecto de dignificar las tareas del docente, y particularmente el desarrollo de los alumnos en espacios que cuenten con las mejores condiciones (SEP, 2014c).

## 6. Objetivos del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado

### Objetivo general

Establecer políticas, programas y acciones encaminadas a mejorar los servicios educativos que ofrecen las escuelas multigrado, con base en la información y el conocimiento que aporten las evaluaciones sobre sus distintos componentes, procesos y resultados.

### Objetivos particulares

- Identificar problemas nacionales, regionales y locales de la educación multigrado a partir de la sistematización e integración de diagnósticos regionales elaborados por los Grupos de Trabajo Regionales (GTR).
- Elaborar subproyectos de evaluación y mejora educativa especificando las metas y las acciones a largo y mediano plazos, que atiendan problemáticas prioritarias y consideren referentes de mejora para la educación multigrado.
- Fortalecer la planeación y la evaluación educativa que desarrollan las autoridades educativas locales para el diseño, la implementación y la evaluación de los subproyectos de evaluación y mejora educativa de las escuelas multigrado.
- Establecer sinergias entre autoridades educativas del orden federal y local, así como con otros actores del sector gubernamental y del ámbito académico para la operación, el seguimiento y la evaluación de los subproyectos de evaluación y mejora educativa en las escuelas multigrado.
- Colocar a la educación multigrado como tema prioritario en la agenda de la política educativa nacional y de cada entidad federativa.

## 7. Subproyectos de evaluación y mejora educativa de las escuelas multigrado

A partir de un trabajo colegiado por parte de los cinco Grupos de Trabajo Regionales (GTR), dedicados a cada una de las líneas de acción que integran el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), se elaboraron los nueve subproyectos de evaluación y mejora educativa para las escuelas multigrado. Éstos buscan atender problemáticas centrales mediante un conjunto de metas y acciones estratégicas.

Las diferentes autoridades educativas locales eligieron el o los subproyectos que consideraron pertinentes y viables para ser desarrollados en el periodo 2017-2020; algunos de ellos con acompañamiento de instituciones como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) (Anexo 6. Relación de subproyectos seleccionados por entidad y Anexo 8. Cronogramas de los subproyectos por entidad).

### 7.1. Principales brechas educativas en las escuelas multigrado

#### 7.1.1. Logro educativo

Según datos de la prueba PLANEA ELSÉN 2015, 65.5% de los alumnos de sexto grado de primaria de escuelas y servicios educativos con grupos multigrado se ubica en el nivel I de logro educativo en Lenguaje y Comunicación, mientras que sólo 47.5% de los alumnos de sexto grado de primaria de escuelas no multigrado se ubicó en este nivel. Se constituye una brecha de 18 puntos porcentuales en contra de los alumnos de escuelas multigrado.

Asimismo, 69.4% de los alumnos de sexto grado de primaria de escuelas y servicios educativos con grupos multigrado se ubica en el nivel I de logro educativo en Matemáticas en la misma prueba, mientras que sólo 59.3% de los alumnos de sexto grado de primaria de escuelas no multigrado se ubicó en este nivel. Esto constituye una brecha de 10.1 puntos porcentuales en contra de los alumnos de escuelas multigrado.

### 7.1.2. Condiciones de la oferta

Según datos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) (2014), el porcentaje de primarias sin tazas sanitarias exclusivas para los estudiantes es de 18.4% en las escuelas generales multigrado, mientras que en las escuelas generales no multigrado este indicador es de 7.2%, lo cual representa una brecha de 11.2 puntos porcentuales con desventaja para las escuelas multigrado.

Entre las escuelas indígenas también se evidencia esta problemática, ya que 44.1% de aquellas que atienden a grupos multigrado no cuenta con tazas sanitarias exclusivas, mientras que de las primarias indígenas de organización completa 30.5% tiene esta problemática. Aquí la brecha en contra de las escuelas multigrado es de 13.6 puntos porcentuales.

El porcentaje de escuelas sin espacios de apoyo académico<sup>16</sup> en las primarias generales multigrado es de 57.2%, mientras que en las escuelas no multigrado es de 37.1 %, lo que refleja una brecha de 20.1 puntos porcentuales en desventaja para las primeras.

### 7.1.3. Gestión y organización escolar

El porcentaje de escuelas en las que hubo suspensión de labores por razones distintas a las oficiales fue de 37.4% en las de organización multigrado, mientras que en las de organización completa este indicador se ubicó en 21.4% (brecha: 16%).

## 7.2. Impacto educativo del PRONAEME

Partiendo de que éste es un proyecto nacional que busca reducir brechas en varios aspectos, y que la elección realizada por cada entidad para la implementación de los subproyectos se basa en las necesidades locales y el conocimiento del contexto propio, el impacto que se busca es disminuir las brechas nacionales de logro, condiciones de la oferta y gestión y organización escolar en los planteles multigrado de educación básica para 2020, con base en la implementación de los subproyectos que lo conforman al nivel estatal.

## 7.3. Subproyectos del PRONAEME

Los subproyectos que formarán parte del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado son los siguientes:

1. Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales y condiciones de operación para el desempeño de las funciones de Supervisión Escolar, Asesoría Técnica Pedagógica y figuras equivalentes del CONAFE en las Escuelas Multigrado de Educación Básica.

<sup>16</sup> Espacios de apoyo académico incluidos: biblioteca escolar, salón de usos múltiples, aula de medios.

2. Evaluación del tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y organización en escuelas multigrado.
4. Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado, que le aporten a la propuesta curricular 2016.
5. Evaluación y fundamentación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos multigrado.
6. Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado.
7. Evaluación de la formación pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado.
8. Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e *in situ* para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.
9. Evaluación de la infraestructura y el equipamiento para las escuelas multigrado que responda al modelo pedagógico vigente en cada uno de los servicios y modalidades de la Educación Básica.

Tabla 4. Subproyectos de evaluación y mejora educativa por categoría

Categoría	Nombre	Proyectos
Logro educativo	—	—
Docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos	Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos.	2
	Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y organización en escuelas multigrado.	
Currículo, materiales y métodos educativos	Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado, que le aporten a la propuesta curricular 2016.	3
	Evaluación y fundamentación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos multigrado.  Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado.	
Organización escolar y gestión del aprendizaje	Evaluación del tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1
Condiciones de la oferta educativa	Evaluación de la infraestructura y el equipamiento para las escuelas multigrado que responda al modelo pedagógico vigente en cada uno de los servicios y modalidades de la Educación Básica.	1
Políticas, programas y sistemas de información	Evaluación de la formación pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado.	2
	Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.	
TOTAL		9

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describen el propósito, causas asociadas y el impacto esperado de cada subproyecto.

## **Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales y condiciones de operación para el desempeño de las funciones de Supervisión Escolar, Asesoría Técnica Pedagógica y figuras equivalentes del CONAFE en las Escuelas Multigrado de Educación Básica**

### **Propósito**

Mejorar los servicios de supervisión escolar, asesoría técnico pedagógica y figuras equivalentes del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), para fortalecer la calidad y la equidad de la educación básica, especialmente en las escuelas de organización multigrado.

### **Causas asociadas**

- Falta de normas para las funciones de supervisión escolar, asesoría técnico pedagógica y figuras equivalentes del CONAFE, así como falta de formación y sobrecarga administrativa.
- Ausencia de competencias profesionales adecuadas del personal implicado en el servicio de la supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica en escuelas multigrado de educación básica.

### **Impacto de evaluación**

Establecer procesos sistemáticos de evaluación del personal de supervisión, asesoría técnico pedagógica y figuras equivalentes del CONAFE, diferentes a las aplicadas por el Servicio Profesional Docente, enfocadas a las problemáticas de las escuelas de organización multigrado de educación básica.

### **Impacto educativo**

Contribuir al logro de los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas multigrado mediante el fortalecimiento de las competencias profesionales de los supervisores escolares, asesores técnico pedagógico y figuras equivalentes de CONAFE, así como la mejora de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico.

## **Subproyecto 2: Evaluación del tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje**

### **Propósito**

Evaluar el tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado, que permita la toma de decisiones orientadas a la mejora.

### **Causas asociadas**

- Los docentes son, a la vez, directivos.
- La función directiva exige traslados y tiempo dedicado a labores administrativas.

### **Impacto de evaluación**

Contar con evaluaciones que permitan la medición de los procesos y los tiempos dedicados por los docentes de grupos multigrado en educación básica y que impacten en la mejora del logro escolar.

### **Impacto educativo**

Contribuir a la mejora del logro de los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas multigrado a partir de mejorar la gestión del aprendizaje enfocado al aprovechamiento y la realización de actividades pedagógicas, así como la simplificación de las tareas administrativas de los directivos y los docentes.

## **Subproyecto 3: Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y organización en escuelas multigrado**

### **Propósito**

Evaluar la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado.

### **Causa asociada**

- La sobrecarga de escuelas a supervisar impide dedicarles tiempo a las más alejadas o con menor matrícula, que coinciden con las escuelas multigrado.
- La función del supervisor es más administrativa que de asesoría pedagógica.

### **Impacto de evaluación**

Generar dinámicas de evaluación educativa que permitan medir la eficacia y los efectos de la función de la supervisión en la gestión y la organización escolar en planteles multigrado, para tomar decisiones que tiendan a mejorar la calidad educativa.

### **Impacto educativo**

Optimizar los procesos de gestión y organización escolar que realizan los supervisores escolares en las escuelas multigrado, mediante el fortalecimiento y la especialización de los participantes en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) respectivos, para enfocarlos hacia la mejora del logro de los aprendizajes de los estudiantes.

## **Subproyecto 4: Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado, que le aporten a la propuesta curricular 2016**

### **Propósito**

Aportar elementos que permitan fortalecer la propuesta curricular para atender las necesidades educativas del contexto multigrado.

### **Causa asociada**

Falta de pertinencia del currículo para la educación multigrado (no existe adecuación curricular nacional al plan y programas de estudio).

### **Impacto de evaluación**

Consolidar información acerca de las concreciones curriculares pertinentes para el contexto multigrado al nivel estatal.

### **Impacto educativo**

Mejorar el logro de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la implementación de un currículo escolar flexible en las escuelas multigrado, con adecuaciones curriculares pertinentes al contexto y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos en escuelas multigrado.

## **Subproyecto 5: Evaluación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos multigrado**

### **Propósito**

Aportar elementos para la generación o el diseño de materiales educativos, relevantes, pertinentes y suficientes respecto a las necesidades de aprendizaje en contextos educativos multigrado.

### **Causa asociada**

Escasos materiales educativos y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el alumno y el docente, congruentes con el contexto multigrado.

### **Impacto de evaluación**

Generar información acerca del uso de los libros de texto, libros para el maestro y TIC en el contexto educativo de las escuelas multigrado.

### **Impacto educativo**

Incrementar los niveles de logro de los estudiantes de escuelas multigrado mediante mejoras en la pertinencia de los materiales educativos que utilizan los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado**

### **Propósito**

Conocer, valorar y promover propuestas que le permiten al docente desarrollar prácticas educativas pertinentes en el contexto multigrado.

### **Causas asociadas**

- Desconocimiento de prácticas docentes pertinentes para el contexto multigrado.
- Dificultad para la gestión pedagógica en los contextos multigrado.

### **Impacto de evaluación**

Generar información de las prácticas docentes relevantes en el contexto multigrado para el desarrollo de metodologías y dinámicas que mejoren los procesos de aprendizaje y el logro educativo de los estudiantes.

### **Impacto educativo**

Fomentar e implementar prácticas educativas pertinentes que generen mejores resultados de logro educativo de los estudiantes de escuelas multigrado.

## **Subproyecto 7: Evaluación de la formación pedagógica de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado**

### **Propósito**

Contar con información válida y confiable sobre el estado que guarda la formación de los formadores de docentes para la atención de la educación multigrado.

### **Causa asociada**

Falta de programas interinstitucionales para la formación de formadores en educación multigrado.

### **Impacto de evaluación**

Establecer procesos sistemáticos de evaluación de las condiciones de la formación de docentes que atienden a escuelas multigrado.

### **Impacto educativo**

Articular programas de formación inicial y continua de docentes y figuras educativas de las escuelas multigrado, considerando elementos y recursos para la atención a la diversidad en diferentes modalidades (general, indígena y migrante) y obtener niveles altos de aprovechamiento escolar de los alumnos.

## **Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e *in situ* para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado**

### **Propósito**

Establecer parámetros para identificar la pertinencia de los procesos de formación inicial y continua para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.

### **Causa asociada**

Oferta de formación inicial y continua poco pertinente (contenidos y pedagogía) para docentes que atienden grupos multigrado (de instituciones de educación superior o de la Secretaría de Educación Pública), así como deficiente formación *in situ* (por personal sin las capacidades necesarias).

### **Impacto de evaluación**

Contar con evaluaciones de la oferta actual de formación para los docentes de escuelas multigrado en busca del desarrollo de cursos y demás propuestas educativas pertinentes.

### **Impacto educativo**

Contar con programas de formación docente especializados en educación multigrado para impartirse en los subsistemas de educación regular, al nivel federal y estatal, en coordinación con instituciones de educación superior, o en diferentes espacios y redes de trabajo para tener un buen funcionamiento escolar y alcanzar niveles altos de aprovechamiento escolar de los alumnos.

## **Subproyecto 9: Evaluación de la infraestructura y el equipamiento para las escuelas multigrado que responda al modelo pedagógico vigente en cada uno de los servicios y modalidades de la educación básica**

### **Propósito**

Contar con un referente de idoneidad en cuanto a infraestructura y equipamiento para las escuelas multigrado, alineado al modelo pedagógico vigente en cada uno de los servicios y modalidades de la educación básica.

### **Causa asociada**

No existen evaluaciones ni estudios que permitan ofrecer un resultado de la problemática detectada, ni datos sobre la propiedad del terreno de las escuelas multigrado al nivel nacional.

### **Impacto de evaluación**

Contar con información de la infraestructura y equipamiento de los planteles multigrado a fin de propender al desarrollo de entornos escolares adecuados para el aprendizaje de los grupos multigrado.

### **Impacto educativo**

Mejorar la infraestructura y el equipamiento escolar de las escuelas multigrado para que los docentes desarrollen su trabajo de manera flexible y autónoma, de acuerdo con las necesidades de los aprendizajes de los alumnos y del entorno donde se encuentra el plantel multigrado.

## 8. Monitoreo, coordinación institucional y agenda de fortalecimiento

La Secretaría de Educación de la entidad realizará el monitoreo, el seguimiento y la evaluación de los subproyectos elegidos por el estado. Los insumos, las acciones, los resultados y los productos son los elementos a considerar para dicha tarea.

De igual manera, las autoridades educativas evaluarán la implementación de los subproyectos, a fin de determinar la pertinencia y el logro de sus propósitos, la eficiencia, la eficacia, la equidad, el impacto y la sostenibilidad para el desarrollo.

Las acciones fundamentales en el proceso de evaluación que las autoridades educativas deberán garantizar serán el diseño, la aplicación y la sistematización de resultados de la evaluación, la difusión, la retroalimentación y el uso de los resultados de las evaluaciones. En la difusión de resultados se cuidará la oportunidad y la transparencia con la que se dé a conocer la información de salida, estableciendo canales adecuados a las necesidades de los diferentes actores. En la retroalimentación y la planeación del uso de resultados, la coordinación y la supervisión de la autoridad estatal se orientarán a lograr que la comunidad escolar haga uso de los resultados de las evaluaciones de manera adecuada y factible, como insumo para la toma de decisiones e incorporarlos a la Ruta de Mejora Escolar como acciones orientadas al fortalecimiento.

A su vez, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) llevará a cabo el seguimiento trimestral de las acciones y el anual de los indicadores del Programa de mediano plazo del Sistema Nacional para la Evaluación de la Educación (SNEE), de conformidad con los lineamientos emitidos para tal efecto, aportando elementos que permitan retroalimentar la implementación de los subproyectos.

## 9. Reflexiones finales

Se han realizado estudios evaluativos tanto al nivel nacional como internacional, los cuales han comparado los niveles de logro entre estudiantes de escuelas unigrado y de multigrado, respecto a competencias básicas como Lectura, Escritura y Matemáticas. La mayoría de los estudios realizados en países desarrollados ha identificado que no existen diferencias significativas en los niveles de aprendizaje entre los estudiantes que asisten a estos dos tipos de escuelas (Smit y Engeli, 2015; Thomas, 2011; Veenman, 1995). En los menos se han encontrado leves diferencias entre estudiantes; algunos han documentado más altos niveles de logro en estudiantes de grupos unigrado (Mariano y Kirby, 2009; Wilkinson y Hamilton, 2003; Mason y Burns, 1996) y otros en estudiantes de grupos multigrado (Champollion citado por Quílez y Vázquez, 2012; Ong, Allison y Haladyna, 2000; Veenman, 1995). Los resultados positivos en estudiantes con grupos multigrado se dan en conocimientos cognitivos, pero de manera particular en habilidades socioafectivas como la cooperación y la ayuda mutua (Lataille-Démoré, 2007).

Ciertamente, en países donde se agudizan las inequidades socioeconómicas, como México, es común que también se remarquen las diferencias en los niveles de logro entre estudiantes provenientes de localidades con menores y mayores niveles de marginación y pobreza (Rodríguez, 2004; Berry, 2001). En esta relación de pobreza y bajos niveles de desarrollo se inscriben menores niveles de logro en estudiantes de escuelas multigrado (Juárez y Rodríguez, 2016).

En varias de estas investigaciones se ha analizado que los bajos niveles de logro en estudiantes en grupos multigrado no son resultado de las características propias de la organización escolar multigrado, sino de la falta de atención y apoyo institucional en aspectos como formación de los docentes, apoyos técnicos pedagógicos y administrativos, disponibilidad de materiales educativos y tipo de estrategias empleadas en las prácticas de enseñanza (Mariano y Kirby, 2009; Wilkinson y Hamilton, 2003; Naylor, 2000). En consecuencia, investigadores expertos en educación multigrado al nivel internacional, como Little (2004), plantean que es necesario reconocer la realidad multigrado y poner en marcha un conjunto de mecanismos y condiciones para que el sistema educativo general atienda las especificidades del multigrado, evitando que los docentes sean los únicos responsables en adaptar la estructura unigrado, en la que se asienta el sistema, para atender a sus grupos.

Éste es el caso de programas para la atención a escuelas multigrado como el de la Escuela Nueva de Colombia, reconocida al nivel internacional por contemplar componentes de mejora educativa de forma integral en el diseño de un currículo adecuado para multigrado, capacitación de docentes, provisión de materiales adecuados para la enseñanza, mecanismos de gestión y organización escolar colegiados donde se establecen relaciones estrechas entre escuela y comunidad (McEwan, 1998). Este tipo de propuestas de mejora ha repercutido en resultados positivos en los niveles de logro de los estudiantes. Estudios realizados en la década de los noventa en escuelas adscritas a este programa reportaron que los estudiantes, incluso, alcanzaban mejores resultados en Español y Matemáticas que las escuelas unigrado tradicionales (Colbert, 1999; McEwan, 1998).

En este mismo tenor, Quílez y Vázquez (2012) cuestionan el mito de la escuela rural y multigrado como centros educativos de mala calidad, pues mencionan que este tipo de escuelas por sí mismas no producen niveles bajos de aprovechamiento, sino que éstos se derivan de la falta de soporte institucional para la mejora del servicio educativo. Sin embargo, en la política educativa de algunos países, en diferentes momentos de la historia, se ha optado por la desaparición de las escuelas multigrado a través de políticas de “concentraciones escolares”, y los estudiantes han sido reubicados en escuelas de organización completa asentadas en localidades de mayor población. Al respecto, Morales (2012) analiza que, en el caso de España, esta política instaurada en la década de los setenta tuvo más resultados negativos que positivos, ya que obstaculizó las aportaciones de los centros escolares en el desarrollo y la cohesión social de las localidades más marginadas. Asimismo, para las familias ha representado una mayor inversión de tiempo y recursos que sus hijos se trasladen a otras localidades, así como un mayor desgaste físico para los estudiantes. Tampoco logró la optimización de los recursos materiales y humanos destinados a los centros escolares.

En un sentido contrario a este tipo de políticas de concentración, organismos internacionales como la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2013, 1961) desde hace más de cinco décadas han reconocido la relevancia de las escuelas rurales y multigrado en la expansión de los servicios escolares en educación básica, en las localidades más alejadas, así como en su contribución para hacer efectivo el derecho a la educación de la población infantil en condiciones de mayor marginación. En consecuencia, se han pronunciado en favor de una política integral para las escuelas multigrado.

En México habrá que evaluar las implicaciones y sopesar los efectos directos o indirectos de las políticas establecidas para la atención a las escuelas multigrado. Para ello resulta necesario recuperar y analizar a fondo las experiencias y los aprendizajes derivados de los programas nacionales y estatales, que a lo largo de más de cuatro décadas se han dirigido a la educación multigrado, a fin de reconocer y fortalecer aquellas acciones y estrategias con resultados efectivos en la mejora educativa. A partir del panorama general que se expone en el presente documento sobre la educación multigrado en el país, se identifica la falta de una política educativa nacional permanente, integral y articulada entre los diferentes sistemas, niveles escolares y de gobierno, en la cual se establezcan sinergias y se aprovechen recursos.

---

No obstante, se observa que varias experiencias estatales y nacionales han buscado incidir en alternativas de atención a problemáticas y necesidades de los centros escolares multigrado, e incluso algunas de sus líneas de acción corresponden a buenas prácticas y referentes de mejora aquí descritos.

En los subproyectos de evaluación y mejora educativa, los Grupos de Trabajo Regionales (GTR) coincidieron en plantear como primeras metas y acciones, evaluaciones diagnósticas que permitan recabar información sistemática y objetiva respecto a las condiciones y el estado en que se encuentran los diferentes tipos de servicio en escuelas multigrado. A partir de estas evaluaciones se establecerán mecanismos y estrategias oportunas de intervención, así como lineamientos y recomendaciones fundamentadas para avanzar en una política educativa integral.

Ante la falta de un programa y presupuesto federal específico para las escuelas multigrado, y haciendo uso de las facultades establecidas con la Reforma Educativa, las entidades adscritas al Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) han decidido poner en marcha proyectos estatales en uno o en algunos de los temas prioritarios para su entidad. Es importante seguir estableciendo sinergias entre las entidades y los subsistemas para avanzar en la atención a la educación multigrado y su consideración en las agendas de las políticas nacional y estatales.

A partir de este documento base, el PRONAEME tendrá una etapa de operación, seguimiento y evaluación, donde toma gran relevancia afianzar la convergencia entre los diferentes actores participantes, además de sumar la participación de otros agentes.

## Bibliografía

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: GTZ-Proeduca.
- Angulo, L. M., Morera, D. y Torres, N. (2009). *El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: Su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo*. San José: CIDE/Coordinación de Educación y Cultura Centroamericana.
- Arteaga, P. (2013). La pedagogía comunicante: voces desde la escuela indígena. En Rosas, L. (Coord). *Red de profesionales de la educación indígena: Uniendo las voces de los Maestros (2009-2012)*. México: SEP.
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: COMIE.
- Bahar, S. (2009). Becoming a teacher in multigrade classes. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8 (28), 20-39.
- Barajas, M., Boix, R. y Silvestre, S. (2005). Creating and using ICT-based learning resources in multigrade education. En Tsolakidis, C., Sotiriou, S. y Koulouris, P. (Eds.). *Proceedings of the First Workshop of the Network of Multigrade Education (NEMED)* (pp. 31-44). Helsinki: Epinoia.
- Berry, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21, 537-552.
- Birch, I. y Lally, M., (1995). *Multigrade teaching in primary schools*. Bangkok: UNESCO.
- Block, D. (2013). Tejer currículo: la planeación de la clase de matemáticas en una escuela multigrado. En *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*. Guanajuato: COMIE.
- Block, D., Ramírez, M. y 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.
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En Villa, A. (Coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Brown, B. (2010). *Multigrade Teaching. A Review of Issues, Trends and Practices: Implications for Teacher Education in South Africa*. Londres: University of Fort Hare.
- Brumat, M. R. (2007) Educación Rural y Formación Docente. Aproximaciones al análisis de la dimensión histórico política. *I. Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales*.

- Comodoro Rivadavia-Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- Universidad Nacional de la Patagonia.
- Buenfil, E. (2000). Telesecundaria mexicana. En CONAFE. *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México* (pp. 97-125). México: CONAFE.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación* (352), 353-378.
- Burns, R. y Mason, D. (2002). Class composition and student achievement in elementary schools. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 207-233.
- CEA. Canadian Education Association (2015). How do split-grade classrooms affect learning? *The Facts on Education Series*. Recuperado el 25 de noviembre de 2016 de: <http://www.cea-ace.ca/publication/facts-education-how-do-split-grade-classrooms-affect-learning>
- Canedo, G. (1998). *Los saberes docentes de los profesores de educación secundaria*. México: Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Casariago, R. et al. (2000). Aprender a ser y jugar a ser. La educación indígena del CONAFE. En CONAFE. *Escuela y comunidades originarias en México* (pp. 17-45). México: CONAFE.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Recuperado el 10 de octubre de 2016 de: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Cash, T. (2000). *Multi-grade Teaching*. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de <http://www.ioe.ac.uk/multigrade>
- Castedo, M. et al. (2012). Construcción e intercambio en situaciones de lectura y escritura en aulas multigrado rural. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*. Salamanca: OEI/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Centro de Estudios Educativos (2010). *Documento base. Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México. Versión preliminar*. México: SEP/OEI/CEE.
- Chaves S., L. y García F, J. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones. *Revista Educación*, 37 (1), 1-27.
- Colbert (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector pobre. El caso de la escuela nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación* 20, 107-135.
- CONAFE. Consejo Nacional para el Fomento Educativo (2017). *Página oficial del CONAFE*. Recuperado el 30 de enero de 2017 de: <http://www.gob.mx/conafe>
- CONAFE (2016a). *Lenguaje y comunicación. Unidades de aprendizaje autónomo*. México: CONAFE.
- CONAFE (2016b). *Marco Curricular de la Educación Comunitaria Modelo ABCD: Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. México: SEP/CONAFE.
- CONAFE (2016c). *Pensamiento matemático. Unidades de aprendizaje autónomo*. México: CONAFE.
- CONAFE (2016d). *Proyección de metas 2016-2017*. Mimeo.
- CONAFE (2016e). *Recomendaciones para la formación, la asesoría y el acompañamiento a figuras educativas de educación comunitaria*. México: CONAFE.
- CONAFE (2012). *Modelo de Asesoría Itinerante*. México: CONAFE.
- CONAFE (2011a). *Chispas para encender ideas. (2)*. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de: <http://www.Conafe.gob.mx/comunicacionycultura/revista-chispas/Documents/Chispas11Noviembre2011.pdf>

- CONAFE (2011b). *Enseñar en la secundaria comunitaria. Modelo educativo*. México: CONAFE.
- CONAFE (2011c). *Infraestructura educativa. Alas para la equidad. Órgano Informativo del Consejo de Fomento Educativo* (33), 1-48.
- CONAFE (2011d). *Serie Dialogar y Descubrir*. México: CONAFE. Recuperado el 16 de diciembre de 2016 de: <http://www.Conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/primaria/primaria-manual-ic-n3.pdf>
- CONAFE (2001). *Competencias. Preescolar comunitario y primaria comunitaria*. México: CONAFE.
- CONAFE (1991). *Manual del instructor preescolar*. México: CONAFE.
- CONAPO. Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de marginación por localidad 2010*. México: CONAPO. Recuperado el 13 de enero de 2017 de: [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices\\_margina/2010/documentoprincipal/Capitulo03.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/2010/documentoprincipal/Capitulo03.pdf)
- CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2012). *Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (CONAFE)*. Recuperado el 5 de diciembre de 2012 de: <http://www.Conafe.gob.mx/evaluacionesexternas/2011-2012/EVALUACION-ACCIONESCOMPENSATORIAS-S084-2011-2012.pdf>
- Cragnoio, E. y Lorenzatti, M. (2015). Multidimensionalidad de la escuela rural. Notas para pensar la formación inicial. En Lorenzatti, M. y Ligorria, V. (Comps.). *Educación de jóvenes y adultos y educación rural: aportes para la formación de futuros* (pp. 98-107). Río Cuarto: UniRío Editora/Universidad Nacional de Río Cuarto.
- De la Garza, M. A. (2009). *Efectos del PACAEP en la práctica educativa de los maestros de actividades culturales en Ciudad Victoria, Tamaulipas*. Tesis de maestría. Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2015a). *Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016*, publicado el 27 de diciembre. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado el 31 de marzo de 2016 de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015)
- DOF (2015b). *CONVENIO de Coordinación para la implementación del Proyecto de Innovación en el marco del Programa Escuelas de Calidad, denominado Proyecto Innovación para el Fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa en Durango*, publicado el 7 de octubre. México: SEP/Gobierno del Estado de Durango. Recuperado en febrero de 2017 de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5410816&fecha=07/10/2015](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5410816&fecha=07/10/2015)
- DOF (2014). *Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015*, publicado el 27 de diciembre. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5377499&fecha=27/12/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377499&fecha=27/12/2014)
- DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*, publicado el 11 de septiembre. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>
- Dima, G. (2005). Training the Multigrade School Teacher as an Effective Classroom Manager: Issue to Consider in a Professional Development. En Tsolakidis, C., Sotiriou, S. y Koulouris, P. (Eds.). *Proceedings of the First Workshop of the Network of Multigrade Education (NEMED)* (pp. 21-30). Helsinki: Epinoia.
- Diwan, R. (2012). *Indian Small Schools. A review of Issues and Related Concerns*. Nueva Delhi: National University of Educational Planning and Administration.

- Domingo, V. (2013). *Origen y evolución del modelo –CRA– Colegio Rural Agrupado. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad Turolese*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (2), 43-62.
- Ezpeleta, J. (2006). La gestión pedagógica. En Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (Coords.). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria, Informe de investigación* (pp. 23-48). México: CONAFE/ DIE-CINVESTAV.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperado el 15 de agosto de 2016 de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE-CINVESTAV.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (Coords.) (2006). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe de investigación*. México: CONAFE/ DIE-CINVESTAV.
- García, M. et al. (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- García, M. (2003). *El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación de maestros multigrado*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- García, R. (1979). La escuela rural en el fortalecimiento de la economía campesina. *Revista de Educación e Investigación CIIDET* (3), 58-63.
- Gobierno de Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional*. Título II. Capítulo X. Educación rural. Buenos Aires: Congreso Nacional. Recuperado el 8 de octubre de 2016 de: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Gobierno de Canarias (2014). *Ley 6/2014. Canaria de Educación no Universitaria*. Canarias: Gobierno de Canarias, Recuperado el 8 de octubre de 2016 de: <http://www.gobcan.es/boc/2014/152/002.html>
- González, J. D. (2009). La función del Asesor Técnico Pedagógico en la gestión educativa. En López, Y. (Coord.). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 121-152). México: UPN.
- González, J. D., León, V. y López, Y. (2016). Asesoramiento académico para el desarrollo profesional de docentes multigrado. En Juárez, D. (Coord.). *Educación rural: Experiencias y propuestas de mejora* (pp. 23-40). México: RIER/Colofón.
- Guerra, M. E. y O'Donnell, N. (2000). Educación Comunitaria. En CONAFE. *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México* (pp. 23-96). México: CONAFE.
- Guilarte, H. (2016). La escuela rural y multigrado en Cuba: cambios y transformaciones a partir de 1959. En Juárez, D. (Coord.). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora* (pp. 243-256). México: RIER/Colofón.
- Guimaraens, M. C. et al. (2009). *Prácticas educativas en aulas multigrado: una mirada desde la enseñanza*. Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública-Departamento de Educación para el Medio Rural.
- Harding, T. (2015). *Implications for Enhancing Combination Classes Using a Multiage Framework*. Tesis de maestría. San Rafael: Dominican University of California.

- Hargraves, L. *et al.* (1996). The National Curriculum: Can Small School Deliver? Confidence and Competence Levels of Teachers in Small Rural Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 22 (1), 89-99.
- Hyry-Beihammer, E. y Hascher, T. (2014). Teaching Practices in Multigrade Classes? A Challenge for Teacher Education. Ponencia en la Conferencia *ECER 2014. The Past, the Present and the Future of Educational Research Network*. Recuperado el 10 de febrero de 2015 de: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/pdf/conference/19/contribution/31854/>
- IIIEPE. Instituto de Investigación y Estudios de Posgrado para la Educación (2009). *La Nueva Escuela Rural*. Nuevo León: IIIEPE.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Intercensal 2015. México*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal>
- INEE. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016a). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: INEE.
- INEE (2016b). *Guía básica del Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa*. México: INEE. Recuperado el 27 enero de 2017 de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta/593-de-puno-y-letra/2452-guia-basica-del-programa-estatal-de-evaluacion-y-mejora-educativa>
- INEE (2016c). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: INEE.
- INEE (2016d). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INEE (2016e). *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015*. México: INEE.
- INEE (2016f). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. México: INEE.
- INEE (2016g). Reporte especial: Multigrado. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México, año 2 (6)*. Recuperado el 6 de enero de 2017 de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta-noviembre>
- INEE (2016h). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014*. México: INEE.
- INEE (2016i). *Reporte del INEE sobre estadísticas continuas del formato 911 de la SEP, y en el CEMABE 2013, INEGI/SEP*. INEE: Mimeo.
- INEE (2015a). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.
- INEE (2015b). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INEE (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: INEE.
- INEE (2013). *Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Diario Oficial de la Federación, publicado el 22 de octubre de 2013. Recuperado el 9 de diciembre de 2016 de: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/Estatuto\\_Org%C3%A1nico\\_INEE\\_2013.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/Estatuto_Org%C3%A1nico_INEE_2013.pdf)
- INEE (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*. México: INEE.
- INIFED. Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (2011). *Manual para el llenado de la Cédula de Información Técnica de la Infraestructura Física Educativa*. México: INIFED.

- Iregui, A., Melo, L., y Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*, 9, 175-238.
- Jacobo, H., Ibarra, E. y Armenta, M. (2016). Una aproximación teórico-metodológica para la sistematización de buenas prácticas del aprendizaje-servicio. Actas del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de Santiago de Compostela/Unión Europea.
- Juárez, D. (2016). *Introducción. Educación rural: retos y perspectivas*. En Juárez, D. (Coord.). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora* (pp. 13-22). México: RIER/Colofón.
- Juárez, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México*. México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal/Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.
- Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En García, J. y Fernández, J. (Eds.). *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: Una aportación joven al debate nacional* (pp. 263-286). México: UNESCO/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo* 53 (2). Recuperado el 13 de noviembre de 2016 de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf>
- Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J.A. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos* (6), 15-27.
- Kalman, J. y Candela, A. (2006). Análisis de las propuestas curriculares y materiales didácticos: Dialogar y Descubrir y el currículo de primaria de la SEP. En Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (Coords.). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe de investigación* (pp. 73-108). México: CONAFE/ DIE-CINVESTAV.
- Kemmis, M.D. (2011). *Challenges in Implementing Curriculum and Assessing Student Learning in Multiage Classrooms*. Tesis de maestría. Portland: Concordia University.
- Lataille-Démoré, D. (2007). Combined Grade Classrooms. How can teachers optimize learning in combined grade classrooms? *What Works? Research into Practice. Research Monograph* (9). Ontario: The Literacy and Numeracy Secretariat/Ontario Association of Deans of Education.
- Lauer's, P. (2000). *Instructional practices and implementations issues in multiage classrooms*. Reporte de investigación. Recuperado el 17 de noviembre de 2016 de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450099.pdf>
- Little, A. (2005). *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. Recuperado el 22 de agosto de 2007 de: <http://skoleplassen.hist.no/Rapport/Learning%20and%20Teaching%20in%20Multigrade%20Setting%20final.doc>
- Little, A. (2004). Access and Achievement in Commonwealth Countries: Support for Learning and Teaching in Multigrade Classrooms. En Matlin, S. (Ed.). *Commonwealth Education Partnerships*. Londres: TSO.
- Mariano, L. y Kirby, S. N. (2009). *Achievement of Students in Multigrade Classrooms. Evidence from the Los Angeles Unified School District*. Los Ángeles: Rand Education.
- Martínez, J. (2006). La calidad educativa en los jardines de niños en zonas rurales. En *La educación rural en México en el siglo XXI*. México: CEE/CREFAL/ Fundación Ayuda en Acción.

- Martínez, T. *et al.* (2014). Efectos de la infraestructura básica en los resultados de la prueba Enlace de la educación media superior tecnológica mexicana. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 11 (4), 93-107.
- Mason, D. y Burns, R. (1996). Teacher's Views of Combination Classes. *Journal of Educational Research*, 89 (1), 36-45.
- Mathot, G. B. (2001). *A handbook for teachers of multigrade classes. Volume one: improving performance at the primary level*. París: UNESCO.
- McEwan, P. (1998). The Effectiveness of Multigrade Schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 18 (6), 435-452.
- Mejía, E., (2015). Evaluación de competencias directivas. *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*. México: Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Mejía, F. *et al.* (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI (3), 111-136.
- Mercado, R. (2006). La organización de la enseñanza. En Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (Coords.). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe de investigación*. México: CONAFE/DIE-CINVESTAV.
- Mercado, R. (1999). *El trabajo docente en el medio rural*. México: SEP.
- Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia (2010). *Escuela Nueva. Descripción del Modelo*. Recuperado el 15 de marzo de 2010 de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html>
- MEP. Ministerio de Educación de Perú (2009). *Modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales. Propuesta pedagógica integral*. Lima: MEP.
- Montaño, L. (2015). *El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar*. Tesis doctoral. México: DIE-CINVESTAV.
- Montero, C. *et al.* (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima: MEP.
- Morales, N. (2012). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implementación hasta la actualidad. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 1-43.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The Preparation of Teachers for Multigrade Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-514.
- Mulryan-Kyne, C. (2005). The Grouping Practices of Teachers in Small Two-Teacher Primary Schools in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education*, 20 (17), 1-14.
- Muñoz Izquierdo, C. (1979). *El problema de la educación en México: ¿laberinto sin salida?* México: CEE.
- Murillo, J. (2010). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Murillo, J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Recuperado el 3 de octubre de 2016 de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf)
- Naylor, C. (2000). *Split-Grade and multi-age classes: A review of the research and a consideration of the BCBCTF Research Report Section XII*. Recuperado el 26 de noviembre de 2016 de: <https://bctf.ca/publications/ResearchReports.aspx?id=5560>
- Nemiña, E., García, D. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista Profesorado. Curriculum y formación del profesorado*, s.n.

- Nemirovsky, M. (1998). El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción. *Revista Textos* (17). Recuperado el 15 de abril de 2015 de: <http://www.grao.com/revistas/textos/017-lectura-y-escritura-primeros-pasos/el-aprendizaje-del-lenguaje-escrito-a-traves-de-la-interaccion>
- Ong, W., Allison, J. y Haladyna, T. M. (2000). Student Achievement of 3rd-Graders in Comparable Single-Age and Multiage Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (2), 205-215.
- Ortiz, B. (2012). Retos y alternativas de los docentes de escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB. *Symposia. Diálogos de investigación*, 1 (1), 21-36.
- Oviedo, T. (2011). *Informe final. Consultoría sobre la modalidad plurigrado como alternativa para las comunidades rurales*. Paraguay: Centro de Investigación e Innovación Educativa/Ministerio de Educación y Cultura-Gobierno de Paraguay.
- Pacheco, L. (2006). Los retos de la educación de los adolescentes rurales en México. En Rosas, L. (Ed.). *La educación rural en México*. México: CEE/CREFAL/ Fundación Ayuda en Acción.
- Pacheco, L., Cayeros, L. y Madera, J. (2016). Intercultural y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanidades XIV* (1), 92-105.
- Pincas, A. (2005). E-training the Multigrade School Teacher. En Tsolakidis, C., Sotiriou, S. y Koulouris, P. (Eds.). *Proceedings of the First Workshop of the Network of Multigrade Education (NEMED)* (pp. 45-56). Helsinki: Epinoia.
- Poder Ejecutivo (2013a). DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Diario Oficial de la Federación, publicado el 26 de febrero de 2013. Recuperado el 9 de diciembre de 2016 de: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/Reforma\\_Constitucional\\_en\\_materia\\_educativa.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/Reforma_Constitucional_en_materia_educativa.pdf)
- Poder Ejecutivo (2013b). DECRETO por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: Diario Oficial de la Federación, publicado el 11 de septiembre de 2013. Recuperado el 9 de diciembre de 2016 de: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/Ley\\_del\\_INEE.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/Ley_del_INEE.pdf)
- Popoca, C. (2014). Reforma educativa y equidad, deuda del Estado mexicano: el caso de las escuelas multigrado. Presentación del *VI Congreso Internacional Identidad Cultural y Desarrollo Social en la Contextualización Curricular*. Oaxaca: Instituto Multidisciplinario de Especialización. Recuperado el 9 de diciembre de 2016 de: <http://www.rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/procesos-de-aprendizaje/reforma-educativa-y-equidad-deuda-del-estado-mexicano-el-caso-de-las-escuelas-multigrado/>
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica: Módulo 2. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Pridmore, P. (2007). Adapting the Primary-school Curriculum for Multigrade Classes in Developing Countries: a Five-Step Plan and an Agenda for Change, *Journal of Curriculum Studies*, 39 (55), 559-576.
- Quílez, M. y Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (2), 2-12.
- Ramírez, R. y Chaves, P. (2006). *La evaluación de los programas compensatorios: Notas para una Política de Equidad Educativa*. México: CONAFE.

- Reimers, F. (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: SEP/FCE.
- RIER. Red de Investigación de Educación Rural (2017). *Página oficial de la RIER*. Recuperado 5 de noviembre de 2016 de: <http://www.rededucacionrural.mx/>
- Rockwell, E. (1997). *Cursos comunitarios. Una primaria alternativa para el mundo rural*. Documento DIE, 7. México: DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3), 1-24.
- Rodríguez, A., Matzer, C. y Estrada, I. (2007). *Estudio de investigación. Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica. Estudio Guatemalteco*. Guatemala: Universidad Nacional de Costa Rica/Universidad Utrecht Holanda-Programa y Proyectos de Desarrollo Integral.
- Rodríguez, Y. (2004). *Pensando en políticas públicas para la escuela rural. Algunas consideraciones acerca de la escuela multigrado*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de: <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/rodriguez.pdf>
- Romero, M. G. et al. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPUE. Revista de Investigación Educativa*, 10. Recuperado el 10 de marzo de 2015 de: [http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/9140/2/romero\\_multigrado.pdf](http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/9140/2/romero_multigrado.pdf)
- Rojas, T. (2013). *Jornaleros agrícolas migrantes: los invisibilizados*. México: UPN. Recuperado de: [http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero\\_multigrado.htm](http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.htm)
- Rosas, L. (2013). La Red, imaginando futuros en la educación indígena. En Rosas, L. (Coord.). *Red de Profesionales de la Educación Indígena: Uniendo las voces de los Maestros (2009-2012)* (pp. 19-97). México: SEP.
- Rosas, L. (2009). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: CEE.
- Rosas, L. (2006). Hacia un nuevo paradigma para la escuela multigrado. La experiencia de un grupo de maestros en búsqueda. En Rosas, L. (Coord.). *La Educación Rural en México*. México: CEE/CREFAL/Fundación Ayuda en Acción.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE.
- Sacristan, A. y Rojano, T. (2009). The Mexican National Programs on Teaching Mathematics and Science with Technology: The Legacy of a Decade of Experiences of Transformations of School Practices and Interactions. En Tantall, A. y Jones, A. (Eds.). *Education and Technology for a Better World. 9th IFIP TC 3 World Conference Computers in Education* (pp. 207-215). Nueva York: Springer. Recuperado el 17 de abril de 2016 de: [http://www.matedu.Cinvestav.mx/~asacristan/WCCE2009\\_pap287c.pdf](http://www.matedu.Cinvestav.mx/~asacristan/WCCE2009_pap287c.pdf)
- Safa, E. y Castañeda, H. (2000). Programas compensatorios. En CONAFE (Ed.). *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México* (pp. 127-173). México: CONAFE.
- Santos, L. (2015) La formación docente rural en Uruguay. En Lorenzatti, M. y Ligorria, V. (Comps.). *Educación de jóvenes y adultos y educación rural: aportes para la formación de futuros* (pp. 87-97). *Río Cuarto: UniRío*/Editora. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 71-91. Recuperado el 10 de octubre de 2016 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>

- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer Educativo*, 75. Montevideo: FUM-TEP.
- Schieffelbein, E. (1993). *En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Chile: UNESCO/UNICEF.
- Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas (2012). *Propuesta de trabajo para escuelas multigrado 2012. Reorganización curricular. Primaria*. Zacatecas: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas.
- Secretaría de Educación del Estado de Durango (2015). *Competencias docentes para la planeación didáctica multigrado. 1. Planeación didáctica argumentada en la escuela multigrado. Taller autoadministrable*. México: SEED. Recuperado en febrero de 2017 de: <https://est54gomez.files.wordpress.com/2015/09/taller-planeacion-didactica-multigrado-revisada-planeacic3b3n-argumentada.pdf>
- Secretaría de Educación del Estado de México (2016). *Fortalecimiento de la calidad en la Educación Básica*. Recuperado el 8 de diciembre de 2016 de: [http://seduc.edomex.gob.mx/fortalecimiento\\_calidad\\_educacion](http://seduc.edomex.gob.mx/fortalecimiento_calidad_educacion)
- SEGEY. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2015a). *Antología de proyectos integradores diseñados por docentes multigrado en el trayecto formativo en el ciclo escolar 2014-2015*. Yucatán: SEGEY.
- SEGEY (2015b). *Manual del Enlace Itinerante*. Yucatán: SEGEY.
- SEGEY (2015c). *Propuesta de reorganización curricular para escuelas multigrado del Estado de Yucatán*. Yucatán: SEGEY.
- SEGEY (2011). *Modelo de Gestión Regional para la Educación Básica del Estado de Yucatán*. Yucatán: SEGEY.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2017). *Página oficial del Modelo Educativo de Telesecundaria*. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de: <http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/>
- SEP (2016a). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2016b). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: SEP.
- SEP (2015a). *Guías-cuaderno de exploración del medio sociocultural. Primaria indígena y de la población migrante*. México: Mimeo.
- SEP (2015b). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica*. México: SEP/Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Recuperado el 12 de marzo de 2016 de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros\\_in\\_dicadores/PERFILES\\_PROMOCION\\_%202015\\_23%20febrero.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_in_dicadores/PERFILES_PROMOCION_%202015_23%20febrero.pdf)
- SEP (2014a). *Antología para el fortalecimiento de las funciones del Asesor Técnico-Pedagógico y el Tutor a escuelas inclusivas e indígenas*. México: SEP.
- SEP (2014b). *El acompañamiento sí importa. Propuesta de líneas de acción en los ámbitos del asesoramiento y la tutoría a las escuelas inclusivas e indígenas*. México: SEP.
- SEP (2014c). *Lineamientos generales para la operación, aplicación de recursos, rendición de cuentas y transparencia del Programa Escuelas Dignas 2014*. Recuperado el 19 de mayo de 2014 de: <http://www.inifed.gob.mx/doc/pdf/LINEAMIENTOS-PED-2014.pdf>
- SEP (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/d7d605167596898fa8c78f4cacf0f9d94fb015f1.pdf>

- SEP (2011a). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria Documento base*. México: SEP.
- SEP (2011b). *Programa de Estudios de Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2008a). *Guía de Autoformación Docente. Español*. México: SEP.
- SEP (2008b). *Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP (2006). *Escuelas multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México: SEP.
- SEP (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: SEP.
- SEP (1999a). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 1999*. México: SEP.
- SEP (1999b). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999*. México: SEP.
- SEP (1997). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997*. México: SEP.
- SEP (1979). *Proyecto Primaria Rural Completa. Paquete de Guiones 3a. Unidad*. México: SEP.
- SEP (1978). *Educación para todos. Alternativas de atención y servicio de apoyo*. Cuadernillo 3. México: SEP.
- SEPH. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (2016a). *Diseñan material de apoyo para escuelas multigrado*. Recuperado 8 de diciembre de 2017 de: <http://www.hgo.sep.gob.mx/content/comunicacion/noticia7.html>
- SEPH (2016b). *Matriz de indicadores para resultados*. Secretaría de Finanzas y Administración-Unidad Técnica de Evaluación del Desempeño. Recuperado el 8 de diciembre de 2017 de: [http://sfinanzas.hidalgo.gob.mx/descargables/uted/matrices2016/08\\_Educacion%20Publica/06%20Educacion%20Inclusiva.pdf](http://sfinanzas.hidalgo.gob.mx/descargables/uted/matrices2016/08_Educacion%20Publica/06%20Educacion%20Inclusiva.pdf)
- Sixto, C. (2014). *Retos para la enseñanza en telesecundaria: Los profesores y sus posibilidades para resolverlos. Un estudio en escuelas de Michoacán*. Tesis de Maestría. México: DIE/CINVESTAV.
- Smit, R. y Engeli, E. (2015). An Empirical Model of Mixed-Age Teaching. *International Journal of Educational Research. Special Section: Teaching and learning in rural schools*, 74, 136-146.
- Sotiriou, S. y Agogi, E. (2005). Linking Remote Multigrade School Teachers across the Continents: Educational Uses of Satellite Telecommunications at the Global Level. En Tsolakidis, C., Sotiriou, S. y Koulouris, P. (Eds.). *Proceedings of the First Workshop of the Network of Multigrade Education (NEMED)* (pp. 57-66). Helsinki: Epinoia.
- Suzuki, T. (2012). A Comparative Analysis of Multigrade Teaching in Japanese, Nepalese and Zambia Primary Schools. *Studies in Languages and Cultures* (28). Fukuoka: Kyushu University. Recuperado el 4 de marzo de 2015 de: <http://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/handle/2324/21796/p037.pdf>
- Tejedor, T. y Caride, G. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 287, 113-146.
- Terigi, F. (2008) *La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales*. Recuperado el 2 de diciembre de 2016 de: <http://documents.mx/documents/la-invencion-del-hacer-terigi-2010.html>
- Thomas, J. (2011). Combination Classes and Educational Achievement. Ponencia presentada en *36th Annual Conference of the Association for Education Finance and Policy*, Seattle: Association for Education Finance and Policy.

- Torres, R. M. y Tenti, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. En CONAFE (Ed.). *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México* (pp. 175-272). México: CONAFE.
- Torres, R. M. (1992). *Alternativas dentro de la escuela formal: El programa Escuela Nueva de Colombia*. Recuperado el 6 de noviembre de 2016 de: <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiX9aiJpN3QAhVJ4mMK>
- UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2013). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. Bangkok: UNESCO/Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO (1986). *Normas y estándares para las construcciones escolares*. París: UNESCO.
- UNESCO (1961). Recommendation no. 52. The One Teacher School. En *24th UNESCO International Conference on Public Education*. Génova.
- BENV. Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"-Unidad de Posgrado (2014). Especialidad Docencia Multigrado. Xalapa: Mimeo.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.
- Uttech, M. y Victoria C., A. (2003). *Escuelas Multigrado en el Campo*. Secretaría de Educación de Guanajuato: México.
- Vargas, A. (2008). Diagnóstico situacional de la labor docente y de la oferta de formación de educadores rurales en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare, s.n*, 79-97.
- Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrado. ¿Cómo funcionan? Reflexiones a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. Santo Domingo: UNESCO/FLACSO.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Non-Cognitive Effect of Multi-Grade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research, 65 (4)*, 319-381.
- Vincent, S. (1999a). *Book 1. Review of the Research on Multigrade Instruction*. Portland: NWREL.
- Vincent, S. (1999b). *Book 2: Classroom Organization*. Portland: NWREL.
- Vincent, S. (1999c). *Book 3: Classroom Management and Discipline*. Portland: NWREL.
- Vincent, S. (1999d). *Book 4: Instructional Organization, Curriculum and Evaluation*. Portland: NWREL.
- Vincent, S. (1999e). *Book 6: Self-Directed Learning*. Portland: NWREL.
- Vincent, S. (1999f). *Book 7: Planning and Using Peer Tutoring*. Portland: NWREL.
- Weiss, E. (2007). *Evaluación externa de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte final*. México: DIE-CINVESTAV.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos, XXII (89-90)*, 57-76.
- Williams, G. (2010). Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural: reflexiones desde algunas experiencias internacionales. *Revista Digital eRural, educación, cultura y desarrollo rural, 7 (13)*. Recuperado el 15 de marzo de 2015 de: [www.revistaerural.cl](http://www.revistaerural.cl)
- Wilkinson, I. A. y Hamilton, R. J. (2003). Learning to Read in Composite (Multigrade) Classes in New Zealand: Teachers Make the Difference. *Teaching and Teacher Education, 19*, 221-235.
- Wolff, L. y García, N. (2000). *La escuela multigrado y la tecnología*. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de: <http://www.ioe.ac.uk/multigrade/>

## Anexo 1. Cédula de Identificación de Experiencias Estatales

**Objetivo.** Esta cédula tiene como objetivo recuperar información de proyectos, programas o materiales que han sido desarrollados para la atención de escuelas multigrado a partir de 2000 a la fecha. Por ello, se requiere su valioso apoyo para llenar una cédula por proyecto, programa o material que conozca a fin de que se detallen las características principales y se facilite la consulta y el intercambio de información y recursos entre los expertos a quienes, como Usted, seguramente les será de gran ayuda. En caso de que un proyecto se integre por varios elementos como materiales, siéntase con la libertad de incluirlos en una sola cédula de identificación.

**Instrucciones de llenado.** Esta cédula está integrada por preguntas que requieren respuestas abiertas o de opción múltiple. Es necesario que sea breve en las respuestas abiertas de manera tal que no excedan 150 caracteres. Cuando se presenta opción múltiple, siéntase con la libertad de elegir dos o más respuestas, dependiendo de las características del proyecto, programa o material.

### I. Datos generales del proyecto, programa o material desarrollado

Nombre:

Periodo en que se desarrolló (mes, año):

Institución(es) o dependencia(s) responsable(s):

Ámbito en el que se desarrolló:

- Escolar
- Institucional
- Gubernamental
- Académico/De investigación
- Otro, ¿cuál?

Región, municipio, localidad, zona escolar o escuela que lo desarrolló:

Tipo de proyecto:

- Pedagógico
- Administrativo
- Otro, ¿cuál?

Tema al que hace referencia:

- Gestión escolar
- Infraestructura y equipamiento escolar
- Currículo, materiales y prácticas educativas
- Supervisión y asesoría técnico pedagógica
- Formación inicial y continua de los docentes
- Otro, ¿cuál?

## II. Descripción del proyecto, programa o material (Se le recuerda que no sea mayor a 150 caracteres por pregunta)

Problemáticas que atiende:

Propósitos:

Población:	¿A quién se dirige? (Alumnos, docentes, personal de apoyo)
	¿A qué nivel(es) escolar se atiende? (Preescolar, Primaria, Secundaria)
	¿A qué modalidades se dirige? (General, comunitaria, indígena, migrante)
	Otro sector de la población que atiende, ¿cuál? (Padres de familia, otros)

Líneas de acción:

Estrategias de evaluación:

Principales recursos que emplea	Personas involucradas (Responsable, auxiliar, capacitador):
	Materiales que se requieren (TIC, didácticos, mobiliario, equipamiento):
	Económicos (En general para el desarrollo del proyecto):

Valoración de avances y resultados:

## III. Divulgación de información

¿Cuenta con documentos que se hayan desarrollado a partir de la implementación del proyecto, programa o material (artículos de investigación, informes de resultados, manuales u otros)?	Sí / No
¿Será posible la distribución de dichos documentos (artículos de investigación, informes de resultado o manuales) para la divulgación de dichos proyectos, programas o materiales?	Sí / No
¿Usted podría proporcionar dichos documentos?	Sí / No
En caso de que usted no cuente con ellos, ¿cómo es posible obtenerlos?	<input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Solicitud

Si se requiere solicitud, se debe dirigir a:

Si se requiere la búsqueda en internet, se puede buscar en (revistas, instituciones participantes, la página de los autores):

¡Le agradecemos su colaboración!

## Anexo 2. Estadísticas e indicadores estatales en educación multigrado

### Aguascalientes

#### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	49	9.6	9334	15.6
	Indígena	n.a.	n.a.	4 727	48.9
	Comunitario	61	43.9	10 651	53
Primaria	General	144	21.6	25 510	32.9
	Indígena	n.a.	n.a.	6 688	66.0
	Comunitario	46	100.0	11 091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	10	6.2	1 426	7.7
	Telesecundaria bidocente	25	15.5	2 181	11.8

#### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	0.7	6.4	2.7	6.8
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Baja California

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	27	2.1	9334	15.6
	Indígena	7	13.7	4727	48.9
	Comunitario	74	72.5	10651	53.0
Primaria	General	142	9.1	25510	32.9
	Indígena	21	30.4	6688	66.0
	Comunitario	32	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	20	19.8	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	14	13.9	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	0.3	5.1	7.7	13.1
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Baja California Sur

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	39	12.4	9334	15.6
	Indígena	n.a.	n.a.	4727	48.9
	Comunitario	60	53.6	10651	53.0
Primaria	General	112	28.0	25510	32.9
	Indígena	n.a.	n.a.	6688	66.0
	Comunitario	59	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	4	6.3	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	23	35.9	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	0.2	1.8	1.5	15.2
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Campeche

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	67	16.1	9334	15.6
	Indígena	48	40.3	4727	48.9
	Comunitario	111	59.0	10651	53.0
Primaria	General	225	34.9	25510	32.9
	Indígena	42	82.4	6688	66.0
	Comunitario	101	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	1	0.6	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	33	21.0	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	1.4	2.3	0.7	6.8
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Coahuila

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	186	13.2	9334	15.6
	Indígena	n.a.	n.a.	4727	48.9
	Comunitario	165	47.8	10651	53.0
Primaria	General	421	23.8	25510	32.9
	Indígena	n.a.	n.a.	6688	66.0
	Comunitario	81	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	36	34.3	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	31	29.5	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	0.5	2.2	3.5	4.7
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Colima

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	0	0.0	9 334	15.6
	Indígena	n.a.	n.a.	4 727	48.9
	Comunitario	52	49.1	10 651	53.0
Primaria	General	115	24.5	25 510	32.9
	Indígena	n.a.	n.a.	6 688	66.0
	Comunitario	40	100.0	11 091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	0	0.0	1 426	7.7
	Telesecundaria bidocente	0	0.0	2 181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	0.8	0.0	5.1	0.0
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39 432 escuelas en primaria y 5 633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Chiapas

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	970	36.8	9334	15.6
	Indígena	1 161	58.3	4 727	48.9
	Comunitario	1 557	54.1	10 651	53.0
Primaria	General	1 735	48.3	25 510	32.9
	Indígena	2 077	73.4	6 688	66.0
	Comunitario	2 157	100.0	11 091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	12	0.9	1 426	7.7
	Telesecundaria bidocente	3.8	53	2 181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	1.7	0.3	2.6	6.6
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39 432 escuelas en primaria y 5 633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Chihuahua

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	259	18.4	9334	15.6
	Indígena	114	68.3	4727	48.9
	Comunitario	419	60.6	10651	53.0
Primaria	General	617	29.2	25510	32.9
	Indígena	269	77.1	6688	66.0
	Comunitario	387	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	74	20.9	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	118	33.3	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	1.5	3.7	2.4	9.9
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Ciudad de México

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	78	2.4	9334	15.6
	Indígena	n.a.	n.a.	4727	48.9
	Comunitario	n.a.	n.a.	10651	53.0
Primaria	General	311	9.7	25510	32.9
	Indígena	n.a.	n.a.	6688	66.0
	Comunitario	n.a.	n.a.	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	0	0.0	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	0	0.0	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	0.2	n.a.	0.5	n.a.
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Durango

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	15	1.3	9334	15.6
	Indígena	27	28.4	4727	48.9
	Comunitario	330	57.1	10651	53.0
Primaria	General	940	50.1	25510	32.9
	Indígena	180	87.0	6688	66.0
	Comunitario	507	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	262	45.9	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	110	19.3	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	0.3	1.7	1.7	6.0
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Guanajuato

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	798	21.0	9334	15.6
	Indígena	1	33.3	4727	48.9
	Comunitario	373	62.5	10651	53.0
Primaria	General	1450	34.1	25510	32.9
	Indígena	2	40.0	6688	66.0
	Comunitario	336	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	34	3.0	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	64	5.7	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	0.3	2.1	2.7	3.8
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Guerrero

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	462	20.1	9334	15.6
	Indígena	399	47.6	4727	48.9
	Comunitario	463	53.8	10651	53.0
Primaria	General	1200	39.2	25510	32.9
	Indígena	446	47.8	6688	66.0
	Comunitario	664	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	20	2.1	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	90	9.3	2181	11.8

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Hidalgo

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	165	11.8	9334	15.6
	Indígena	236	49.6	4727	48.9
	Comunitario	764	53.4	10651	53.0
Primaria	General	800	37.2	25510	32.9
	Indígena	369	60.9	6688	66.0
	Comunitario	499	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	10	1.3	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	89	11.6	2181	11.8

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Jalisco

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	429	10.0	9334	15.6
	Indígena	33	61.1	4727	48.9
	Comunitario	574	53.7	10651	53.0
Primaria	General	1867	34.5	25510	32.9
	Indígena	81	77.1	6688	66.0
	Comunitario	411	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	12	1.9	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	112	17.4	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	1.2	2.4	2.1	5.4
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## México

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	847	12.3	9334	15.6
	Indígena	109	38.2	4727	48.9
	Comunitario	311	48.1	10651	53.0
Primaria	General	1064	14.5	25510	32.9
	Indígena	69	42.3	6688	66.0
	Comunitario	291	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	8	0.8	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	39	3.8	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	0.4	0.2	0.5	1.4
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Michoacán

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	637	21.6	9 334	15.6
	Indígena	47	22.2	4 727	48.9
	Comunitario	638	54.8	10 651	53.0
Primaria	General	38.7	1 723	25 510	32.9
	Indígena	28.8	61	6 688	66.0
	Comunitario	100.0	616	11 091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	0.7	6	1 426	7.7
	Telesecundaria bidocente	4.1	37	2 181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	1.5	1.4	2.8	2.9
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39 432 escuelas en primaria y 5 633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Morelos

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	189	17.1	9334	15.6
	Indígena	6	35.3	4727	48.9
	Comunitario	50	51.5	10651	53.0
Primaria	General	246	21.9	25510	32.9
	Indígena	7	58.3	6688	66.0
	Comunitario	42	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	1	0.6	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	5	3.2	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	0.3	3.6	6.4	18.6
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Nayarit

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	25	3.5	9334	15.6
	Indígena	73	64.0	4727	48.9
	Comunitario	173	48.5	10651	53.0
Primaria	General	279	33.4	25510	32.9
	Indígena	142	78.5	6688	66.0
	Comunitario	199	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	21	7.1	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	97	32.9	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	0.3	1.1	4.9	3.7
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Nuevo León

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	186	7.7	9334	15.6
	Indígena	n.a.	n.a.	4727	48.9
	Comunitario	174	47.2	10651	53.0
Primaria	General	564	21.3	25510	32.9
	Indígena	n.a.	n.a.	6688	66.0
	Comunitario	87	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	6	6.8	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	14	15.9	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	1.5	0.1	0.3	4.4
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Oaxaca

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	513	25.1	9334	15.6
	Indígena	820	45.2	4727	48.9
	Comunitario	399	49.4	10651	53.0
Primaria	General	1 113	36.0	25510	32.9
	Indígena	1 103	63.5	6688	66.0
	Comunitario	769	100.0	11 091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	5	0.3	1 426	7.7
	Telesecundaria bidocente	63	4.1	2 181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	2.0	1.9	3.3	-1.9
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39 432 escuelas en primaria y 5 633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Puebla

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	666	21.1	9334	15.6
	Indígena	485	51.3	4727	48.9
	Comunitario	516	58.4	10651	53.0
Primaria	General	1042	29.9	25510	32.9
	Indígena	516	70.0	6688	66.0
	Comunitario	406	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	32	2.3	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	108	7.7	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	0.7	6.4	2.7	6.8
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Querétaro

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	43	5.0	9334	15.6
	Indígena	44	53.0	4727	48.9
	Comunitario	183	29.8	10651	53.0
Primaria	General	384	32.4	25510	32.9
	Indígena	45	60.8	6688	66.0
	Comunitario	253	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	0	0.0	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	1	0.4	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	0.9	2.5	-0.2	4.2
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Quintana Roo

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	41	8.3	9334	15.6
	Indígena	27	27.6	4727	48.9
	Comunitario	75	61.5	10651	53.0
Primaria	General	135	18.5	25510	32.9
	Indígena	59	79.7	6688	66.0
	Comunitario	51	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	9	5.4	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	39	23.5	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	1.3	4.9	1.9	3.9
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## San Luis Potosí

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	596	33.3	9 334	15.6
	Indígena	241	57.5	4 727	48.9
	Comunitario	547	57.1	10 651	53.0
Primaria	General	1 090	47.2	25 510	32.9
	Indígena	247	71.8	6 688	66.0
	Comunitario	691	100.0	11 091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	296	25.0	1 426	7.7
	Telesecundaria bidocente	249	21.1	2 181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	1.2	1.1	1.3	3.5
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39 432 escuelas en primaria y 5 633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Sinaloa

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	7	0.5	9334	15.6
	Indígena	0	0.0	4 727	48.9
	Comunitario	392	44.9	10 651	53.0
Primaria	General	956	43.2	25 510	32.9
	Indígena	11	36.7	6 688	66.0
	Comunitario	437	100.0	11 091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	8	2.4	1 426	7.7
	Telesecundaria bidocente	59	18.0	2 181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	1.2	2.0	2.6	7.8
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39 432 escuelas en primaria y 5 633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Sonora

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	31	3.0	9334	15.6
	Indígena	88	39.1	4727	48.9
	Comunitario	194	56.9	10651	53.0
Primaria	General	421	24.7	25510	32.9
	Indígena	84	76.4	6688	66.0
	Comunitario	80	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	110	36.9	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	47	15.8	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	0.6	0.7	1.3	4.0
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Tabasco

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	540	37.0	9334	15.6
	Indígena	88	39.1	4727	48.9
	Comunitario	194	56.9	10651	53.0
Primaria	General	858	47.1	25510	32.9
	Indígena	61	60.4	6688	66.0
	Comunitario	197	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	1	0.2	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	57	12.6	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	1.5	0.5	1.1	4.2
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Tamaulipas

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	176	10.5	9334	15.6
	Indígena	n.a.	n.a.	4727	48.9
	Comunitario	404	62.7	10651	53.0
Primaria	General	841	37.0	25510	32.9
	Indígena	n.a.	n.a.	6688	66.0
	Comunitario	209	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	15	5.0	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	69	22.8	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	0.5	0.4	3.0	3.4
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Tlaxcala

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	0	0.0	9334	15.6
	Indígena	0	0.0	4727	48.9
	Comunitario	95	45.7	10651	53.0
Primaria	General	122	17.5	25510	32.9
	Indígena	2	14.3	6688	66.0
	Comunitario	81	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	0	0.0	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	6	4.1	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	0.2	3.3	2.9	3.8
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Veracruz

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatal		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	809	17.1	9334	15.6
	Indígena	634	52.7	4727	48.9
	Comunitario	815	46.9	10651	53.0
Primaria	General	3526	45.9	25510	32.9
	Indígena	696	67.3	6688	66.0
	Comunitario	937	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	53	2.2	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	311	12.8	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatal	1.9	1.6	2.3	5.0
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Yucatán

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	15	2.1	9334	15.6
	Indígena	71	25.7	4727	48.9
	Comunitario	154	55.4	10651	53.0
Primaria	General	189	16.7	25510	32.9
	Indígena	98	64.1	6688	66.0
	Comunitario	937	100.0	11091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	0	0.0	1426	7.7
	Telesecundaria bidocente	5	2.6	2181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	2.2	0.8	1.9	6.9
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39432 escuelas en primaria y 5633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

## Zacatecas

### a) Porcentajes de escuelas multigrado por nivel y tipo de servicio

Nivel	Tipos de servicio	Estatad		Nacional	
		Abs	%	Abs	%
Preescolar	General	469	34.7	9 334	15.6
	Indígena	n.a.	n.a.	4 727	48.9
	Comunitario	189	42.4	10 651	53.0
Primaria	General	878	53.1	25 510	32.9
	Indígena	n.a.	n.a.	6 688	66.0
	Comunitario	295	100.0	11 091	100.0
Secundaria	Telesecundaria unitaria	360	40.8	1 426	7.7
	Telesecundaria bidocente	213	24.1	2 181	11.8

### b) Tasas de deserción y reprobación por nivel

	Tasa de reprobación		Tasa de deserción total*	
	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias	Primaria multigrado	Telesecundaria unidocente y bidocente y secundarias comunitarias
Estatad	0.5	0.7	-0.2	4.6
Nacional	1.2	1.5	2.1	4.7

n.a.: No aplica.

\* El universo para el cálculo corresponde a 39 432 escuelas en primaria y 5 633 en secundaria que al inicio del ciclo escolar 2014-2015 eran multigrado y que reportaron actividades al inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015 e inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPPyEE.

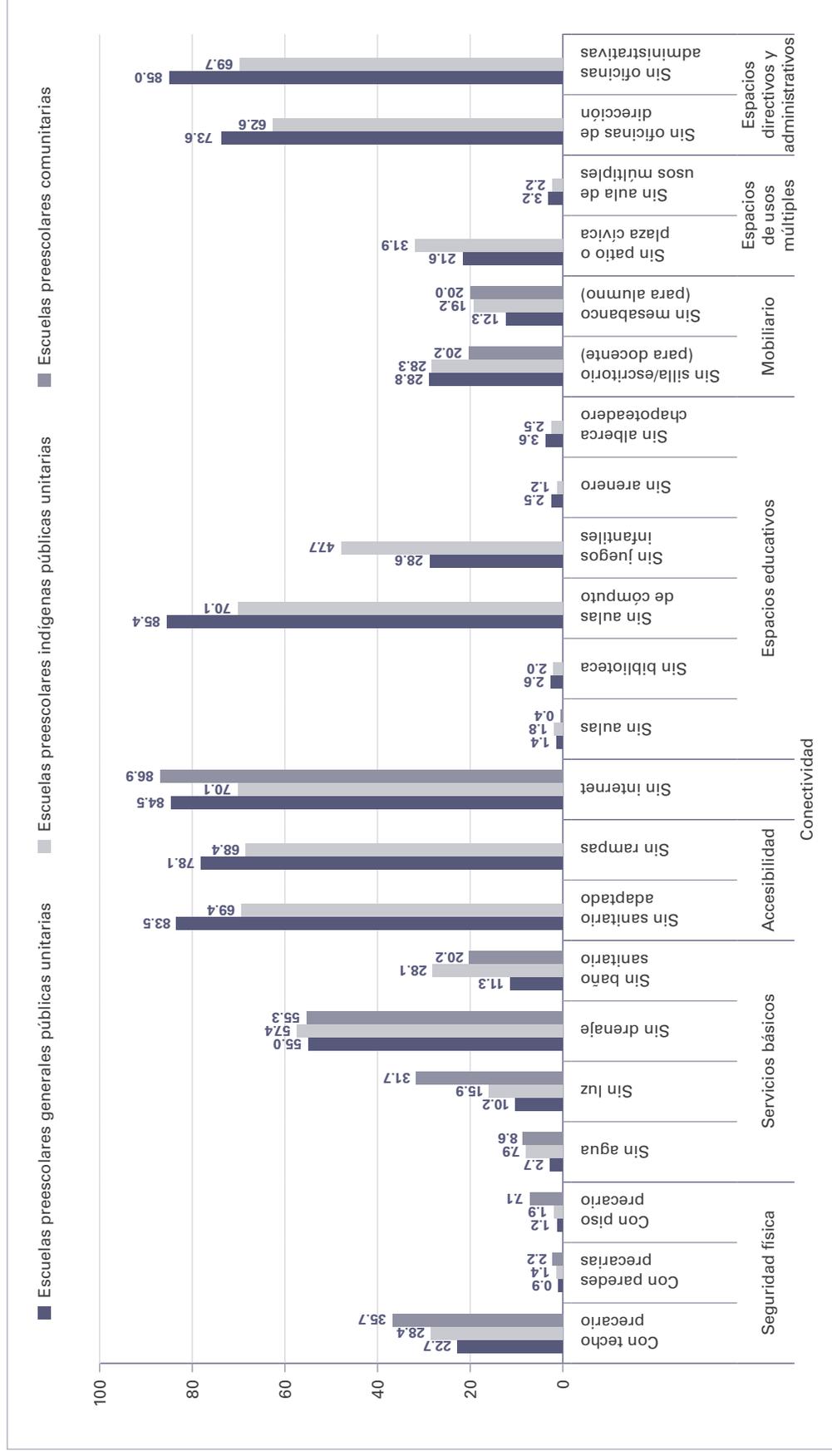
## Anexo 3. Resultados del CEMABE en educación preescolar

		Escuelas preescolares generales públicas unitarias (%)	Escuelas preescolares indígenas públicas unitarias (%)	Escuelas preescolares comunitarias (%)
Seguridad física	Con techo precario	22.7	28.4	35.7
	Con paredes precarias	0.9	1.4	2.2
	Con piso precario	1.2	1.9	7.1
Servicios básicos	Sin agua	2.7	7.9	8.6
	Sin luz	10.2	15.9	31.7
	Sin drenaje	55.0	57.4	55.3
	Sin baño o sanitario	11.3	28.1	20.2
Accesibilidad	Sin sanitario adaptado	83.5	69.4	n.a.
	Sin rampas	78.1	68.4	n.a.
Conectividad	Sin Internet	84.5	70.1	86.9
Espacios educativos	Sin aulas	1.4	1.8	0.4
	Sin biblioteca	2.6	2.0	n. a.
	Sin aulas de cómputo	85.4	70.1	n. a.
	Sin juegos infantiles	28.6	47.7	n. a.
	Sin arenero	2.5	1.2	n. a.
	Sin alberca o chapoteadero	3.6	2.5	n. a.
Mobiliario	Sin silla/escritorio (para docente)	28.8	28.3	20.2
	Sin mesabanco (para alumno)	12.3	19.2	20.0
Espacios de usos múltiples	Sin patio o plaza cívica	21.6	31.9	n. a.
	Sin aula de usos múltiples	3.2	2.2	n. a.
Espacios directivos y administrativos	Sin oficinas de dirección	73.6	62.6	n. a.
	Sin oficinas administrativas	85.0	69.7	n. a.

n.a.: No aplica.

Fuente: INEE (2016i) con resultados del CEMABE (2013) de las escuelas de educación básica públicas unitarias generales, indígenas y comunitarias por nivel educativo.

Porcentajes nacionales de escuelas preescolares con carencias o condiciones precarias en las dimensiones consideradas de infraestructura física educativa por entidad federativa (2013)



Fuente: INEE (2016) con resultados del CEMABE (2013) de las escuelas de educación básica públicas unitarias generales, indígenas y comunitarias por nivel educativo.

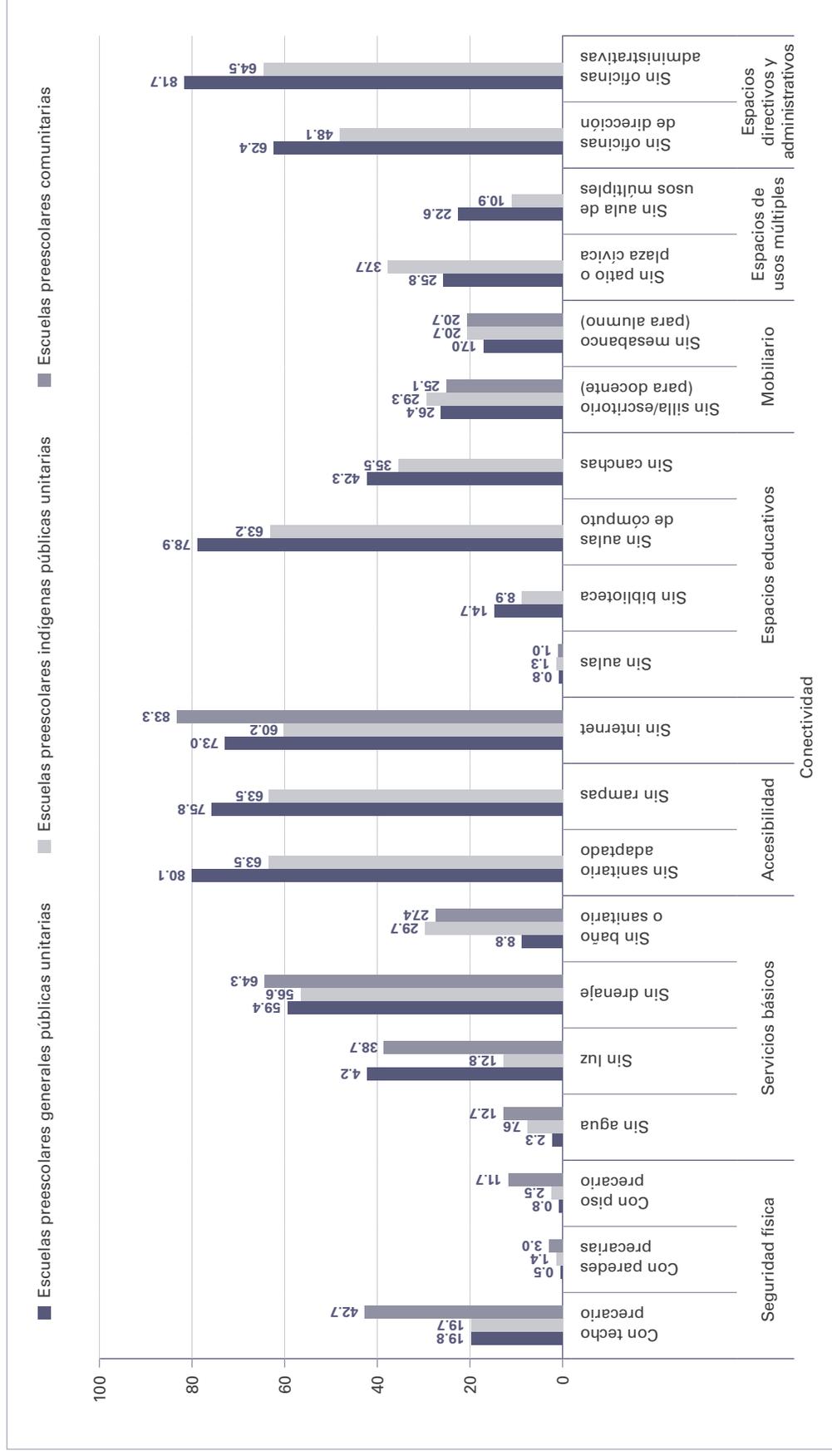
## Anexo 4. Resultados del CEMABE en educación primaria

		Escuelas primarias generales públicas multigrado (%)	Escuelas primarias indígenas públicas multigrado (%)	Escuelas primarias comunitarias públicas (%)
Seguridad física	Con techo precario	19.8	19.7	42.7
	Con paredes precarias	0.5	1.4	3.0
	Con piso precario	0.8	2.5	11.7
Servicios básicos	Sin agua	2.3	7.6	12.7
	Sin luz	4.2	12.8	38.7
	Sin drenaje	59.4	56.6	64.3
	Sin baño o sanitario	8.8	29.7	27.4
Accesibilidad	Sin sanitario adaptado	80.1	63.5	n. a.
	Sin rampas	75.8	63.5	n. a.
Conectividad	Sin Internet	73.0	60.2	83.3
Espacios educativos	Sin aulas	0.8	1.3	1.0
	Sin biblioteca	14.7	8.9	n. a.
	Sin aulas de cómputo	78.9	63.2	n. a.
	Sin canchas	42.3	35.5	n. a.
Mobiliario	Sin silla/escritorio (para docente)	26.4	29.3	25.1
	Sin mesabanco (para alumno)	17.0	20.7	20.7
Espacios de usos múltiples	Sin patio o plaza cívica	25.8	37.7	n. a.
	Sin aula de usos múltiples	22.6	10.9	n. a.
Espacios directivos y administrativos	Sin oficinas de dirección	62.4	48.1	n. a.
	Sin oficinas administrativas	81.7	64.5	n. a.

n.a.: No aplica.

Fuente: INEE (2016i) con resultados del CEMABE (2013) de las escuelas de educación básica públicas unitarias generales, indígenas y comunitarias por nivel educativo.

Porcentaje nacional de primarias multigrado con carencias o condiciones precarias en las dimensiones consideradas de infraestructura física educativa por entidad federativa (2013)



Fuente: INEE (2016) con resultados del CEMABE (2013) de las escuelas de educación básica públicas unitarias generales, indígenas y comunitarias por nivel educativo.

## Anexo 5. Resultados del CEMABE en telesecundaria

		Telesecundarias (%)
Seguridad física	Con techo precario	15.6
	Con paredes precarias	1.6
	Con piso precario	1.4
Servicios básicos	Sin agua	4.4
	Sin luz	6.1
	Sin drenaje	70.7
	Sin baño o sanitario	14.1
Accesibilidad	Sin sanitario adaptado	85.5
	Sin rampas	84.3
Conectividad	Sin Internet	78.1
Espacios educativos	Sin aulas	1.5
	Sin biblioteca	10.9
	Sin aulas de cómputo	80.4
	Sin canchas	53.5
	Sin taller	87.6
	Sin laboratorio	13.4
Mobiliario	Sin silla/escritorio (para docente)	32.2
	Sin mesabanco (para alumno)	20.6
Espacios de usos múltiples	Sin patio o plaza cívica	50.3
	Sin aula de usos múltiples	14.0
Espacios directivos y administrativos	Sin oficinas de dirección	69.3
	Sin oficinas administrativas	89.5

Fuente: INEE (2016i) con resultados del CEMABE (2013) de las escuelas de educación básica públicas unitarias generales, indígenas y comunitarias por nivel educativo.

## Anexo 6. Relación de subproyectos seleccionados por entidades

Entidad	Proyecto seleccionado
<b>Baja California</b>	Subproyecto 9: Evaluación de la infraestructura y el equipamiento para las escuelas multigrado que responda al modelo pedagógico vigente en cada uno de los servicios y modalidades de la educación básica.
<b>Baja California Sur</b>	Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado.
<b>Campeche</b>	Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.
<b>Chiapas</b>	Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.
<b>Coahuila</b>	Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado.
<b>Colima</b>	Subproyecto 5: Evaluación y fundamentación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos multigrado.
	Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado.  Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.
<b>Durango</b>	Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado de educación básica.
	Subproyecto 2: Evaluación del tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	Subproyecto 3: Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y organización en escuelas multigrado.
	Subproyecto 4: Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado, que le aporten a la propuesta curricular 2016.
	Subproyecto 5: Evaluación y fundamentación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos multigrado.
	Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado.

Entidad	Proyecto seleccionado
<b>Estado de México</b>	Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado de educación básica.
<b>Guerrero</b>	Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado de educación básica.
<b>Hidalgo</b>	Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado de educación básica.
<b>Michoacán</b>	Subproyecto 4: Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado, que le aporten a la propuesta curricular 2016.
<b>Morelos</b>	Subproyecto 2: Evaluación del tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Subproyecto 3: Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y organización en escuelas multigrado.
<b>Nayarit</b>	Subproyecto 3: Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y organización en escuelas multigrado. Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado.
<b>Oaxaca</b>	Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.
<b>Puebla</b>	Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado de educación básica.
<b>Querétaro</b>	Subproyecto 3: Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y organización en escuelas multigrado. Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado.
<b>Quintana Roo</b>	Subproyecto 5: Evaluación y fundamentación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos multigrado.
<b>San Luis Potosí</b>	Subproyecto 4: Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado, que le aporten a la propuesta curricular 2016. Subproyecto 7: Evaluación de gestión para la formación pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado.
<b>Sinaloa</b>	Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.
<b>Sonora</b>	Subproyecto 2: Evaluación del tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
<b>Tabasco</b>	Subproyecto 7: Evaluación de la gestión para la formación pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado.
<b>Tlaxcala</b>	Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado de educación básica.

Entidad	Proyecto seleccionado
<b>Veracruz</b>	<p>Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado.</p> <p>Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.</p>
<b>Yucatán</b>	Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.
<b>Zacatecas</b>	Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado.
<b>Guanajuato, Jalisco y Zacatecas (Proyecto regional)</b>	<p>Subproyecto 4: Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado, que le aporten a la propuesta curricular 2016.</p> <p>Subproyecto 5: Evaluación y fundamentación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos multigrado.</p> <p>Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado.</p>
<b>CONAFE</b>	Apoyo a los estados que trabajen en los subproyectos 4, 5 y 6.
<b>INIFED</b>	Apoyo a los estados que trabajen en el subproyecto 9.



4. Disponibilidad de espacios escolares que faciliten el trabajo autónomo de los estudiantes, tales como rincones de trabajo.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

5. Existencia de espacios escolares que permitan el desarrollo de proyectos productivos, en donde se vinculen los saberes locales con los contenidos escolares, considerando el contexto sociocultural de la comunidad y la atención del medio ambiente, ejemplo: huerto escolar.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

6. Disponibilidad de espacios escolares que brinden las condiciones adecuadas para el uso de las TIC como recursos para la gestión del aprendizaje, a partir de la exploración de otros contextos donde se produce conocimiento.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

7. Existencia de espacios escolares que faciliten la asesoría a los estudiantes que requieran mayor atención por tener necesidades educativas especiales o mayor rezago escolar.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

8. Disponibilidad de espacios acondicionados para el alojamiento y la alimentación de los docentes que faciliten su permanencia en las localidades.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

9. Existencia de espacios con arquitectura apropiada que permitan el flujo de la ventilación, tengan una iluminación óptima y estén acondicionadas con clima que permitan un mejor desempeño de los estudiantes durante los procesos educativos.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

10. ¿Considera usted que se debe contemplar algún otro referente de mejora?

Sí  
 No

11. Mencione cuál o cuáles (máximo 250 palabras)

## II. Gestión y organización escolar

A continuación, se presentan nueve referentes relacionados con Gestión y organización escolar que se consideran necesarios atender en escuelas multigrado, de acuerdo con distintas recomendaciones nacionales e internacionales. Por favor, analícelos e indíquenos conforme a su punto de vista, cuál debe atenderse en primer lugar (más prioritario), cuál en segundo, cuál en tercero y así sucesivamente hasta llegar al noveno (menos prioritario). Tenga cuidado de usar cada número en una sola ocasión, ya que se trata de señalar el orden de importancia que tiene para usted cada referente.

1. Simplificación de los procesos administrativos que permita a los docentes que desarrollan tareas directivas, dedicar el tiempo necesario para la labor pedagógica.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario  
                       

2. Asignación de personal administrativo itinerante que disminuya la carga administrativa de los directores-docentes para que desarrollen su función pedagógica y se cumpla con la normalidad mínima en las escuelas.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario  
                       

3. Mecanismos que incentiven la permanencia y el arraigo de los docentes por lo menos dos ciclos escolares en la misma escuela, evitando la movilidad constante y la discontinuidad del trabajo en los centros escolares multigrado.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario  
                       

4. Asignación de docentes de apoyo para la atención especializada en distintas áreas como TIC, fomento a la lectura, inglés, educación física, educación artística (danza, música y artes plásticas) y maestros especializados de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

5. Fortalecimiento de asociaciones de padres de familia y Consejos Escolares de Participación Social que vigilen el cumplimiento de la normalidad mínima en las escuelas y participen activamente en la gestión escolar.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

6. Fortalecimiento de Consejos Técnicos Escolares Multigrado integrados por maestros con grupos multigrado, de diferentes localidades ubicadas en la misma zona escolar o región para que estén sujetos a las mismas normas y lineamientos, de tal forma que el apoyo y la retroalimentación que reciban los docentes considere el contexto al que brindan atención.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

7. Elaboración e implementación de Rutas de Mejora Escolar acordes a las necesidades de las escuelas multigrado.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

8. Conformación y fortalecimiento de áreas y equipos estatales dedicados especialmente a la atención de escuelas multigrado.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

9. Elaboración de normativas por parte de las autoridades educativas federales, estatales o municipales que regulen el funcionamiento y la atención contextualizada a escuelas multigrado.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

10. ¿Considera usted que se debe contemplar algún otro referente de mejora?

Sí  
 No

11. Mencione cuál o cuáles (máximo 250 palabras).

### III. Supervisión y asesoría técnico pedagógica

A continuación, se presentan ocho referentes relacionados con Supervisión y asesoría técnico pedagógica que se consideran necesarios atender en escuelas multigrado, de acuerdo con distintas recomendaciones nacionales e internacionales. Por favor, analícelos e indíquenos conforme a su punto de vista, cuál debe atenderse en primer lugar (más prioritario) cuál en segundo, cuál en tercero y así sucesivamente hasta llegar al octavo (menos prioritario). Tenga cuidado de usar cada número en una sola ocasión, ya que se trata de señalar el orden de importancia que tiene para usted cada referente.

1. Supervisores que lleven a cabo acciones de apoyo a las escuelas multigrado para fortalecer la labor pedagógica del docente por medio de la asesoría técnico pedagógica.

Más prioritario    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Menos prioritario

2. Maestros de recién ingreso al servicio docente a los que se les asigne un grupo multigrado para que reciban acompañamiento cercano y continuo de un docente-tutor con experiencia en multigrado durante el ciclo escolar.

Más prioritario    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Menos prioritario

3. Líderes Educativos Comunitarios (LEC) que tengan acompañamiento continuo por parte del Capacitador Tutor o del Asistente Educativo, quienes ya tuvieron la experiencia como LEC.

Más prioritario    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Menos prioritario

4. Escuelas multigrado que reciban asesoría técnico pedagógica especializada por figuras como el Asesor Técnico Pedagógico Itinerante (API) o el maestro especialista de la USAER, en la cual se contemple el acompañamiento y la asesoría *in situ* —dentro del centro escolar— con docentes y padres de familia, así como la atención directa a estudiantes con discapacidad, rezago escolar, aptitudes sobresalientes y problemas socioafectivos.

Más prioritario    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Menos prioritario

5. Figura educativa que brinde asesoría técnica pedagógica en escuelas multigrado, debe contar con experiencia en este tipo de centros escolares, así como formación en temas de educación multigrado y en estrategias de observación de la clase, asesoría y tutoría.

Más prioritario    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Menos prioritario

6. Docentes y Líderes Educativos Comunitarios que reciban asesoría y acompañamiento continuo en temas centrales para la atención de grupos multigrado: planeación didáctica y organización de contenidos curriculares, organización del grupo, estrategias de enseñanza simultánea y de aprendizaje, evaluación, uso y elaboración de materiales para el aprendizaje autónomo (guiones o fichas), así como estrategias específicas para la alfabetización inicial, atención con estudiantes de necesidades educativas especiales, de bajo rendimiento escolar, población indígena y migrante.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario  
                       

7. Supervisiones que incidan en la conformación y el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares Multigrado, en los que se fomente la interacción entre docentes para el intercambio de experiencias pedagógicas en sus escuelas, la formación continua y el trabajo colegiado para el desarrollo de Rutas de Mejora Escolar ante problemáticas comunes.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario  
                       

8. Líderes Educativos Comunitarios que de manera periódica tengan reuniones de concentración en los que intercambien experiencias y elaboren sus planeaciones didácticas con la tutoría de sus pares y los Capacitadores Tutores o Asesores Educativos (AE).

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario  
                       

9. ¿Considera usted que se debe contemplar algún otro referente de mejora?

Sí  
 No

10. Mencione cuál o cuáles (máximo 250 palabras).

## IV. Formación inicial y continua de los docentes

A continuación, se presentan seis referentes relacionados con Formación inicial y continua de los docentes que se consideran necesarios atender en escuelas multigrado, de acuerdo con distintas recomendaciones nacionales e internacionales. Por favor, analícelos e indíquenos conforme a su punto de vista, cuál debe atenderse en primer lugar (más prioritario), cuál en segundo, cuál en tercero y así sucesivamente hasta llegar al sexto (menos prioritario). Tenga cuidado de usar cada número en una sola ocasión, ya que se trata de señalar el orden de importancia que tiene para usted cada referente.

1. Definición de perfiles, parámetros e indicadores de desempeño para docentes con grupos multigrado en diferentes modalidades de servicio: general, indígena y migrante como marcos de referencia para el diseño de la oferta de formación inicial y continua.

Más prioritario    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Menos prioritario  
                       

2. Instituciones formadoras de docentes que diseñen y oferten trayectos formativos para la atención a grupos multigrado que permitan a los estudiantes conocer los contextos de estas escuelas y llevar a cabo prácticas docentes en diferentes semestres.

Más prioritario    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Menos prioritario  
                       

3. Instancias de formación docente de los subsistemas de educación regular y comunitaria que brinden trayectos de formación continua para educación multigrado donde los docentes analicen y reflexionen sobre sus prácticas, identifiquen problemáticas y establezcan propuestas de mejora, con base en las experiencias, saberes docentes construidos y los aportes de investigaciones y buenas prácticas en multigrado.

Más prioritario    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Menos prioritario  
                       

4. Programas de formación continua para los docentes y Líderes Educativos Comunitarios que les aporten elementos y recursos para la atención a la diversidad en grupos multigrado en diferentes modalidades —general, indígena y migrante.

Más prioritario    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Menos prioritario  
                       

5. Instancias de formación docente de los subsistemas de educación regular, al nivel federal y estatal, en coordinación con instituciones de educación superior que oferten programas de especialización, al nivel posgrado sobre docencia multigrado.

Más prioritario    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Menos prioritario

6. Fomento de otros espacios y estrategias de formación como redes de maestros con grupo multigrado y la conformación de escuelas multigrado demostrativas, por tener un buen funcionamiento y alcanzar niveles altos de aprovechamiento escolar, para la circulación de saberes y experiencias entre maestros y Líderes Educativos Comunitarios.

Más prioritario    1   2   3   4   5   6   7   8   9    Menos prioritario

○   ○   ○   ○   ○   ○   ○   ○   ○

7. ¿Considera usted que se debe contemplar algún otro referente de mejora?

Sí

No

8. Mencione cuál o cuáles (máximo 250 palabras).

## V. Currículo, materiales y prácticas educativas

A continuación, se presentan 12 referentes relacionados con Currículo, materiales y prácticas educativas que se consideran necesarios atender en escuelas multigrado, de acuerdo con distintas recomendaciones nacionales e internacionales. Por favor, analícelos e indíquenos conforme a su punto de vista, cuál debe atenderse en primer lugar (más prioritario), cuál en segundo, cuál en tercero y así sucesivamente hasta llegar al doceavo (menos prioritario). Tenga cuidado de usar cada número en una sola ocasión, ya que se trata de señalar el orden de importancia que tiene para usted cada referente.

NOTA: En cada referente apareció como opción de respuesta una barra desplegable como la que se muestra a la derecha. No se agrega por separado a fin de no ocupar mucho espacio.

1. Currículo para la educación básica caracterizado por flexibilizar su estructura unigrado al organizar los contenidos en temas comunes por asignatura y campo de formación; por establecer diferentes niveles de progresión y gradualidad de los objetivos de aprendizajes y temas, que permitan una verdadera articulación de preescolar, primaria y secundaria.
2. Reagrupación de los grados por ciclos y periodos en el currículo, facilitando la enseñanza simultánea en grupos multigrado y permitiendo en las escuelas unigrado una mayor articulación entre los grados.
3. Adopción de un enfoque intercultural en el currículo que permita la contextualización y la diversificación de los contenidos del plan y los programas de estudio a partir de la

Elige

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12

diversidad sociocultural y lingüística presente en los contextos escolares, particularmente en educación indígena y migrante.

4. Currículo que contemple la autonomía del docente para hacer adecuaciones curriculares que permitan la atención de la diversidad en grupos multigrado.
5. Materiales de apoyo para el docente con orientaciones didácticas para la atención a grupos multigrado.
6. Libros de texto para los estudiantes con una organización de los contenidos que permita la enseñanza simultánea por ciclos y periodos, que plantee actividades de colaboración y apoyo mutuo entre diferentes grados.
7. Libros y guiones para los estudiantes orientados al aprendizaje autónomo y al trabajo independiente en grados superiores.
8. Programas y *software* diseñados para el uso de las TIC con adaptaciones para la atención a grupos multigrado respecto a la reorganización de los contenidos por tema común, ciclo o periodo.
9. Prácticas de enseñanza simultánea y diversificada para atender la heterogeneidad en los grupos, en donde se alternen actividades conjuntas y diferenciadas por grado, ciclo o periodo, niveles de avance.
10. Alternancia y combinación de diferentes formas de agrupamiento de los estudiantes que permitan la interacción entre diferentes edades, grados y niveles de desarrollo y de desempeño, especialmente que fomenten el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua a través del trabajo en equipos, la asignación de monitores y la tutoría entre estudiantes.
11. Planeación didáctica que reorganice los contenidos de aprendizaje por temas comunes y actividades diferenciadas, y que contemple agrupamientos flexibles y estrategias para el aprendizaje autónomo en los estudiantes.
12. Prácticas de evaluación que empleen estrategias, procedimientos e instrumentos para dar seguimiento a los procesos de aprendizajes de acuerdo con la heterogeneidad del grupo (por grado, ciclo y periodo).
13. ¿Considera usted que se debe contemplar algún otro referente de mejora?

Sí

No

14. Mencione cuál o cuáles (máximo 250 palabras).

## Anexo 8. Cronogramas de los subproyectos por entidad

### Baja California

Subproyecto 9: Evaluación de la infraestructura y el equipamiento para las escuelas multigrado que responda al modelo pedagógico vigente en cada uno de los servicios y modalidades de la educación básica

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Diagnóstico inicial sobre la infraestructura y equipamiento de las escuelas multigrado diseñado para el año 2017 (realizado en 2016).	Realizar reuniones con representantes del INIFED, CONAFE y de las instancias educativas de las entidades para:	Subsecretaría de Educación Básica en Baja California  Instituto de la Infraestructura Física Educativa de Baja California (INIFE BC)				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir el concepto de escuela multigrado.</li> <li>▪ Definir criterios mínimos sobre infraestructura y equipamiento.</li> <li>▪ Incorporar los requerimientos de infraestructura y equipamiento que señala el modelo educativo vigente.</li> </ul>		3			
	Integrar información en base de datos (INIFED-INEE).		3			
	Redactar diagnóstico.		3			
<b>Meta 2.</b> Sistema de Información Nacional sobre infraestructura y equipamiento de las escuelas multigrado validado o adaptado, para el año 2017.	Revisar el diseño de la cédula de información a la luz de los resultados del diagnóstico inicial.		4			
	Validar o adaptar la cédula única.			1		
	Implementar la cédula única.			1		

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 3.</b> Cédula de información aplicada para el año 2018.	Capacitar al personal para la aplicación en Baja California.			1		
	Aplicar instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encuesta.</li> <li>▪ Entrevista estructurada y semiestructurada.</li> <li>▪ Guía de observación participante en Baja California.</li> </ul>			3		
	Supervisar la aplicación.				1	
	Acopiar y sistematizar la información.				1	
	Realizar el monitoreo y seguimiento.				1	
<b>Meta 4.</b> Informe de resultados elaborado para el año 2018.	Elaborar el modelo de análisis de los resultados.	Subsecretaría de Educación Básica en Baja California INIFE BC			3	
	Procesar los datos.				4	
	Validar los resultados obtenidos.					1
	Analizar los resultados.					1
	Redactar el informe de resultados.					1
<b>Meta 5.</b> Documento con propuestas de mejora para infraestructura y equipamiento elaborado para el año 2019.	Difundir los resultados para recibir propuestas de mejora.					3
	Elaborar un documento con propuestas de mejora de infraestructura y equipamiento para escuelas multigrado.					3
	Formalizar la entrega de las propuestas a las autoridades locales.					3
	Proponer al INEE que el trabajo sea considerado para la emisión de directrices.					4
<b>Meta 6.</b> Monitoreo y seguimiento de las acciones de mejora educativa en las escuelas multigrado realizado.	Generar esquemas de monitoreo, seguimiento y de evaluación de las acciones.					4

## Baja California Sur

Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado elaborado.	Elaborar un marco referencial de la práctica docente-multigrado y su pertinencia.	Director de Educación Primaria y Coordinación General de Programas Compensatorios	3			
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos de evaluación al INEE.		3			
	Indagar si existen propuestas de diseño curricular regionales o estatales para el contexto multigrado y su contraste con la propuesta curricular.		3			
	Valorar el modelo curricular ABCD del CONAFE, como una posibilidad para las escuelas multigrado.		4			
	Analizar las propuestas curriculares del panorama educativo en contextos multigrado, con discapacidad y migrantes.			1		
	Diseñar el proceso metodológico para la identificación y el análisis de las prácticas docentes.			3		
	Establecer los indicadores para la valoración de las prácticas docentes.			4		
	Validar los procesos metodológicos de la evaluación para la aplicación de los instrumentos.				1	
	Seleccionar la escuela para realizar el pilotaje de los instrumentos de evaluación.				2	
	Aplicar los instrumentos de evaluación.				2	
	Sistematizar, analizar e interpretar la información.				3	
Elaborar el documento de diagnóstico.			4			
<b>Meta 2.</b> Programa de difusión del informe de resultados para la promoción de prácticas educativas pertinentes en el contexto multigrado diseñado.	Diseñar las estrategias de difusión, en función de los destinatarios.					1
	Implementar la difusión, en función del informe de las prácticas docentes.					2
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación de la práctica docente.					3
	Elaborar informe de las estrategias de difusión y uso de los resultados.					4
	Publicar el informe final.					4

# Campeche

## Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e *in situ* para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020	2021
			Trimestre				
<b>Meta 1.</b> Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado diseñada.	Diseñar el marco de referencia.	Dirección de Formación y Actualización Docente	3				
	Elaborar la propuesta metodológica.		3				
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos al INEE.		3				
	Realizar diseño de instrumento(s) (incluye pilotaje).		1 y 2				
	Elaborar plan de trabajo de campo.		2				
	Realizar diseño del sistema de monitoreo.		2				
<b>Meta 2.</b> Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado implementada.	Capacitar al personal para la aplicación.		2				
	Administrar los instrumentos: encuesta, entrevista, guía de observación, rúbrica.		2				
	Supervisar la administración de los instrumentos.		2				
	Acopiar y sistematizar la información.		2				
	Realizar el monitoreo.		2				
<b>Meta 3.</b> Resultados de la evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado elaborados.	Elaborar el modelo de análisis de resultados.		3				
	Realizar el procesamiento de datos.		3 y 4				
	Realizar la validación de resultados.		1				
	Elaborar el análisis de resultados.		1				
	Redactar el Informe de resultados.	1 y 2					
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de resultados de la evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado diseñada.	Elaborar el marco de referencia.	1 y 2					
	Elaborar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición de lenguaje y contenidos</li> <li>▪ Definición de audiencias</li> <li>▪ Definición de acciones diferenciadas de difusión</li> <li>▪ Elección de medios de difusión (Impresos, digitales, presenciales y semipresenciales, colectivos e individuales, otros).</li> </ul>	2					
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad, alcances.	2					

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020	2021
			Trimestre				
<b>Meta 5.</b> Resultados de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado difundidos y utilizados.	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de medios de difusión para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitoreo del uso de los medios de difusión.</li> <li>▪ Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>	Dirección de Formación y Actualización Docente			2		
	Implementar la estrategia de uso: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitoreo del uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>				2		
<b>Meta 6.</b> Informe de estrategias de difusión y uso de resultados de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado elaborado.	Construir indicadores para medir los efectos de las estrategias de difusión y uso de los resultados.	Dirección de Formación y Actualización Docente Dirección de Planeación			3 y 4		
	Elaborar informe de las estrategias de difusión y uso de los resultados.				4		
<b>Meta 7.</b> Intervención para la mejora educativa de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado diseñada.	Incorporar las directrices vigentes.				4		
	Realizar la revisión de lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).				1 y 2		
	Definir instrumentos y estrategias para el alcance de la mejora educativa.	Dirección de Formación y Actualización Docente			1 y 2		
	Elaborar el plan de la intervención.				2		
	Elaborar el diseño del sistema de monitoreo y seguimiento.				2		
<b>Meta 8.</b> Intervención para la mejora educativa de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado implementada.	Ejecutar la puesta en marcha de los instrumentos y estrategias definidas.				3 y 4		
	Realizar monitoreo y seguimiento.				4	1	

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020	2021
			Trimestre				
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la intervención para la mejora educativa de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado elaborado.	Elaborar el informe de resultados sobre la intervención, que contemple al menos los siguientes elementos.  La intervención: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a la población objetivo.</li> <li>▪ Fue adecuada y suficiente.</li> <li>▪ Usó los instrumentos y estrategias definidas.</li> <li>▪ Mejoró el área establecida (evidencias de mejora).</li> <li>▪ Es sostenible en el tiempo.</li> </ul>	Dirección de Formación y Actualización Docente					3 y 4

## Coahuila

Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado del nivel de Primarias de Educación Básica en el Estado de Coahuila de Zaragoza.

Meta	Acción	Responsable (Dirección, Subdirección, Departamento, AEE)	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado elaborado.	Elaborar un marco referencial de la práctica docente multigrado y su pertinencia, contemplando:	Comité de Coordinación Estatal (CCE) del Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME)	3 y 4			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recuperación de información documental sobre la práctica docente.</li> <li>▪ Revisión documental.</li> <li>▪ Elaboración de rasgos comunes de prácticas docentes en contexto multigrado.</li> </ul>	Comités Técnicos (CT) de los Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa (PROEME)				
		DINEE				
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos de evaluación al INEE.	CCE-PEEME				
		CT-PROEME				
		Dirección de Evaluación Educación Básica	3 y 4			
		Nivel de Primaria				
	Coordinación de Innovación					
	Subsecretaría de Planeación					
	Subsecretaría de Recursos Financieros					
	Diseñar el proceso metodológico (elaboración de instrumentos y selección de técnicas) para la identificación y el análisis de las prácticas docentes en contextos multigrado, incluyendo a población indígena (PI), hablantes de lenguas indígenas (HLI), con discapacidad y migrantes.	CCE-PEEME		1 y 2		
	Establecer los indicadores para la valoración de las prácticas docentes en contextos multigrados incluyendo a PI, HLI, con discapacidad y migrantes.	CT-PROEME		1 y 2		
	Realizar el pilotaje de los instrumentos de evaluación.			1 y 2		
	Validar los procesos metodológicos de la evaluación.		4	1		

Meta	Acción	Responsable (Dirección, Subdirección, Departamento, AEE)	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 2.</b> Programa de difusión del informe de resultados para la promoción de prácticas educativas pertinentes en el contexto multigrado diseñado.	Diseñar las estrategias de difusión, en función de los destinatarios.	CCE-PEEME		3		
	Implementar la difusión del informe de las prácticas docentes.	CT-PROEME		3		
	Publicar el informe final.			4		
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación de la práctica docente: <ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniones con autoridades educativas.</li> <li>Reuniones con estructura educativa de las Secretarías de Educación de las Entidades.</li> <li>Instituciones formadoras de docentes.</li> <li>Equipos técnicos.</li> </ul>					
<b>Meta 3.</b> Elaboración del plan de intervención para la promoción de prácticas educativas pertinentes en el contexto multigrado diseñado.	Diseñar el plan de intervención.			4		
	Elaborar la presupuestación para su viabilidad de implementación en los presupuestos 2019 y 2020.	CCE-PEEME CT-PROEME		4		
	Presentación y difusión del plan de intervención diseñado.				1	
<b>Meta 4.</b> Ejecución del plan de intervención para la promoción de prácticas educativas pertinentes en el contexto multigrado diseñado.	Elaboración y publicación del calendario de actividades para la implementación del plan de intervención diseñado.				1	
	Ejecutar el calendario de actividades publicado y la estrategia de intervención diseñada.			1, 2, 3 y 4		1 y 2
	Diseño y aplicación de instrumentos de monitoreo.	CCE-PEEME		2 y 4		1 y 2
	Informe de avances del proyecto de intervención.	CT-PROEME		4		
	Recuperación y sistematización de información para la evaluación de resultados de la intervención diseñada.					3 y 4
	Elaboración del informe de resultados.					3 y 4
	Difusión de resultados.					4

## Colima

Subproyecto 5: Evaluación y fundamentación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación aplicada de los libros de texto gratuitos, libros para el maestro y TIC en los contextos educativos multigrado, considerando la población indígena (PI), hablantes de lenguas indígenas (HLI), discapacidad y migrantes.	Identificar los libros de texto gratuitos, libros para el maestro y TIC utilizados en escuelas multigrado.	Dirección de Desarrollo de la Gestión y la Calidad Educativa  Dirección de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas  Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	3			
	Elaborar el marco de referencia con relación a la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los materiales educativos y las TIC.		3			
	Solicitar al INEE lineamientos y criterios técnicos de evaluación para la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de materiales y recursos educativos.		3			
	Construir instrumentos de evaluación sobre las siguientes dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relevancia.</li> <li>▪ Pertinencia.</li> <li>▪ Suficiencia.</li> <li>▪ Uso.</li> </ul>		3			
	Realizar el pilotaje de los instrumentos de evaluación.		4			
	Definir la estrategia de aplicación.		4			
	Aplicar la evaluación.		4			
<b>Meta 2.</b> Informe elaborado de resultados de la evaluación.	Recuperar la información de la evaluación.	Dirección de Desarrollo de la Gestión y la Calidad Educativa		1		
	Sistematizar la información obtenida en la evaluación.			1		
	Analizar e interpretar la información de la evaluación.			1		
	Elaborar el documento final.			1		
	Presentar el documento final.			2		

Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Diagnóstico elaborado de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado.	Elaborar un marco referencial de la práctica docente multigrado y su pertinencia, contemplando: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recuperación de información documental sobre la práctica docente.</li> <li>▪ Sistematización de la información.</li> <li>▪ Elaboración de rasgos comunes de prácticas docentes en contexto multigrado.</li> </ul>	Dirección de Desarrollo de la Gestión y la Calidad Educativa		3		
	Diseñar el proceso metodológico (elaboración de instrumentos y selección de técnicas) para la identificación y el análisis de las prácticas docentes en contextos multigrado, incluyendo a población indígena (PI), hablantes de lenguas indígenas (HLI), con discapacidad y migrantes.			3		
<b>Meta 2.</b> Informe elaborado a partir de los resultados de la evaluación de las prácticas docentes en contexto multigrado.	Solicitar lineamientos y criterios técnicos de evaluación al INEE.	Subdirección de Primaria		3		
	Establecer los indicadores para la valoración de las prácticas docentes en contextos multigrados incluyendo a PI, HLI, con discapacidad y migrantes.			3		
	Realizar el pilotaje de los instrumentos de evaluación.			4		
	Validar los procesos metodológicos de la evaluación.			4		
	Aplicar los instrumentos de evaluación.				1	
	Sistematizar, analizar e interpretar la información: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cruce de la información del marco referencial y los resultados <i>in situ</i>.</li> </ul>				1	
	Elaborar el documento de diagnóstico.					2
<b>Meta 3.</b> Programa diseñado para la difusión del informe de resultados para la promoción de prácticas educativas pertinentes en el contexto multigrado.	Diseñar las estrategias de difusión, en función de los destinatarios.	Dirección de Desarrollo de la Gestión y la Calidad Educativa Dirección de Educación Básica			2	

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 4.</b> Estrategia implementada sobre el uso efectivo de los resultados de la evaluación de las prácticas docentes en contexto multigrado.	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación de la práctica docente:	Dirección de Desarrollo de la Gestión y la Calidad Educativa  Dirección de Educación Básica			2	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reuniones con autoridades educativas.</li> <li>▪ Reuniones con estructura educativa de las Secretarías de Educación de las Entidades.</li> <li>▪ Instituciones formadoras de docentes.</li> <li>▪ Equipos técnicos.</li> </ul>					
	Implementar la difusión del informe de las prácticas docentes.				2	
	Publicar el informe final.				2	

Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e *in situ* para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación diseñada de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.	Diseñar el marco de referencia:	Dirección de Desarrollo de la Gestión y la Calidad Educativa  Dirección de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas  Dirección de Educación Media Superior y Superior			3	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revisar la literatura.</li> </ul>					
	Elaborar la propuesta metodológica:				3	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Delimitar las fases del diseño de la oferta de formación inicial y continua.</li> </ul>					
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos al INEE:				3	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborar la solicitud.</li> </ul>					
	Realizar diseño de indicadores.				3	
	Realizar diseño de instrumento(s) (incluye pilotaje).				3	
Elaborar plan de trabajo de campo.			3			
Realizar diseño del sistema de monitoreo.			3			
<b>Meta 2.</b> Evaluación implementada de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.	Capacitar al personal para la aplicación.			3		
	Aplicar los instrumentos.			3		
	Supervisar la aplicación de instrumentos.			3		
	Acopiar y sistematizar la información.			3		
	Realizar el monitoreo.			3		

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 3.</b> Informe elaborado de los resultados de la evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.	Elaborar el modelo de análisis de resultados.	Dirección de Desarrollo de la Gestión y la Calidad Educativa			4	
	Realizar el procesamiento de datos.				4	
	Realizar la validación de resultados.				4	
	Elaborar el análisis de resultados.	Dirección de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas			4	
	Redactar el Informe de resultados.	Dirección de Educación Media Superior y Superior			4	
<b>Meta 4.</b> Estrategia diseñada de difusión y uso de resultados de la evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.	Elaborar el marco de referencia.	Dirección de Desarrollo de la Gestión y la Calidad Educativa				1
	Elaborar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de lenguaje y contenidos.</li> <li>Definición de audiencias.</li> <li>Definición de acciones diferenciadas de difusión.</li> <li>Elección de medios de difusión (impresos, digitales, presenciales y semipresenciales, colectivos e individuales, otros).</li> </ul>	Dirección de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas			1	
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad, alcances.	Dirección de Educación Básica				1
	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de medios de difusión para la toma de decisiones.</li> <li>Monitoreo del uso de los medios de difusión.</li> <li>Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>				2	
<b>Meta 5.</b> Estrategia implementada sobre la difusión y uso de resultados de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.	Implementar la estrategia de uso: <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Monitoreo del uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>	Dirección de Desarrollo de la Gestión y la Calidad Educativa				2
	<b>Meta 6.</b> Informe elaborado sobre los resultados de la estrategia de difusión y uso de resultados de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.	Construir indicadores para medir los efectos de las estrategias de difusión y uso de los resultados.	Dirección de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas			
	Elaborar informe de las estrategias de difusión y uso de los resultados.	Dirección de Educación Media Superior y Superior				3
<b>Meta 7.</b> Intervención diseñada para la mejora educativa de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado.	Incorporar las directrices vigentes.					4
	Realizar la revisión de lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).					4
	Definir instrumentos y estrategias para el alcance de la mejora educativa.					4
	Elaborar el plan de la intervención.					4
	Elaborar el diseño de indicadores.					4
	Elaborar el diseño del sistema de monitoreo y seguimiento.					4

## Chiapas

Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e *in situ* para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Instrumento de evaluación para el diagnóstico del estado en la formación inicial en atención a grupos multigrado, diseñado.	Capacitar al Equipo Técnico Estatal de Multigrado (ETEM) para los procesos de aplicación del instrumento de diagnóstico.	DINEE	3			
	Aplicar el instrumento a los alumnos de formación inicial del 3° y 4° semestre.	ETEM	3			
	Sistematizar la información de los resultados de la aplicación de los instrumentos.	ETEM	3			
	Analizar y validar los resultados de la aplicación de los instrumentos.	DINEE ETEM	4			
	Discutir los resultados de la evaluación aplicados en las escuelas formadoras de docentes.	DINEE ETEM Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente (CESPD)	4			
	Uso del resultado para la mejora de los procesos de formación inicial.	Dirección General de las Normales ETEM	4			
<b>Meta 2.</b> Instrumento de evaluación pedagógica para el diagnóstico del docente en servicio en atención a grupos multigrado, diseñado.	Capacitar al ETEM, para el proceso de aplicación del instrumento de diagnóstico.	DINEE Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa de Chiapas (INEVAL)		1		
	Aplicar el instrumento a los docentes en servicio.	ETEM DINEE		1		
	Sistematizar la información de los resultados obtenidos de la evaluación.	DINEE ETEM INEVAL		2		
	Analizar y validar los resultados de la evaluación para elaborar el informe de resultados.	¿Secretaría de Educación?		2		
	Uso del resultado para la mejora de los procesos de actualización continua.	SPD Figuras Educativas Formación Continua		2		

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020	
			Trimestre				
<b>Meta 3.</b> Estrategias de intervención para mejorar la formación inicial de los formadores de docentes en atención a grupos multigrado, diseñadas.	Diseño de talleres a los formadores de docentes en educación inicial.	Dirección General de las Normales Formación Continua SPD		3			
	Implementar talleres a los formadores de docentes para la atención a grupos multigrado.	Dirección General de las Normales Formación Continua SPD ETEM		3			
	Seguimiento a la implementación de la estrategia de formación inicial a las normales.	DINEE INEVAL		3			
	Evaluación de los alumnos del séptimo semestre para conocer el impacto de las capacitaciones aplicadas.	Dirección General de las Normales		4			
	Análisis de los resultados y la propuesta curricular.	ETEM DINEE		4			
	<b>Meta 4.</b> Estrategias de intervención para la actualización de docentes en servicio en atención a grupos multigrado, diseñada y aplicada.	Diseñar talleres, cursos y diplomados para los docentes en servicio en atención a grupos multigrado.	SPD Formación Continua		1		
Implementar talleres, cursos y diplomados para docentes en servicio en atención a grupos multigrado.		SE		1 y 2			
Acompañamiento <i>in situ</i> a los docentes en atención a contextos multigrado.		Figuras Educativas Asesor Técnico Pedagógico (ATP)		3 y 4			
Evaluación a los alumnos en atención a grupos multigrados.		INEVAL DINEE		4			
Análisis y difusión de los resultados de la evaluación aplicada a los alumnos en contextos multigrados.		ETEM DINEE			1		
Intercambio de experiencias.		Docentes de multigrado				1 y 2	
		SPD-Formación Continua SE					

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 5.</b> Propuesta curricular y actualización a docentes de formación inicial y docentes en servicio en atención a grupos multigrado, diseñada.	Diseño de materiales didácticos para la enseñanza en grupos multigrado.	ETEM				
		DINEE				
		SPD				3
	Elaboración de materiales didácticos a grupos multigrados.	Formación Continua				
		SPD				4
		Formación Continua				4
Implementación de curso-taller sobre el uso de los materiales didácticos de multigrado.	SE				4	
	ETEM					
	DINEE				4	
Monitoreo del uso y efectividad de los materiales didácticos de multigrado.	SE					

## Durango

Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los supervisores escolares, asesores técnico pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento en las escuelas multigrado de educación básica

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación diagnóstica diseñada para el año 2017.	Construir el marco de referencia.		3			
	Elaborar la propuesta metodológica.		3			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.		3			
	Diseñar indicadores.		4			
	Diseñar los instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).			1		
	Diseñar el plan de trabajo de campo.			1		
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.			Permanente		
<b>Meta 2.</b> Instrumentos de la evaluación diagnóstica de las competencias profesionales y las condiciones de operación del servicio de asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado de educación básica aplicados, para el año 2018.	Capacitar al personal para la aplicación.		4	2		
	Ejecutar la aplicación de instrumentos de evaluación.			2		
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.			2		
	Realizar el acopio y sistematización de la información.			3		
	Diseñar e implementar mecanismos de monitoreo y seguimiento.			Permanente		
<b>Meta 3.</b> Reporte de los resultados de evaluación diagnóstica elaborado, para el año 2018.	Construir el modelo de análisis de resultados.	Autoridad Educativa Local (AEL)	3			
	Procesar datos.			3		
	Validar los resultados.			3		
	Analizar los resultados.			4		
	Elaborar el informe de resultados.			4		
<b>Meta 4.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación diseñadas, para el año 2018.	Construir el marco de referencia.		3			
	Diseñar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de lenguaje y contenidos,</li> <li>de audiencias y</li> <li>de acciones diferenciadas de difusión.</li> </ul>				1	
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad y alcances.				1	
<b>Meta 5.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado implementadas, para el año 2019.	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilización de medios de difusión para la toma de decisiones.</li> <li>Monitoreo de la utilización de los medios de difusión.</li> <li>Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>				3	
	Implementar la estrategia de uso: <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Monitoreo del uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>				4	

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 6.</b> Resultados de las estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado valorados, para el año 2020.	Valorar el efecto de la difusión y uso de los resultados para la mejora, contemplando si: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>▪ Llegó en los tiempos definido.</li> <li>▪ Se usaron los medios.</li> <li>▪ Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>					1 y 4
	Elaborar el diagnóstico de la situación actual.			3		
	Definir áreas susceptibles de mejora: gestión y organización escolar.			3		
	Incorporar las directrices vigentes (en caso de existir).			3		
	Revisar las lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).			3		
	Caracterizar y recuperar los procesos de difusión y uso de resultados de evaluación.			4		
	Definir los instrumentos y estrategias para el alcance de las mejoras asociados a: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Simplificación de procesos administrativos;</li> <li>▪ planeación de la gestión escolar adecuada;</li> <li>▪ articulación de la estructura educativa;</li> <li>▪ incumplimiento del calendario escolar por factores ajenos al docente;</li> <li>▪ reglas de operación de programas pertinentes para escuelas multigrado;</li> <li>▪ organización escolar y áulica adecuada para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>	AEL			4	
	Definir la población objetivo.			4		
	Identificar los actores involucrados.			4		
	Diseñar el plan de intervención.			4		
Diseñar los indicadores.			4			
Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.			4		4	
<b>Meta 8.</b> Estrategia de mejora del servicio de supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica implementada, para el año 2020.	Poner en marcha los instrumentos y las estrategias definidas.				4	4
	Poner en marcha el monitoreo y seguimiento.				4	4
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la ejecución de la estrategia de mejora del servicio de supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica diseñado, para el año 2020.	Elaborar el informe de resultados sobre la intervención, que contemple al menos los siguientes elementos.  La intervención: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a la población objetivo;</li> <li>▪ fue adecuada y suficiente;</li> <li>▪ usó los instrumentos y estrategias definidas;</li> <li>▪ mejoró el área establecida (evidencias de mejora), y</li> <li>▪ es sostenible en el tiempo.</li> </ul>					1 a 4

Subproyecto 2: Evaluación del tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación para identificar el tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado diseñada, para el año 2017.	Construir el marco de referencia.		3			
	Elaborar la propuesta metodológica.		3			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.		3			
	Diseñar indicadores.		4			
	Diseñar los instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).			1		
	Diseñar el plan de trabajo de campo.			1		
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.			Permanente		
<b>Meta 2.</b> Evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado implementada, para el año 2018.	Capacitar al personal para la aplicación.		4	2		
	Ejecutar la aplicación de instrumentos de evaluación.			2		
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.			2		
	Realizar el acopio y sistematización de la información.			3		
	Diseñar e implementar mecanismos de monitoreo y seguimiento.			Permanente		
<b>Meta 3.</b> Informe de resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado elaborado, para el año 2018.	Construir el modelo de análisis de resultados.	AEL	3			
	Procesar datos.			3		
	Validar los resultados.			3		
	Analizar los resultados.			4		
	Elaborar el informe de resultados.			4		
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado diseñada, para el año 2018.	Construir el marco de referencia.		3			
	Diseñar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición de lenguaje y contenidos,</li> <li>▪ de audiencias.</li> <li>▪ y de acciones diferenciadas de difusión.</li> </ul>				1	
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad y alcances.				1	
<b>Meta 5.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado implementadas, para el año 2019.	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilización de medios de difusión para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitoreo de la utilización de los medios de difusión.</li> <li>▪ Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>				2	
	Implementar la estrategia de uso: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitoreo del uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>				3	

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 6.</b> Resultados de las estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado valorados, para el año 2020.	Valorar el efecto de la difusión y uso de los resultados para la mejora, contemplando si: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>▪ Llegó en los tiempos definidos.</li> <li>▪ Se usaron los medios.</li> <li>▪ Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>				4	
	Elaborar el diagnóstico de la situación actual.				3	
	Definir áreas susceptibles de mejora: gestión y organización escolar.				3	
	Incorporar las directrices vigentes (en caso de existir).				3	
	Revisar las lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).				3	
	Caracterizar y recuperar los procesos de difusión y uso de resultados de evaluación.				4	
<b>Meta 7.</b> Intervención para la mejora educativa respecto al tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado diseñada, para el año 2019.	Definir los instrumentos y las estrategias para el alcance de las mejoras asociadas a: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Simplificación de procesos administrativos;</li> <li>▪ planeación de la gestión escolar adecuada;</li> <li>▪ articulación de la estructura educativa;</li> <li>▪ incumplimiento del calendario escolar por factores ajenos al docente;</li> <li>▪ reglas de operación de programas pertinentes para escuelas multigrado;</li> <li>▪ organización escolar y áulica adecuada para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>	AEL			4	
	Definir la población objetivo.				4	
	Identificar a los actores involucrados.				4	
	Diseñar el plan de intervención.				4	
	Diseñar los indicadores.				4	
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.				4	
<b>Meta 8.</b> Intervención para la mejora educativa respecto al tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado implementada, para el año 2020.	Poner en marcha los instrumentos y las estrategias definidas.				4	
	Poner en marcha el monitoreo y seguimiento.				4	
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la implementación de la intervención para la mejora educativa respecto al tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado elaborado, para el año 2020.	Elaborar el informe de resultados sobre la intervención, que contemple al menos los siguientes elementos.					
	La intervención: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a la población objetivo;</li> <li>▪ fue adecuada y suficiente;</li> <li>▪ usó los instrumentos y estrategias definidas;</li> <li>▪ mejoró el área establecida (evidencias de mejora), y</li> <li>▪ es sostenible en el tiempo.</li> </ul>				1 a 4	

Subproyecto 3: Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y organización en escuelas multigrado

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación para identificar la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado diseñada, para el año 2017.	Construir el marco de referencia.		3			
	Elaborar la propuesta metodológica.		3			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.		3			
	Diseñar indicadores.		4			
	Diseñar los instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).			1		
	Diseñar el plan de trabajo de campo.			1		
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.			Permanente		
<b>Meta 2.</b> Evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado implementada, para el año 2018.	Capacitar al personal para la aplicación.		4	2		
	Ejecutar la aplicación de instrumentos de evaluación.			2		
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.			2		
	Realizar el acopio y sistematización de la información.			3		
	Diseñar e implementar mecanismos de monitoreo y seguimiento.			Permanente		
<b>Meta 3.</b> Informe de resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado elaborado, para el año 2018.	Construir el modelo de análisis de resultados.	AEL	3			
	Procesar datos.			3		
	Validar los resultados.			3		
	Analizar los resultados.			4		
	Elaborar el informe de resultados.			4		
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado diseñada, para el año 2018.	Construir el marco de referencia.		3			
	Diseñar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición de lenguaje y contenidos,</li> <li>▪ de audiencias</li> <li>▪ y de acciones diferenciadas de difusión.</li> </ul>				1	
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad y alcances				1	
<b>Meta 5.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado implementadas, para el año 2019.	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilización de medios de difusión para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitoreo de la utilización de los medios de difusión.</li> <li>▪ Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>				2	
	Implementar la estrategia de uso: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitoreo del uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>				3	

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020	
			Trimestre				
<b>Meta 6.</b> Resultados de las estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado valorados, para el año 2020.	Valorar el efecto de la difusión y uso de los resultados para la mejora, contemplando si: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>▪ Llegó en los tiempos definidos.</li> <li>▪ Se usaron los medios.</li> <li>▪ Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>					1 y 4	
	Elaborar el diagnóstico de la situación actual.				3		
<b>Meta 7.</b> Intervención para la mejora educativa respecto a la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado diseñada, para el año 2019.	Definir áreas susceptibles de mejora: gestión y organización escolar.				3		
	Incorporar las directrices vigentes (en caso de existir).				3		
	Revisar las lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).				4		
	Caracterizar y recuperar los procesos de difusión y uso de resultados de evaluación.				4		
	Definir los instrumentos y las estrategias para el alcance de las mejoras asociadas a: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Simplificación de procesos administrativos;</li> <li>▪ planeación de la gestión escolar adecuada;</li> <li>▪ articulación de la estructura educativa;</li> <li>▪ incumplimiento del calendario escolar por factores ajenos al docente;</li> <li>▪ reglas de operación de programas pertinentes para escuelas multigrado;</li> <li>▪ organización escolar y áulica adecuada para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>	AEL				4	
	Definir la población objetivo.				4		
	Identificar los actores involucrados.				4		
	Diseñar el plan de intervención.				4		
	Diseñar los indicadores.				4		
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.				4	4	
<b>Meta 8.</b> Intervención para la mejora educativa respecto a la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado implementada, para el año 2020.	Poner en marcha los instrumentos y estrategias definidas.				4	4	
	Poner en marcha el monitoreo y seguimiento.	AEL e INEE			4	4	
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la implementación de la intervención para la mejora educativa respecto a la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado elaborado, para el año 2020.	Elaborar el informe de resultados sobre la intervención, que contemple al menos los siguientes elementos.						
	La intervención: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a la población objetivo;</li> <li>▪ fue adecuada y suficiente;</li> <li>▪ usó los instrumentos y estrategias definidas;</li> <li>▪ mejoró el área establecida (evidencias de mejora), y</li> <li>▪ es sostenible en el tiempo.</li> </ul>	AEL				4	

Subproyecto 4: Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado, que le aporten a la propuesta curricular 2016

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Informe sobre la pertinencia de la propuesta curricular 2016 para el contexto multigrado elaborado.	Integrar un equipo multidisciplinario y con experiencia en el diseño curricular.		3			
	Establecer dimensiones de análisis o marcos de referencia.		3			
	Realizar el análisis de la propuesta curricular 2016, en educación básica.		3			
	Generar un informe sobre los resultados.		3			
<b>Meta 2.</b> Informe comparativo sobre las experiencias institucionales de escuelas multigrado en la aplicación del currículo vigente elaborado, para 2018.	Indagar si existen propuestas de diseño curricular regionales o estatales para el contexto multigrado y su contraste con la propuesta curricular 2016.		4			
	Valorar el modelo curricular ABCD del CONAFE, como una posibilidad para las escuelas multigrado.		4			
	Analizar las propuestas curriculares del panorama educativo en contextos multigrado con población indígena (PI), hablantes de lenguas indígenas (HLI), con discapacidad y migrantes.		4			
	Construir el marco de referencia.		1			
	Elaborar la propuesta metodológica.	AEL		2		
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.			3		
	Construir instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).			4		
	Aplicar la evaluación y sistematizar datos.			4		
<b>Meta 3.</b> Estrategia de socialización de informes de los resultados de la evaluación implementada para 2018.	Recuperar aportaciones sobre los productos, para su validación.		4			
	Adecuar y presentar los informes a las distintas audiencias (autoridades, sociedad y docentes).				1	
	Construir materiales para la difusión del currículo en contexto multigrado.				1	
	Utilizar espacios como plataformas y medios informáticos para difusión.				2	
<b>Meta 4.</b> Informe final que contemple el contexto multigrado con base en el currículo nacional presentado en 2019.	Publicar el informe final.				2	
	Incorporar las aportaciones pertinentes.				3	
	Elaborar el documento final.				4	1
	Presentar el documento final.					2

Subproyecto 5: Evaluación y fundamentación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Aplicación para 2017 de la evaluación de los libros de texto gratuitos, libros para el maestro y TIC en los contextos educativos multigrado, considerando la PI, HLI, discapacidad y migrantes diseñada para 2017.	Identificar libros de texto gratuitos, libros para el maestro y TIC.		3			
	Construir el marco de referencia con relación a la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los materiales educativos y las TIC.		3			
	Elaborar la propuesta metodológica.		3			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.		3			
	Diseñar indicadores.		4			
	Diseñar los instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).			1		
	Diseñar el plan de trabajo de campo.			1		
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.			Permanente		
<b>Meta 2.</b> Evaluación de los libros de texto gratuitos, libros para el maestro y TIC en los contextos educativos multigrado, considerando la PI, HLI, discapacidad y migrantes.	Capacitar al personal para la aplicación.		4	2		
	Ejecutar la aplicación de instrumentos de evaluación.	AEL		2		
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.			2		
	Realizar el acopio y sistematización de la información.			3		
	Diseñar e implementar mecanismos de monitoreo y seguimiento.			Permanente		
<b>Meta 3.</b> Reporte de los resultados de evaluación diagnóstica elaborado, para el año 2018.	Construir el modelo de análisis de resultados.		3			
	Procesar datos.			3		
	Validar los resultados.			3		
	Analizar los resultados.			4		
	Elaborar el informe de resultados.			4		

Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado diseñado para 2017.	Construir el marco de referencia de la práctica docente multigrado y su pertinencia, considerando: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recuperación de información documental sobre la práctica docente.</li> <li>▪ Revisión documental.</li> <li>▪ Elaboración de rasgos comunes de prácticas docentes en contexto multigrado.</li> </ul>	AEL	3			
	Elaborar la propuesta metodológica.		3			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.		3			
	Diseñar indicadores.		4			
	Diseñar los instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).			1		
	Diseñar el plan de trabajo de campo.			1		
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.			Permanente		
<b>Meta 2.</b> Diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado implementado para 2018.	Capacitar al personal para la aplicación.	4	2			
	Ejecutar la aplicación de instrumentos de evaluación.		2			
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.		2			
	Realizar el acopio y sistematización de la información.		3			
<b>Meta 3.</b> Reporte de resultados del diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado realizado para 2018.	Diseñar e implementar mecanismos de monitoreo y seguimiento.		Permanente			
	Construir el modelo de análisis de resultados.	3				
	Procesar datos.		3			
	Validar los resultados.		3			
	Analizar los resultados.		4			
<b>Meta 4.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados del diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado diseñadas para el año 2019.	Elaborar el informe de resultados.		4			
	Construir el marco de referencia.	3				
	Diseñar la estrategia de difusión: definición de lenguaje y contenidos, de audiencias y de acciones diferenciadas de difusión.			1		
<b>Meta 5.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados del diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado implementadas para el año 2019.	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad y alcances.			1		
	Implementar la estrategia de difusión: utilización de medios de difusión para la toma de decisiones, monitoreo de la utilización de los medios de difusión, acopio y sistematización de la información.			2		
<b>Meta 6.</b> Resultados de las estrategias de difusión y uso de los resultados del diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado valorados para el 2020.	Implementar la estrategia de uso: uso de resultados para la toma de decisiones, monitoreo del uso de resultados para la toma de decisiones, acopio y sistematización de la información.			3		
	Valorar el efecto de la difusión y uso de los resultados para la mejora, contemplando si: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>▪ Llegó en los tiempos definidos.</li> <li>▪ Se usaron los medios.</li> <li>▪ Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>				1 y 4	

## Estado de México

Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado de educación básica

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación diagnóstica diseñada.	Elaborar un marco de referencia.		1			
	Elaborar la Propuesta metodológica.		1			
	Solicitar al INEE la emisión de lineamientos y criterios técnicos.		1			
	Diseñar indicadores.		1 y 2			
	Promover y organizar la capacitación para el diseño de instrumentos de evaluación.		2 y 3			
	Diseñar y pilotear los instrumentos de evaluación.		2 y 3			
	Elaborar el plan de trabajo de campo.		3			
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.		3			
<b>Meta 2.</b> Instrumentos de la Evaluación Diagnóstica de las competencias profesionales y las condiciones de operación del servicio de asesoría y acompañamiento académico en las Escuelas Multigrado de Educación Básica aplicados.	Elaborar guías para el aplicador y folletos informativos para la comunidad escolar.		4			
	Organizar la capacitación de los aplicadores.		4			
	Aplicar los instrumentos.		4			
	Monitorear y supervisar la aplicación.	Dirección General de Educación Básica	4			
	Acopiar y sistematizar la información del levantamiento de datos.	Servicios Educativos Integrados del Estado de México	4			
<b>Meta 3.</b> Reporte de los resultados de evaluación diagnóstica elaborado.	Elaborar el modelo de análisis de resultados.			1		
	Realizar el procesamiento de datos.			1		
	Validar los resultados.	Delegación Estatal del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)		1		
	Analizar los resultados.			1		
	Informar los resultados.			1		
<b>Meta 4.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación diseñadas.	Elaborar las estrategias de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de audiencias.</li> <li>Definición de lenguaje y contenidos.</li> <li>Definición de acciones diferenciadas de difusión.</li> <li>Elección de medios de difusión (Impresos, digitales, presenciales y semipresenciales, colectivos e individuales, otros).</li> </ul>		1			
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>Propuestas de uso.</li> <li>Finalidad.</li> <li>Alcances.</li> </ul>		1			

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 5.</b> Resultados del diagnóstico como retroalimentación para la mejora continua difundidos y utilizados.	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>Gestionar el uso de los medios de difusión pertinentes y viables.</li> <li>Monitorear la utilización de los medios de difusión.</li> <li>Acopiar y sistematizar la información.</li> </ul>			2 y 3		
	Implementar la estrategia de uso de los resultados. <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover el uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Monitorear el uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Acopiar y sistematizar la información.</li> </ul>			2 y 3		
<b>Meta 6.</b> Reporte de los resultados de las estrategias de difusión y uso de resultados elaborado.	Elaborar el reporte del impacto de la difusión y uso de resultados para la mejora educativa, contemplando lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>Llegó en los tiempos definidos.</li> <li>Se usaron los medios seleccionados.</li> <li>Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>	Dirección General de Educación Básica		4		
<b>Meta 7.</b> Estrategia de mejora del servicio de supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica diseñada.	Incorporar directrices vigentes.	Servicios Educativos Integrados del Estado de México			1	
	Revisar lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).				1	
	Definir instrumentos y estrategias de intervención para la mejora asociados a: <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de competencias profesionales.</li> <li>Condiciones de prestación del servicio de supervisión y acompañamiento académico.</li> </ul>	Delegación Estatal del CONAFE			1 y 2	
	Elaborar el plan de la intervención.				1 y 2	
	Diseñar el mecanismo de monitoreo y seguimiento.				1 y 2	
<b>Meta 8.</b> Estrategia de mejora del servicio de supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica ejecutada.	Realizar la puesta en marcha de los instrumentos y estrategias definidas.				3 y 4	1 y 2
	Monitorear y dar seguimiento.				3 y 4	1 y 2
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la ejecución de la estrategia de mejora del servicio de supervisión y acompañamiento académico elaborado.	Elaborar informe de resultados sobre la intervención, que contemple al menos los siguientes elementos. <ul style="list-style-type: none"> <li>Llegó a la población objetivo.</li> <li>Fue adecuada y suficiente.</li> <li>Usó los instrumentos y estrategias definidas.</li> </ul>				3 y 4	1

## Guerrero

Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado de educación básica

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación diagnóstica diseñada.	Elaborar un marco de referencia.		3			
	Elaborar la propuesta metodológica.		3			
	Solicitar al INEE la emisión de lineamientos y criterios técnicos.		3			
	Diseñar indicadores.		3			
	Promover y organizar la capacitación para el diseño de instrumentos de evaluación.		3			
	Diseñar y pilotear los instrumentos de evaluación.		3			
	Elaborar el plan de trabajo de campo.		3			
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.		4			
<b>Meta 2.</b> Instrumentos de la Evaluación Diagnóstica de las competencias profesionales y las condiciones de operación del servicio de asesoría y acompañamiento académico en las Escuelas Multigrado de Educación Básica aplicados.	Elaborar guías para el aplicador y folletos informativos para la comunidad escolar.	Coordinador del proyecto  Coordinación Académica del nivel Primaria	4			
	Organizar la capacitación de los aplicadores.		4			
	Aplicar los instrumentos.		4			
	Monitorear y supervisar la aplicación.		4			
	Acopiar y sistematizar la información del levantamiento de datos.		4			
<b>Meta 3.</b> Reporte de los resultados de evaluación diagnóstica elaborado.	Elaborar el modelo de análisis de resultados.		4			
	Realizar el procesamiento de datos.		4			
	Validar los resultados.		4			
	Analizar los resultados.		4			
	Informar los resultados.		4			
<b>Meta 4.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación diseñadas.	Elaborar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición de audiencias.</li> <li>▪ Definición de lenguaje y contenidos.</li> <li>▪ Definición de acciones diferenciadas de difusión.</li> <li>▪ Elección de medios de difusión (impresos, digitales, presenciales y semipresenciales, colectivos e individuales, otros).</li> </ul>			1		
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propuestas de uso.</li> <li>▪ Finalidad.</li> <li>▪ Alcances.</li> </ul>			1		

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 5.</b> Resultados del diagnóstico como realimentación para la mejora continua difundidos y utilizados.	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>Gestionar el uso de los medios de difusión pertinentes y viables.</li> <li>Monitorear la utilización de los medios de difusión.</li> <li>Acopiar y sistematizar la información.</li> </ul>			1		
	Implementar la estrategia de uso de los resultados: <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover el uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Monitorear el uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Acopiar y sistematizar de la información.</li> </ul>			2		
<b>Meta 6.</b> Reporte de los resultados de las estrategias de difusión y uso de resultados elaborado.	Elaborar el reporte del impacto de la difusión y uso de resultados para la mejora educativa, contemplando lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>Llegó en los tiempos definidos.</li> <li>Se usaron los medios seleccionados.</li> <li>Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>			2		
<b>Meta 7.</b> Estrategia de mejora del servicio de supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica diseñada.	Incorporar de directrices vigentes.	Coordinador del proyecto		3		
	Revisar lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).	Coordinación Académica del nivel Primaria		3		
	Definir instrumentos y estrategias de intervención para la mejora asociados a: <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de competencias profesionales.</li> <li>Condiciones de prestación del servicio de supervisión y acompañamiento académico.</li> </ul>				1	
	Elaborar el plan de la intervención.				1	
	Diseñar el mecanismo de monitoreo y seguimiento.				1	
	Diseñar indicadores.				1	
<b>Meta 8.</b> Ejecutar la estrategia de mejora del servicio de supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica.	Realizar la puesta en marcha de los instrumentos y estrategias definidas.				2	
	Monitorear y dar seguimiento.				2	
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la ejecución de la estrategia de mejora del servicio de supervisión y acompañamiento académico.	Elaborar informe de resultados sobre la intervención, que contemple al menos los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>Llegó a la población objetivo.</li> <li>Fue adecuada y suficiente.</li> <li>Usó los instrumentos y estrategias definidas.</li> </ul>					4

## Hidalgo

Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado de educación básica

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Diseño de la evaluación diagnóstica.	Elaborar un marco de referencia.	Equipo Técnico (ET) / Dirección de Programas Co-curriculares Transversales (DPCCT)	3			
	Elaborar la propuesta metodológica.	ET/DPCCT Dirección de Investigación Educativa (DIE)	3			
	Solicitar al INEE la emisión de lineamientos y criterios técnicos.	ET/DPCCT	3			
	Diseñar indicadores.	ET/DPCCT	3 y 4			
	Promover y organizar la capacitación para el diseño de instrumentos de evaluación.	DIE	4			
	Diseñar y pilotear los instrumentos de evaluación.	ET/DPCCT Niveles (representación de: Preescolar Indígena, Preescolar General, Primaria Indígena, Primaria General, Telesecundaria y CONAFE) DIE	4			
	Elaborar el plan de trabajo de campo.	ET/DPCCT y Niveles		1		
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.	ET/DPCCT DIE Niveles		2		
<b>Meta 2.</b> Aplicación de los instrumentos de la Evaluación Diagnóstica de las competencias profesionales y las condiciones de operación del servicio de asesoría y acompañamiento académico en las Escuelas Multigrado de Educación Básica.	Elaborar guías para el aplicador y folletos informativos para la comunidad escolar.	ET/DPCCT DIE		3		
	Organizar la capacitación de los aplicadores.	ET/DPCCT		3		
	Aplicar los instrumentos.	Niveles		4		
	Monitorear y supervisar la aplicación.	Niveles		4		
	Acopiar y sistematizar la información del levantamiento de datos.	ET/DPCCT DIE Niveles			1	

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 3.</b> Elaboración del reporte de los resultados de evaluación diagnóstica.	Elaborar el modelo de análisis de resultados.	ET/DPCCT			1	
	Realizar el procesamiento de datos.	DIE			1	
	Validar los resultados.	ET /DPCCT			2	
	Analizar los resultados.	Niveles			2	
	Informar los resultados.	ET /DPCCT			2	
<b>Meta 4.</b> Diseño de las estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación.	Elaborar la estrategia de difusión.	ET/DPCCT Comunicación Social			3	
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propuestas de uso.</li> <li>▪ Finalidad.</li> <li>▪ Alcances.</li> </ul>	ET/DPCCT DIE			3	
<b>Meta 5.</b> Usar los resultados del diagnóstico como retroalimentación para la mejora continua.	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestionar el uso de los medios de difusión pertinentes y viables.</li> <li>▪ Monitorear la utilización de los medios de difusión.</li> <li>▪ Acopiar y sistematizar la información.</li> </ul>	ET/DPCCT DIE Niveles			3 y 4	
	Implementar la estrategia de uso de los resultados. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover el uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitorear el uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Acopiar y sistematizar la información.</li> </ul>				4	
<b>Meta 6.</b> Reporte de los resultados de las estrategias de difusión y uso de resultados.	Elaborar el reporte del impacto de la difusión y uso de resultados para la mejora educativa, contemplando lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>▪ Llegó en los tiempos definidos.</li> <li>▪ Se usaron los medios seleccionados.</li> <li>▪ Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>	ET/DPCCT Niveles				1

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 7.</b> Diseño de una estrategia de mejora del servicio de supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica.	Incorporar directrices vigentes.					1
	Revisar lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).	ET/DPCCT				2
	Definir instrumentos y estrategias de intervención para la mejora asociados a: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de competencias profesionales.</li> <li>▪ Condiciones de prestación del servicio de supervisión y acompañamiento académico.</li> </ul>	ET/DPCCT Niveles				2
	Elaborar el plan de la intervención.					3
	Diseñar el mecanismo de monitoreo y seguimiento	ET/DPCCT				3
	Diseñar indicadores.	DIE				3
	<b>Meta 8.</b> Ejecutar la estrategia de mejora del servicio de supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica.	Realizar la puesta en marcha de los instrumentos y estrategias definidas.				
Monitorear y dar seguimiento.						4
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la ejecución de la estrategia de mejora del servicio de supervisión y acompañamiento académico.	Elaborar informe de resultados sobre la intervención, que contemple al menos los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a la población objetivo.</li> <li>▪ Fue adecuada y suficiente.</li> <li>▪ Usó los instrumentos y estrategias definidas.</li> </ul>	ET/DPCCT Niveles				4

## Michoacán

Subproyecto 4: Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado, que le aporten a la propuesta curricular 2016.

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020	
			Trimestre				
<b>Meta 1.</b> Informe elaborado sobre la pertinencia de la propuesta curricular 2016 para el contexto multigrado.	Integrar un equipo multidisciplinario y con experiencia en diseño curricular.	Equipo coordinador de la Dirección de Evaluación Educativa	3				
	Establecer dimensiones de análisis o marcos de referencia.	Equipo coordinador de la Dirección de Evaluación Educativa	3				
	Realizar el análisis de la propuesta curricular 2016, en educación básica.	Equipo 1 Depto. de Proy. Apoyos Técnicos a Multigrado Educación Primaria e DINEE (10 febrero)					
		Equipo 2 Dirección General de Desarrollo e Investigación Educativa y CONAFE (23 de febrero)					
		Equipo 3 Dirección de Educación Primaria (10 marzo)					
		Equipo 4 Dirección de Educación Indígena (24 de marzo)	3 y 4				
		Equipo 5 Dirección de Educación Primaria y Dirección de Educación Indígena (6 abril)					
Equipo 6 Dirección General de Desarrollo e Investigación Educativa y CONAFE (27 abril)							
Equipo 7 INEE (12 de mayo)							
Generar un informe sobre los resultados.	Equipo coordinador de la Dirección de Evaluación Educativa (12 de mayo) (25 de mayo)	4					

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 2.</b> Elaboración de un informe comparativo sobre las experiencias institucionales de escuelas multigrado en la aplicación del currículo vigente.	Indagar si existen propuestas de diseño curricular regionales o estatales para el contexto multigrado y su contraste con la propuesta curricular 2016.	PEM 2005 Depto. de Proyectos Apoyos Técnicos a Multigrado Educación Primaria (9 de junio)				
		Estrategias Operativas Relacionadas con la PEM y el P.2011 Dirección de Educación Primaria (23 de junio)				
		Contenidos curriculares adaptados Dirección General de Desarrollo e Investigación Educativa (25 de agosto)	4	1 y 2		
		Educación Indígena Multigrado (8 de septiembre)				
		Proyectos de Escuelas Multigrado Depto. de Proy. Apoyos Técnicos a Multigrado Educación Primaria (22 de septiembre)				
	Escuelas Migrantes (6 de octubre)					
	Valorar el modelo curricular ABCD del CONAFE, como una posibilidad para las escuelas multigrado.	CONAFE (19 y 20 de octubre)		2		
	Analizar las propuestas curriculares del panorama educativo en contextos multigrado con población indígena (PI), hablantes de lenguas indígenas (HLI), con discapacidad y migrantes.	Dirección de Educación Indígena (10 de noviembre)		2		
<b>Meta 3.</b> Evaluación aplicada sobre las concreciones curriculares para el contexto multigrado.	Elaborar el marco de referencia.	Equipo coordinador de la Dirección de Evaluación Educativa		2		
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos.			3		
	Construir instrumentos de evaluación.			3		
	Realizar el pilotaje de los instrumentos de evaluación.			3		
	Aplicar la evaluación y sistematizar los datos.			4		

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 4.</b> Estrategia implementada de socialización de informes de los resultados de la evaluación.	Recuperar aportaciones sobre los productos, para su validación.	Equipo coordinador de la Dirección de Evaluación Educativa		3	1	
	Adecuar y presentar los informes a las distintas audiencias (autoridades, sociedad y docentes).		3	1		
	Construir materiales para la difusión del currículo en contexto multigrado.		4	2		
	Utilizar espacios como plataformas y medios informáticos para difusión.		1	2		
	Publicar el informe final.			2		
<b>Meta 5.</b> Informe final elaborado que contemple el contexto multigrado con base en el currículo nacional.	Incorporar las aportaciones pertinentes.			3		
	Elaborar el documento final.			3		
	Presentar el documento final.			3		

## Morelos

### Subproyecto 2: Evaluación del tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación para identificar el tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado diseñada.	Construir el marco de referencia.		3			
	Elaborar la propuesta metodológica.		3			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.		3			
	Diseñar indicadores.		4			
	Diseñar los instrumentos de evaluación.			1		
	Realizar pilotaje.			1		
	Diseñar el plan de trabajo de campo.			1		
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.				2	
<b>Meta 2.</b> Evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado implementada.	Capacitar al personal que realizará la aplicación de la evaluación.	Director de Educación Primaria		3		
	Ejecutar la aplicación de los instrumentos de evaluación.	Director de Educación Elemental		4		
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.	Director de secundarias			1	
	Realizar el acopio y sistematización de la información.	Jefe de Departamento de Preescolar			2	
	Diseñar e implementar mecanismos de Monitoreo y Seguimiento.	Coordinación de Educación Indígena			2	
<b>Meta 3.</b> Informe de resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado elaborado.	Construir el modelo de análisis de resultados.	Jefe de Departamento de Telesecundarias			3	
	Procesar los datos.	Jefe de Departamento de Inclusión y Equidad			3	
	Validar los resultados.				3	
	Analizar los resultados.				3	
	Elaborar el informe de resultados.				4	
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado diseñada.	Construir el marco de referencia.					1 y 2
	Diseñar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición de lenguaje y contenidos,</li> <li>▪ de audiencia y</li> <li>▪ de acciones diferenciadas de difusión.</li> </ul>				2	
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad y alcances.					3

Subproyecto 3: Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y organización en escuelas multigrado

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación para identificar la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado diseñada, para el año 2017.	Construir el marco de referencia.		3			
	Elaborar la propuesta metodológica.		3			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.		4			
	Diseñar indicadores.			1		
	Diseñar los instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).			1		
	Diseñar el plan de trabajo de campo.				2	
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.	Director de Educación Primaria			2	
<b>Meta 2.</b> Evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado implementada, para el año 2018.	Capacitar al personal para la aplicación.	Director de Educación Primaria		3		
	Ejecutar la aplicación de instrumentos de evaluación.	Director de Educación Elemental		3		
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.	Director de secundarias			4	
	Realizar el acopio y sistematización de la información.	Jefe de Departamento de Preescolar			4	
	Diseñar e implementar mecanismos de monitoreo y seguimiento.	Coordinación de Educación Indígena				
<b>Meta 3.</b> Informe de resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado elaborado, para el año 2018.	Construir el modelo de análisis de resultados.	Jefe de Departamento de Telesecundarias			1	
	Procesar datos.				1	
	Validar los resultados.	Jefe de Departamento de Inclusión y Equidad			2	
	Analizar los resultados.				2	
	Elaborar el informe de resultados.				2	
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado diseñada, para el año 2018.	Construir el marco de referencia.				3	
	Diseñar la estrategia de difusión: definición de lenguaje y contenidos, de audiencias y de acciones diferenciadas de difusión.				4	
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad y alcances.					1

# Nayarit

## Subproyecto 3: Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y organización en escuelas multigrado

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación para identificar la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado diseñada, para el año 2017.	Construir el marco de referencia.		3			
	Elaborar la propuesta metodológica.		3			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.		2			
	Diseñar indicadores.		3			
	Diseñar los instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).		3			
	Diseñar el plan de trabajo de campo.		3			
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.		3			
<b>Meta 2.</b> Evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado implementada, para el año 2018.	Capacitar al personal para la aplicación.	Equipo estatal (conformado por el Enlace estatal, un representante de cada nivel educativo) y equipo de cada uno de los niveles de educación básica (conformado por el Enlace estatal, un representante de cada nivel educativo)		1		
	Ejecutar la aplicación de instrumentos de evaluación.			1		
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.			2		
	Realizar el acopio y sistematización de la información.			2		
	Diseñar e implementar mecanismos de monitoreo y seguimiento.			2		
<b>Meta 3.</b> Informe de resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado elaborado, para el año 2018.	Construir el modelo de análisis de resultados.			3		
	Procesar datos.			3		
	Validar los resultados.			4		
	Analizar los resultados.			4		
	Elaborar el informe de resultados.			4		
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado diseñada, para el año 2018.	Construir el marco de referencia.				1	
	Diseñar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición de lenguaje y contenidos,</li> <li>▪ de audiencias y</li> <li>▪ de acciones diferenciadas de difusión.</li> </ul>				2	
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad y alcances.					3

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 5.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado implementadas, para el año 2019.	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilización de medios de difusión para la toma de decisiones.</li> <li>Monitoreo de la utilización de los medios de difusión.</li> <li>Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>	Equipo estatal (conformado por el Enlace estatal, un representante de cada nivel educativo) y equipo de cada uno de los niveles de educación básica (conformado por el Enlace estatal, un representante de cada nivel educativo)			4	
	Implementar la estrategia de uso: <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Monitoreo del uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>				4	
<b>Meta 6.</b> Resultados de las estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado valorados, para el año 2020.	Valorar el efecto de la difusión y uso de los resultados para la mejora, contemplando si: <ul style="list-style-type: none"> <li>Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>Llegó en los tiempos definidos.</li> <li>Se usaron los medios.</li> <li>Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>					1
Elaborar el diagnóstico de la situación actual.						2
Definir áreas susceptibles de mejora: gestión y organización escolar.						2
Incorporar las directrices vigentes (en caso de existir).						2
Revisar las lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).						2
Caracterizar y recuperar los procesos de difusión y uso de resultados de evaluación.						2
<b>Meta 7.</b> Intervención para la mejora educativa respecto a la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado diseñada, para el año 2019.	Definir los instrumentos y estrategias para el alcance de las mejoras asociados a: <ul style="list-style-type: none"> <li>Simplificación de procesos administrativos;</li> <li>planeación de la gestión escolar adecuada;</li> <li>articulación de la estructura educativa;</li> <li>incumplimiento del calendario escolar por factores ajenos al docente;</li> <li>reglas de operación de programas pertinentes para escuelas multigrado;</li> <li>organización escolar y áulica adecuada para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>					2
Definir la población objetivo.						3
Identificar los actores involucrados.					3	
Diseñar el plan de intervención.					3	
Diseñar los indicadores.					3	
Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.					3	

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 8.</b> Intervención para la mejora educativa respecto a la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado implementada, para el año 2020.	Poner en marcha los instrumentos y las estrategias definidas.					4
	Poner en marcha el monitoreo y seguimiento.					4
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la implementación de la intervención para la mejora educativa respecto a la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado elaborado, para el año 2020.	Elaborar el informe de resultados sobre la intervención, que contemple al menos los siguientes elementos.  La intervención: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a la población objetivo;</li> <li>▪ fue adecuada y suficiente;</li> <li>▪ usó los instrumentos y estrategias definidas;</li> <li>▪ mejoró el área establecida (evidencias de mejora), y</li> <li>▪ es sostenible en el tiempo.</li> </ul>	Equipo estatal (conformado por el Enlace estatal, un representante de cada nivel educativo) y equipo de cada uno de los niveles de educación básica (conformado por el Enlace estatal, un representante de cada nivel educativo)				4

Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Elaboración de un diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado.	Elaborar un marco referencial de la práctica docente-multigrado y su pertinencia.	Equipo estatal (conformado por el Enlace estatal, un representante de cada nivel educativo) y equipo de cada uno de los niveles de educación básica (conformado por el Enlace estatal, un representante de cada nivel educativo)	3			
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos de evaluación al INEE.		3			
	Indagar si existen propuestas de diseño curricular regionales o estatales para el contexto multigrado y su contraste con la propuesta curricular.		4			
	Valorar el modelo curricular ABCD del CONAFE, como una posibilidad para las escuelas multigrado.		4			
	Analizar las propuestas curriculares del panorama educativo en contextos multigrado, con discapacidad y migrantes.		4			
	Diseñar el proceso metodológico para la identificación y el análisis de las prácticas docentes.		1			
	Establecer los indicadores para la valoración de las prácticas docentes.		1			
	Realizar el pilotaje de los instrumentos de evaluación.		1			
	Validar los procesos metodológicos de la evaluación para la aplicación de los instrumentos.		1			
	Aplicar los instrumentos de evaluación (generalización).		2			
	Sistematizar, analizar e interpretar la información.		2			
	Elaborar el documento de diagnóstico.		2			
<b>Meta 2.</b> Diseño de un programa de difusión del informe de resultados para la promoción de prácticas educativas pertinentes en el contexto multigrado.	Diseñar las estrategias de difusión, en función de los destinatarios.	Equipo estatal (conformado por el Enlace estatal, un representante de cada nivel educativo) y equipo de cada uno de los niveles de educación básica (conformado por el Enlace estatal, un representante de cada nivel educativo)	3			
	Implementar la difusión, en función del informe de las prácticas docentes.		3			
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación de la práctica docente.		3			
	Elaborar informe de las estrategias de difusión y uso de los resultados.		3			
	Publicar el informe final.		3			

## Oaxaca

### Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e *in situ* para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Propuesta de evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado diseñada.	Conformar el Comité interinstitucional PRONAEME.	Dirección de Evaluación (DE) Subdirección General de Servicios Educativos (SGSE)	3			
	Elaborar el marco de referencia.	DE	3 y 4			
	Diseñar la ruta metodológica.		4			
	Solicitar los lineamientos y criterios técnicos para el diseño de la evaluación al INEE.		4			
	Diseñar los instrumentos de evaluación.			1		
	Pilotear los instrumentos de evaluación.			2		
	Validar los instrumentos de evaluación.			2		
<b>Meta 2.</b> Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes que atienden grupos multigrado implementada.	Elaborar el plan de trabajo de campo.	DE		3		
	Capacitar al personal para la aplicación.			3		
	Aplicar los instrumentos.	Comité Interinstitucional (CI)		4		
	Supervisar la aplicación.			4		
	Acopiar y concentrar la información.			4		
<b>Meta 3.</b> Resultados de la evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado sistematizados.	Procesar los datos.	DE			1	
	Validar los resultados.				1	
	Redactar el informe de resultados.				2	
	Desarrollar indicadores.				3	
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación diseñada.	Definir los propósitos de la difusión y el uso de los resultados.	CI Comunicación Social (CS)			4	
	Construir los referentes en la difusión/comunicación de resultados de la evaluación.				4	
	Delimitar las estrategias de difusión y uso de los resultados.				4	
	Elaborar el diseño técnico de la difusión y uso de los resultados de la evaluación.				4	
<b>Meta 5.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados implementada.	Verificar la recepción de la información y de su aprovechamiento en procesos de mejora educativa.	CI Comunicación Social (CS)				1
	Monitorear el uso de los resultados para la toma de decisiones.					1
	Redactar el informe de la estrategia de difusión y uso de resultados.					1

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 6.</b> Intervención para la mejora educativa de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes diseñada.	Elaborar el diagnóstico de necesidades y definición de objetivos para la intervención.					2
	Elaborar los factores y contenido de la intervención.	DE				2
	Delimitar el contexto y destinatarios para la intervención.	CI				2
	Definir las actividades, agentes y recursos.					2
<b>Meta 7.</b> Intervención para la mejora educativa de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes implementada.	Implementar el desarrollo de la intervención.	Subdirección General de Servicios Educativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unidad de Educación Preescolar</li> <li>▪ Unidad de Educación Primaria</li> <li>▪ Unidad de Educación Indígena</li> <li>▪ Unidad de Educación Normal y Formación de Docentes</li> <li>▪ Dirección de Desarrollo Educativo</li> </ul>				2 y 3
	Monitorear la intervención.	DE CI				3 y 4
<b>Meta 8.</b> Intervención para la mejora educativa de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes diseñada.	Diseñar la evaluación de los resultados de la intervención.	DE				4
		CI				

## Puebla

Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las Escuelas Multigrado de Educación Básica

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020	
			Trimestre				
<b>Meta 1.</b> Evaluación diagnóstica diseñada.	Marco de referencia.	Dirección General de Planeación y Evaluación (DGPYE)	3				
	Propuesta metodológica.		3				
	Solicitar al INEE la emisión de lineamientos y criterios técnicos.		3				
	Diseñar indicadores.	Dirección de Primaria (DP)	4				
	Promover y organizar la capacitación para el diseño de instrumentos de evaluación.		4				
	Diseñar y pilotear los instrumentos de evaluación.		4				
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.		4				
<b>Meta 2.</b> Instrumentos aplicados de la Evaluación Diagnóstica de las competencias profesionales y las condiciones de operación del servicio de asesoría y acompañamiento académico en las Escuelas Multigrado de Educación Básica.	Elaborar guías para el aplicador y folletos informativos para la Comunidad Escolar.	Servicio Asistencia Técnica a la Escuela Puebla (SATEP)		1			
	Organizar la capacitación de los aplicadores.			1			
	Aplicar los instrumentos (a supervisores, ATP, figuras equivalentes y docentes):				2		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encuesta.</li> <li>▪ Entrevista: estructurada, semiestructurada.</li> <li>▪ Guía de observación participante.</li> </ul>				2		
	Monitorear y supervisar la aplicación.				2		
	Acopiar y sistematizar la información del levantamiento de datos.				2		
<b>Meta 3.</b> Reporte de los resultados de evaluación diagnóstica, elaborado.	Elaborar el modelo de análisis de resultados.	DGPYE		3			
	Realizar el procesamiento de datos.			3			
	Validar los resultados.	DP		3			
	Analizar e interpretar los resultados.			3			
	Integrar reporte de resultados.			3			
<b>Meta 4.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación, elaboradas.	Elaborar la estrategia de difusión:	Dirección General de Educación Básica (DGEB)		4			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición de audiencias.</li> <li>▪ Definición de lenguaje y contenidos.</li> <li>▪ Definición de acciones diferenciadas de difusión.</li> <li>▪ Elección de medios de difusión (impresos, digitales, presenciales y semipresenciales, colectivos e individuales, otros).</li> </ul>			4			
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación:			4			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propuestas de uso.</li> <li>▪ Finalidad.</li> <li>▪ Alcances.</li> </ul>			4			

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020	
			Trimestre				
<b>Meta 5.</b> Resultados del diagnóstico, utilizados como realimentación para la mejora continua.	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestionar el uso de medios de difusión pertinentes y viables.</li> <li>▪ Monitorear la utilización de los medios de difusión.</li> <li>▪ Acopiar y sistematizar la información.</li> </ul>	DGEB		3			
	Implementar la estrategia de uso de resultados: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover el uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitorear del uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Acopiar y sistematizar la información.</li> </ul>	SATEP		3			
<b>Meta 6.</b> Reporte de los resultados de las estrategias de difusión y uso de resultados, elaborado.	Elaborar el reporte del impacto de la difusión y uso de resultados para la mejora educativa, considerando al menos lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Llegó a las audiencias previstas?</li> <li>▪ ¿Llegó en los tiempos definidos?</li> <li>▪ ¿Se usaron los medios seleccionados?</li> <li>▪ ¿Se usaron para los fines establecidos?</li> </ul>	DGEB		4			
		SATEP					
		DGPYE					
<b>Meta 7.</b> Estrategia de mejora del servicio de Supervisión Escolar y Asesoría Técnico Pedagógica, diseñada.	Incorporar directrices vigentes en el diseño de la estrategia.				1		
	Revisar lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).				1		
	Definición de instrumentos y estrategias de intervención para la mejora asociados a: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de competencias profesionales.</li> <li>▪ Condiciones de prestación del servicio de supervisión y acompañamiento académico.</li> </ul>	DGEB			1		
	Elaborar el plan de la intervención: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propósitos.</li> <li>▪ Actores involucrados.</li> <li>▪ Recursos necesarios.</li> </ul>	SATEP			2		
		DP					
	Diseñar el mecanismo de monitoreo y seguimiento.					2	
	Diseño de indicadores.					2	
<b>Meta 8.</b> Estrategia de mejora del servicio de Supervisión Escolar y Asesoría Técnico Pedagógica, ejecutada.	Realizar la puesta en marcha de los instrumentos y estrategias definidas.				3		
	Monitorear y dar seguimiento.				3		
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la ejecución de la estrategia de mejora, elaborado.	Elaborar informe de resultados sobre la intervención, que considere al menos los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Llegó a la población objetivo?</li> <li>▪ ¿Fue adecuada y suficiente?</li> <li>▪ ¿Se utilizaron los instrumentos y estrategias definidas?</li> <li>▪ ¿Se mejoró el área establecida (evidencias de mejora)?</li> <li>▪ ¿Es sostenible en el tiempo?</li> </ul>	DGPYE					

## Querétaro

### Subproyecto 3: Cronograma general 2017-2020. "Evaluación de la eficacia y efectos de la supervisión en la gestión y organización en escuelas multigrado"

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación diseñada para identificar la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado.	Construir el marco de referencia.	Primaria General (PG)				
		Primaria Indígena (PI)				
		Dirección de Evaluación de la Política Educativa (DEPOE)	3			
	Elaborar la propuesta metodológica.	DEPOE	3			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.		3			
	Diseñar indicadores.		4			
	Diseñar los instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).		4			
Diseñar el plan de trabajo de campo.	PG	4				
Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.	PI	4				
	DEPOE					
<b>Meta 2.</b> Evaluación implementada de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado.	Capacitar al personal que realizará la aplicación de la evaluación.	DEPOE		1		
	Ejecutar la aplicación de los instrumentos de evaluación.		1			
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.		2			
	Realizar el acopio y sistematización de la información.	PG	3			
	Diseñar e implementar mecanismos de Monitoreo y seguimiento.	PI DEPOE	4			
<b>Meta 3.</b> Informe de resultados elaborado sobre la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado.	Construir el modelo de análisis de resultados.	DEPOE			1	
	Procesar los datos.		2			
	Validar los resultados.		3			
	Analizar los resultados.	PG				
		PI DEPOE	4			
Elaborar el informe de resultados.	DEPOE			4		
<b>Meta 4.</b> Estrategia diseñada de difusión y uso de los resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado.	Construir el marco de referencia.	DEPOE				1
	Diseñar la estrategia de difusión:	PG				1
		PI				
Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad y alcances.	DEPOE				2	

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 5.</b> Estrategias implementadas de difusión y uso de los resultados de la evaluación de la eficacia de la función del supervisor para mejorar los procesos de gestión y organización escolar en planteles multigrado.	Implementar la estrategia de difusión: utilización de medios de difusión para la toma de decisiones, monitoreo de la utilización de los medios de difusión, acopio y sistematización de la información.					3
	Implementar la estrategia de uso: uso de resultados para la toma de decisiones, monitoreo del uso de resultados para la toma de decisiones, acopio y sistematización de la información.	PG PI				3
<b>Meta 6.</b> Informe elaborado sobre la valoración de los resultados de las estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado.	<p>Valorar el efecto de la difusión y uso de los resultados para la mejora, contemplando si:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>▪ Llegó en los tiempos definidos.</li> <li>▪ Se usaron los medios.</li> <li>▪ Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>	DEPOE				4

Subproyecto 6. Cronograma general 2017-2020. "Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado"

220

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Diagnóstico elaborado sobre la evaluación de las prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado.	Construir el marco de referencia.		3			
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos de evaluación al INEE.		3			
	Diseñar el proceso metodológico (elaboración de instrumentos y selección de técnicas) para la identificación y el análisis de las prácticas docentes en contextos multigrado, incluyendo a población indígena (PI), hablantes de lenguas indígenas (HLI), con discapacidad y migrantes.		3			
	Establecer los indicadores para la valoración de las prácticas docentes en contexto multigrado incluyendo a PI, HLI, con discapacidad y migrantes.	DEPOE	3			
	Realizar el pilotaje de los instrumentos de evaluación.		4			
	Validar los procesos metodológicos de la evaluación.		4			
	Aplicar los instrumentos de evaluación.		4			
	Sistematizar, analizar e interpretar la información.		4			
	Elaborar el documento de diagnóstico.		4			
<b>Meta 2.</b> Programa diseñado de difusión del informe de resultados para la promoción de prácticas educativas pertinentes en el contexto multigrado.	Diseñar las estrategias de difusión, en función de los destinatarios.	PG, PI, DEPOE		1		
	Implementar la difusión del informe de las prácticas docentes.			2		
	Publicar el informe final.	PG y PI/DEPOE		3		
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación de la práctica docente.	PG, PI, DEPOE		3		
	Procesar los datos.				1	
	Validar los resultados.	DEPOE			2	
	Analizar los resultados.	PG, PI, DEPOE			3	

## Quintana Roo

Subproyecto 5: Evaluación y fundamentación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Realizar una evaluación de los libros de texto gratuitos, libros para el maestro y TIC en los contextos educativos multigrado, considerando la población Indígena (PI), hablantes de lenguas indígenas (HLI), discapacidad y migrantes.	Identificar libros de texto gratuitos, libros para el maestro y TIC.	Departamento de Educación Indígena	3			
	Elaborar el marco de referencia en relación con la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los materiales educativos y las TIC.	Dirección de Preescolar, Primaria y Secundaria.	3			
	Solicitar al INEE lineamientos y criterios técnicos de evaluación para la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de materiales y recursos educativos.	Subsecretaría de Educación Básica	3			
	Construir instrumentos de evaluación sobre las siguientes dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relevancia.</li> <li>▪ Pertinencia.</li> <li>▪ Suficiencia.</li> <li>▪ Uso.</li> </ul>	Dirección de Preescolar, Primaria y Secundaria	4	1		
	Realizar el pilotaje de los instrumentos de evaluación.		2			
	Definir la estrategia de aplicación.		2			
	Aplicar la evaluación.		3			
<b>Meta 2.</b> Elaboración de un informe de resultados de la evaluación.	Recuperar la información de la evaluación.	Dirección de Preescolar, Primaria y Secundaria		4		
	Sistematizar la información obtenida en la evaluación.			4		
	Analizar e interpretar la información de la evaluación.				1	
	Elaborar el documento final.				1	
	Presentar el documento final.				2	

## San Luís Potosí

Subproyecto 4: Evaluación de las concreciones curriculares desde las entidades para el contexto multigrado, que le aporten a la propuesta curricular 2016.

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020	
			Trimestre				
<b>Meta 1.</b> Informe sobre la pertinencia de la propuesta curricular 2016 para el contexto multigrado elaborado.	Integrar un equipo multidisciplinario y con experiencia en diseño curricular.		3				
	Establecer dimensiones de análisis o marcos de referencia.		3				
	Realizar el análisis de la propuesta curricular 2016, en educación básica.		3				
	Generar un informe sobre los resultados.		4				
<b>Meta 2.</b> Informe comparativo sobre las experiencias institucionales de escuelas multigrado en la aplicación del currículo vigente elaborado.	Indagar si existen propuestas de diseño curricular regionales o estatales para el contexto multigrado y su contraste con la propuesta curricular 2016.	AEL		1			
	Valorar el modelo curricular ABCD del CONAFE, como una posibilidad para las escuelas multigrado.			1			
	Analizar las propuestas curriculares del panorama educativo en contextos multigrado con población indígena (PI), hablantes de lenguas indígenas (HLI), con discapacidad y migrantes.			2			
	Elaborar el marco de referencia.			3			
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos.			3			
	Construir instrumentos de evaluación.			4			
	Realizar el pilotaje de los instrumentos de evaluación.					1	
	Aplicar la evaluación y sistematizar los datos.					2	
<b>Meta 3.</b> Estrategia de socialización de informes de los resultados de la evaluación implementada.	Recuperar aportaciones sobre los productos, para su validación.				3		
	Adecuar y presentar los informes a las distintas audiencias (autoridad, sociedad y docentes).				4		
	Construir materiales para la difusión del currículo en contexto multigrado.				4		
	Utilizar espacios como plataformas y medios informáticos para difusión.					1	
	Publicar el informe final.					1	
<b>Meta 4.</b> Informe final que contemple el contexto multigrado con base en el currículo nacional presentado.	Incorporar las aportaciones pertinentes.					2	
	Elaborar el documento final.					3	
	Presentar el documento final.					4	

Subproyecto 7: Evaluación de la gestión para la formación pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Instrumento de evaluación pedagógica para el diagnóstico del estado que guarda la formación inicial de la educación multigrado diseñada.	Elaborar el marco de referencia (revisar la literatura).	AEL				
	Elaborar la propuesta metodológica: <ul style="list-style-type: none"> <li>Delimitar las fases del proceso de evaluación del programa de formación pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado.</li> <li>Diseñar cursos, talleres, diplomados y especialidades, pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado para la mejora educativa.</li> </ul>		3			
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos al INEE.		3			
	Diseñar los instrumentos de evaluación.		3			
	Realizar el piloteo de los instrumentos.		4			
	Capacitar al personal para la aplicación.		4			
<b>Meta 2.</b> Evaluación a los alumnos de formadores de docentes de últimos semestres implementada.	Seleccionar a los alumnos de formación inicial de los últimos semestres a los que se les aplicará el instrumento.	AEL		1		
	Aplicar los instrumentos.			1		
	Supervisar la aplicación de los instrumentos.			2		
	Acopiar y sistematizar la información.			2		
<b>Meta 3.</b> Informe de resultados de la evaluación de alumnos de las escuelas de formadores de docentes elaborado.	Procesar los datos de la información.	AEL		3		
	Analizar los resultados de la evaluación.			3		
	Validar los resultados de la evaluación.			4		
	Elaborar el informe de resultados de la evaluación aplicada.			4		
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación de formadores de docentes diseñada.	Elaborar la estrategia de difusión de resultados de la evaluación de formadores de docentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>Definir lenguaje, contenidos, audiencias, acciones, diferenciados de difusión.</li> <li>Realizar la elección de medios de difusión (impreso y digital).</li> </ul>	AEL			1	
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar propuestas de uso de resultados para diferentes audiencias.</li> </ul>				1	
	Diseñar indicadores para monitoreo y seguimiento de las estrategias de difusión y uso de los resultados.				1	
	<b>Meta 5.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación para formadores de docentes implementada.		Implementar la estrategia de difusión.	AEL		
Implementar la estrategia de uso.					2	
Implementar el monitoreo y seguimiento de las estrategias de difusión y uso de los resultados.					3	

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 6.</b> Informe de las estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación para la formación inicial de los formadores de docentes elaborado.	Construir indicadores para medir los efectos de las estrategias de difusión y uso de los resultados.	AEL			3	
	Elaborar informe de las estrategias de difusión y uso de los resultados.				4	
<b>Meta 7.</b> Estrategia de intervención para mejorar la formación inicial de los formadores de docentes de educación multigrado diseñada.	Revisar las lecciones aprendidas y buenas prácticas.					1
	Definir instrumentos y estrategias de la intervención para la aplicación de formación inicial para la atención de la educación multigrado.					1
	Elaborar plan de Intervención: <ul style="list-style-type: none"> <li>Definir programas, facilitadores, cursos y recursos económicos.</li> </ul>					1
	Diseñar los indicadores para el monitoreo y seguimiento.					2
<b>Meta 8.</b> Intervención para mejorar la formación inicial de la educación multigrado implementada.	Incluir en el currículo el programa para la atención de escuelas multigrado y brindar acciones de acompañamiento.					1
	Realizar el monitoreo y seguimiento.					1
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la intervención de la implementación de la mejora de la formación inicial de la educación multigrado elaborado.	Elaborar el informe de resultados sobre la intervención a 2020: <ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar los indicadores de monitoreo y seguimiento de la intervención.</li> </ul>					3
	Reorientar metas y acciones en función de los resultados.					3
	Elaborar informe de los resultados de la intervención a 2024: <ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar los indicadores de monitoreo y seguimiento de la intervención.</li> </ul>					4
	Reorientar metas y acciones en función de los resultados.					4

## Sinaloa

Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e *in situ* para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado diseñada.	Diseñar el marco de referencia:	INEE	3			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisar la literatura.</li> </ul>	Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa (CEIDES)				
	Elaborar la propuesta metodológica:	DINEE	3			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Delimitar las fases del diseño de la oferta de formación inicial y continua.</li> </ul>					
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos al INEE:	CEIDES, DINEE	3			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar la solicitud.</li> </ul>					
	Realizar diseño de indicadores.	CEIDES, DINEE Subsecretaría de Educación Básica (áreas académicas, modalidades y servicios educativos) [SEB] Formación y Desarrollo Docente Instancia Estatal de Formación Continua	4			
	Realizar diseño de instrumento(s) (incluye pilotaje).	CEIDES, DINEE, SEB Formación y Desarrollo Docente Instancia Estatal de Formación Continua	4			
Elaborar plan de trabajo de campo.	CEIDES, DINEE	4				
Realizar diseño del sistema de monitoreo.	CEIDES, DINEE, SEB Formación y Desarrollo Docente Instancia Estatal de Formación Continua	4				
<b>Meta 2.</b> Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado implementada.	Capacitar al personal para la aplicación.	CEIDES, DINEE		1		
	Aplicar los instrumentos.	CEIDES, DINEE, SEB		1		
	Supervisar la aplicación de instrumentos.	Formación y Desarrollo Docente Instancia Estatal de Formación Continua		1		
	Acopiar y sistematizar la información.			1 y 2		
	Realizar el monitoreo.	CEIDES, DINEE		1 y 2		

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 3.</b> Informe de evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado elaborado.	Elaborar el modelo de análisis de resultados.	CEIDES, DINEE		2		
	Realizar el procesamiento de datos.			2		
	Realizar la validación de resultados.			2		
	Elaborar el análisis de resultados.			2		
	Redactar el informe de resultados.			2		
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de resultados de la evaluación de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado diseñada.	Elaborar el marco de referencia.	CEIDES, DINEE, SEB Formación y Desarrollo Docente Instancia Estatal de Formación Continua		3		
	Elaborar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición de lenguaje y contenidos.</li> <li>▪ Definición de audiencias.</li> <li>▪ Definición de acciones diferenciadas de difusión.</li> <li>▪ Elección de medios de difusión (impresos, digitales, presenciales y semipresenciales, colectivos e individuales, otros).</li> </ul>			3		
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad, alcances.		CEIDES, DINEE		3	
<b>Meta 5.</b> Resultados de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado difundidos y utilizados.	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de medios de difusión para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitoreo del uso de los medios de difusión.</li> <li>▪ Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>	CEIDES, DINEE, SEB Formación y Desarrollo Docente Instancia Estatal de Formación Continua		4	1	
	Implementar la estrategia de uso: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitoreo del uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>			2 y 3		
<b>Meta 6.</b> Informe de resultados de la difusión y uso de resultados de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado elaborado.	Construir indicadores para medir los efectos de las estrategias de difusión y uso de los resultados.	CEIDES, DINEE		4		
	Elaborar informe de las estrategias de difusión y uso de los resultados.			4		

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 7.</b> Intervención para la mejora educativa de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado diseñada.	Incorporar las directrices vigentes.	INEE, CEIDES, DINEE			1	
	Realizar la revisión de lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).	CEIDES, DINEE, SEB			2	
	Definir instrumentos y estrategias para el alcance de la mejora educativa.	Formación y Desarrollo Docente			2 y 3	
	Elaborar el plan de la intervención.	Instancia Estatal de Formación Continua				1 y 2
	Elaborar el diseño de indicadores.					1 y 2
	Elaborar el diseño del sistema de monitoreo y seguimiento.	CEIDES, DINEE				1 y 2
<b>Meta 8.</b> Intervención para la mejora educativa de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado implementada.	Ejecutar la puesta en marcha de los instrumentos y estrategias definidas	CEIDES, DINEE, SEB				3 y 4
		Formación y Desarrollo Docente				
		Instancia Estatal de Formación Continua				
	Realizar el monitoreo y seguimiento.	CEIDES, DINEE				3 y 4
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la intervención para la mejora educativa de la oferta de formación inicial, continua e <i>in situ</i> para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado elaborado.	Elaborar el Informe de resultados sobre la intervención, que contemple al menos los siguientes elementos.					
	La intervención: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a la población objetivo.</li> <li>▪ Fue adecuada y suficiente.</li> <li>▪ Usó los instrumentos y estrategias definidas.</li> <li>▪ Mejoró el área establecida (evidencias de mejora).</li> <li>▪ Es sostenible en el tiempo.</li> </ul>	CEIDES, DINEE				3 y 4

# Sonora

## Subproyecto 2: Evaluación del tiempo efectivo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación para identificar el tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado diseñada.	Construir el marco de referencia.	Subdirección de Proyectos Académicos	3			
	Elaborar la propuesta metodológica.	Coordinación Académica	3			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.	Dirección General Educación Primaria	3			
	Diseñar indicadores.	Subdirección de Proyectos Académicos	3			
	Diseñar los instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).	Subdirección de Proyectos Académicos	4			
	Diseñar el plan de trabajo de campo.	Coordinación Académica	4			
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.	Subdirección de Proyectos Académicos	4			
<b>Meta 2.</b> Evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado implementada.	Capacitar al personal que realizará la aplicación de la evaluación.	Subdirección de Proyectos Académicos	4			
	Ejecutar la aplicación de los instrumentos de evaluación.	Subdirección de Proyectos Académicos		1		
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.	Coordinación Académica		1		
	Realizar el acopio y sistematización de la información.	Subdirección de Proyectos Académicos		1		
<b>Meta 3.</b> Resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado obtenidos.	Diseñar e implementar mecanismos de monitoreo y seguimiento.	Subdirección de Proyectos Académicos		1		
	Construir del modelo de análisis de resultados.	Subdirección de Proyectos Académicos		2		
	Procesar los datos.	Subdirección de Proyectos Académicos		2		
	Validar los resultados.	Dirección General		2		
	Analizar los resultados.	Dirección General		2		
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado diseñada.	Elaborar el informe de resultados.	Dirección General		2		
	Construir el marco de referencia.	Subdirección de Proyectos Académicos		3		
	Diseñar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición de lenguaje y contenidos,</li> <li>▪ de audiencias y</li> <li>▪ de acciones diferenciadas de difusión.</li> </ul>	Coordinación Académica		3		
<b>Meta 5.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado implementadas.	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad y alcances.	Dirección General		3		
	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilización de medios de difusión para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitoreo de la utilización de los medios de difusión.</li> <li>▪ Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>	Dirección General		4		
	Implementar la estrategia de uso: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Monitoreo del uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>	Dirección General		4		

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020	
			Trimestre				
<b>Meta 6.</b> Resultados de las estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado valorados.	Valorar el efecto de la difusión y uso de los resultados para la mejora, contemplando si: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>▪ Llegó en los tiempos definidos.</li> <li>▪ Se usaron los medios.</li> <li>▪ Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>	Estructura Educativa		4			
	Elaborar el diagnóstico de la situación actual.				1		
	Definir las áreas susceptibles de mejora: gestión y organización escolar.				1		
	Incorporar las directrices vigentes (en caso de existir).				2		
	Revisar las lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).				2		
	Caracterizar y recuperar los procesos de difusión y uso de resultados de evaluación.				2		
	<b>Meta 7.</b> Intervención para la mejora educativa respecto al tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado diseñada.	Definir los instrumentos y estrategias para el alcance de las mejoras asociados a: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Simplificación de procesos administrativos.</li> <li>▪ Planeación de la gestión escolar adecuada.</li> <li>▪ Articulación de la estructura educativa.</li> <li>▪ Incumplimiento del calendario escolar por factores ajenos al docente.</li> <li>▪ Reglas de operación de programas pertinentes para escuelas multigrado.</li> <li>▪ Organización escolar y áulica adecuada para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>	Subdirección de Proyectos Académicos Coordinación Académica			2	
		Definir la población objetivo.				3	
		Identificar los actores involucrados.				3	
		Diseñar el plan de intervención.				4	
Diseñar los indicadores.					4		
Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.					4		
<b>Meta 8.</b> Intervención para la mejora educativa respecto al tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado implementada.		Poner en marcha los instrumentos y estrategias definidas.	Estructura Educativa				1
	Poner en marcha el monitoreo y seguimiento.					2	
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la implementación de la intervención para la mejora educativa respecto al tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas multigrado elaborado.	Elaborar el informe de resultados sobre la intervención, que contemple al menos los siguientes elementos. <p>La intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegó a la población objetivo.</li> <li>▪ Fue adecuada y suficiente.</li> <li>▪ Usó los instrumentos y estrategias definidas.</li> <li>▪ Mejoró el área establecida (evidencias de mejora).</li> <li>▪ Es sostenible en el tiempo.</li> </ul>	Subdirección de Proyectos Académicos Coordinación Académica				3 y 4	

## Tabasco

### Subproyecto 7: Evaluación de la gestión para la formación pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Instrumento de evaluación pedagógica para el diagnóstico del estado que guarda la formación inicial de la educación multigrado diseñada.	Elaborar el marco de referencia (revisar la literatura).	AEL	4			
	Elaborar la propuesta metodológica.					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Delimitar las fases del proceso de evaluación del programa de formación pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado.</li> <li>Diseñar cursos, talleres, diplomados y especialidades, pedagógica especializada de formadores de docentes para la atención de la educación multigrado para la mejora educativa.</li> </ul>		4			
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos al INEE.		4			
	Diseñar los instrumentos de evaluación.		4			
	Realizar el piloteo de los instrumentos.		4			
<b>Meta 2.</b> Evaluación a los alumnos de formadores de docentes de últimos semestres implementada.	Capacitar al personal para la aplicación.	AEL		1		
	Seleccionar a los alumnos de formación inicial de los últimos semestres a los que se les aplicará el instrumento.			2		
	Aplicar los instrumentos.			2		
	Supervisar la aplicación de los instrumentos.			2		
	Acopiar y sistematizar la información.			2		
<b>Meta 3.</b> Informe de resultados de la evaluación de alumnos de las escuelas de formadores de docentes elaborado.	Procesar los datos de la información.	AEL		2		
	Analizar los resultados de la evaluación.			3		
	Validar los resultados de la evaluación.			3		
	Elaborar el informe de resultados de la evaluación aplicada.			3		
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación de formadores de docentes diseñada.	Elaborar la estrategia de difusión de resultados de la evaluación de formadores de docentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>Definir lenguaje, contenidos, audiencias, acciones, diferenciados de difusión.</li> <li>Realizar la elección de medios de difusión (impreso y digital).</li> </ul>	AEL		4		
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar propuestas de uso de resultados para diferentes audiencias.</li> </ul>			4		
	Diseñar indicadores para monitoreo y seguimiento de las estrategias de difusión y uso de los resultados.			4		

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 5.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación para formadores de docentes implementada.	Implementar la estrategia de difusión.	AEL			1	
	Implementar la estrategia de uso.				1	
	Implementar el monitoreo y seguimiento de las estrategias de difusión y uso de los resultados.				2	
<b>Meta 6.</b> Informe de las estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación para la formación inicial de los formadores de docentes elaborado.	Construir indicadores para medir los efectos de las estrategias de difusión y uso de los resultados.				2	
	Elaborar informe de las estrategias de difusión y uso de los resultados.				3	
<b>Meta 7.</b> Estrategia de intervención para mejorar la formación inicial de los formadores de docentes de educación multigrado diseñada.	Revisar las lecciones aprendidas y buenas prácticas.				3	
	Definir instrumentos y estrategias de la intervención para la aplicación de formación inicial para la atención de la educación multigrado.				4	
	Elaborar el plan de intervención: <ul style="list-style-type: none"> <li>Definir programas, facilitadores, cursos y recursos económicos.</li> </ul>				4	
	Diseñar los indicadores para el monitoreo y seguimiento.				4	
<b>Meta 8.</b> Intervención para mejorar la formación inicial de la educación multigrado implementada.	Incluir en el currículo el programa para la atención de escuelas multigrado y brindar acciones de acompañamiento.				1	
	Realizar el monitoreo y seguimiento.				1	
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la intervención de la implementación de la mejora de la formación inicial de la educación multigrado elaborado.	Elaborar el informe de resultados sobre la intervención a 2020: <ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar los indicadores de monitoreo y seguimiento de la intervención.</li> </ul>				2	
	Reorientar metas y acciones en función de los resultados.				2	
	Elaborar informe de los resultados de la intervención a 2024: <ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar los indicadores de monitoreo y seguimiento de la intervención.</li> </ul>				3	
	Reorientar metas y acciones en función de los resultados.				4	

## Tlaxcala

Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y figuras equivalentes del CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las Escuelas Multigrado de Educación Básica

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación diagnóstica diseñada para el año 2017.	Elaborar un marco de referencia.	Coordinación de consejos técnicos de la Dirección de Educación Básica				
		Dirección de Evaluación				
		Mesas técnicas de preescolar y primaria	3			
		Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (USET)				
	Elaborar la propuesta metodológica.	Secretaría de Educación Pública del Estado (SEPE)				
		Coordinación de consejos técnicos de la Dirección de Educación Básica				
		Dirección de Evaluación	3			
		Mesas técnicas de preescolar y primaria				
	Solicitar al INEE la emisión de lineamientos y criterios técnicos.	USET-SEPE				
		Dirección de Evaluación				
Dirección de Educación Básica		3				
Diseñar indicadores.	USET-SEPE					
	Dirección de Evaluación					
	Coordinación de consejos técnicos de la Dirección de Educación Básica	4				
Promover y organizar la capacitación para el diseño de instrumentos de evaluación.	Mesas Técnicas					
	Dirección de Evaluación	4				
Diseñar y pilotear los instrumentos de evaluación.	Mesas Técnicas					
	USET-SEPE		1			
Elaborar el plan de trabajo de campo.	Dirección de Evaluación					
	Coordinación de consejos técnicos de la Dirección de Educación Básica					
	Mesas Técnicas		1			
Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.	USET-SEPE					
	Dirección de Evaluación					
	Coordinación de consejos técnicos de la Dirección de Educación Básica		2			
		Mesas Técnicas				

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020	
			Trimestre				
<b>Meta 2.</b> Instrumentos de la Evaluación Diagnóstica de las competencias profesionales y las condiciones de operación del servicio de asesoría y acompañamiento académico en las Escuelas Multigrado de Educación Básica aplicados.	Elaborar guías para el Aplicador y folletos informativos para la Comunidad Escolar.	Dirección de Evaluación Coordinación de consejos técnicos de la Dirección de Educación Básica Mesas Técnicas		2			
	Organizar la capacitación de los Aplicadores.			3			
	Aplicar los instrumentos (a supervisores, ATP, figuras equivalentes y docentes). ▪ Encuesta. ▪ Entrevista: estructurada, semiestructurada. ▪ Guía de observación participante.				3		
	Monitorear y supervisar la aplicación.				4		
	Acopiar y sistematizar la información del levantamiento de datos.				4		
<b>Meta 3.</b> Reporte de los resultados de evaluación diagnóstica elaborado.	Realizar el procesamiento de datos.	Mesas técnicas USET-SEPE			1		
	Validar los resultados.	Mesas técnicas Dirección de Evaluación USET-SEPE			1		
	Analizar e interpretar los resultados.	Mesas técnicas Coordinación de consejos técnicos de la Dirección de Educación Básica			2		
	Integrar reporte de resultados.	USET-SEPE			2		
	Elaborar la estrategia de difusión.	Dirección de Evaluación Dirección de Educación Básica USET-SEPE			3		
<b>Meta 4.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación diseñadas.	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación.	Mesas técnicas Coordinación de consejos técnicos de la Dirección de Educación Básica USET-SEPE			3		

Meta	Acción	Responsables	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 5.</b> Resultados del diagnóstico como realimentación para la mejora continua difundidos y utilizados.	Implementar la estrategia de difusión.	Dirección de Evaluación				
		Dirección de Educación Básica USET-SEPE			4	
	Implementar la estrategia de uso de resultados.	Mesas técnicas				
		Coordinación de consejos técnicos de la Dirección de Educación Básica USET-SEPE			1	
	Elaborar el reporte del impacto de la difusión y uso de resultados para la mejora educativa.	Mesas técnicas				
		Coordinación de consejos técnicos de la Dirección de Educación Básica Consejos Técnicos Escolares USET-SEPE			2	
<b>Meta 6.</b> Estrategia de mejora del servicio de supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica utilizada.	Incorporar directrices vigentes en el diseño de la estrategia.	Dirección de Evaluación				
		Mesas técnicas USET-SEPE			3	
	Revisar lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).	Dirección de Evaluación				
		Mesas Técnicas Consejos Técnicos Escolares USET-SEPE			3	
		Definir instrumentos y estrategias de intervención.			4	
	Elaborar el plan de la intervención.			4		
	Diseñar el mecanismo de monitoreo y seguimiento.			4		
<b>Meta 7.</b> Estrategia de mejora del servicio de Supervisión Escolar y Asesoría Técnico Pedagógica ejecutada.	Realizar la puesta en marcha de los instrumentos y estrategias definidas.	Dirección de Evaluación Coordinación de consejos técnicos de la Dirección de Educación Básica				1
	Monitorear y dar seguimiento.	Mesas Técnicas				2 y 3
<b>Meta 8.</b> Informe de resultados de la ejecución de la estrategia de mejora del servicio de Supervisión Escolar y Asesoría Técnico Pedagógica elaborado.	Elaborar informe de resultados sobre la intervención.	USET-SEPE				4

## Veracruz

### Subproyecto 6: Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado elaborado.	Elaborar un marco referencial de la práctica docente-multigrado y su pertinencia.	Responsable del PRONAEME en Subsecretaría de Educación Básica Equipo Multigrado Estatal de Educación Primaria	3			
	Solicitar lineamientos y criterios técnicos de evaluación al INEE.	Responsable del PRONAEME en Subsecretaría de Educación Básica	3			
	Indagar si existen propuestas de diseño curricular regionales o estatales para el contexto multigrado y su contraste con la propuesta curricular.		4			
	Valorar el modelo curricular ABCD del CONAFE, como una posibilidad para las escuelas multigrado.		4			
	Analizar las propuestas curriculares del panorama educativo en contextos multigrado, con discapacidad y migrantes.	Responsable del PRONAEME en Subsecretaría de Educación Básica Equipo Multigrado Estatal de Educación Primaria		1		
	Diseñar el proceso metodológico para la identificación y el análisis de las prácticas docentes.			2 y 3		
	Establecer los indicadores para la valoración de las prácticas docentes.			3		
	Realizar el pilotaje de los instrumentos de evaluación.			4		
	Validar los procesos metodológicos de la evaluación para la aplicación de los instrumentos.	Responsable del PRONAEME en Subsecretaría de Educación Básica			1	
	Sistematizar, analizar e interpretar la información.	Equipo Multigrado Estatal de Educación Primaria			2	
Elaborar el documento de diagnóstico.				3 y 4		

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 2.</b> Programa de difusión del informe de resultados para la promoción de prácticas educativas pertinentes en el contexto multigrado diseñado.	Diseñar las estrategias de difusión, en función de los destinatarios.	Responsable del PRONAEME en Subsecretaría de Educación Básica			1	
	Implementar la difusión, en función del informe de las prácticas docentes.				1	
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación de la práctica docente.	Responsable del PRONAEME en Subsecretaría de Educación Básica			2 y 3	
	Elaborar informe de las estrategias de difusión y uso de los resultados.	Equipo Multigrado Estatal de Educación Primaria			4	1
	Publicar el informe final.	Subsecretaría de Educación Básica				2

**Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e *in situ* para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado**

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado diseñada.	Analizar los resultados de las evaluaciones del desempeño de docentes multigrado.	Responsable del PRONAEME en Subsecretaría de Educación Básica		2		
	Diseñar los instrumentos de la evaluación diagnóstica y pilotarlos.			3		
	Capacitar al personal que administrará los instrumentos.	Equipo Multigrado Estatal de Educación Primaria		4	1	
	Definir el universo de docentes a los que se les administrarán los instrumentos.				1	
<b>Meta 2.</b> Evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado implementada.	Administrar los instrumentos.	Responsable del PRONAEME en Subsecretaría de Educación Básica			2	
	Supervisar la administración de los instrumentos.				2	
	Acopiar la información.				2	
<b>Meta 3.</b> Informe de resultados de la evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado elaborado.	Procesar los datos de la evaluación.	Equipo Multigrado Estatal de Educación Primaria			3	
	Analizar los resultados.				3	
	Validar los resultados.				3	
	Elaborar el informe de resultados.				4	

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado diseñada.	Elaborar la estrategia de difusión de los resultados de la evaluación: definir lenguaje, contenidos, audiencias, acciones diferenciadas, medios de difusión (impreso, digital, etc.)	Responsable del PRONAEME en Subsecretaría de Educación Básica				1
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación.					1
	Diseñar indicadores de seguimiento y monitoreo de las estrategias de difusión y uso de los resultados.					1
<b>Meta 5.</b> Informe de resultados de la estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado elaborado.	Implementar la estrategia de difusión.	Subsecretaría de Educación Básica				1
	Implementar la estrategia de uso de los resultados.					1
	Implementar el monitoreo y seguimiento de la estrategia de difusión y uso de los resultados.					1
	Construir indicadores para medir los efectos de las estrategias de difusión y uso de los resultados.					1
	Elaborar el informe de resultados de la estrategia de difusión y uso de los resultados.					1
<b>Meta 6.</b> Estrategia de intervención para mejorar el proceso de formación inicial y continua para los docentes que atienden grupos multigrado diseñada.	Revisar las lecciones aprendidas y buenas prácticas.					2
	Definir la estrategia de la intervención.					2
	Diseñar el plan de acción para la intervención.					2
	Capacitar al personal que llevará a cabo la intervención.					2
	Diseñar los indicadores para el monitoreo y seguimiento.					2
<b>Meta 7.</b> Estrategia de intervención para mejorar el proceso de formación inicial y continua para los docentes que atienden grupos multigrado implementada.	Implementar el proceso de formación inicial y continua para los docentes que atienden grupos multigrado: determinar sedes, fechas, facilitadores, cursos y recursos.	Responsable del PRONAEME en Subsecretaría de Educación Básica				3
	Llevar a cabo acciones de acompañamiento.	Equipo Multigrado Estatal de Educación Primaria				3
	Realizar el monitoreo y seguimiento.					3
<b>Meta 8.</b> Informe de resultados de la intervención para mejorar el proceso de formación inicial y continua para los docentes que atienden grupos multigrado elaborado.	Elaborar informe de los resultados de la intervención a 2020.					4
	Reorientar metas y acciones en función de los resultados.					4

## Yucatán

### Subproyecto 8: Evaluación de la oferta de formación inicial, continua e *in situ* para docentes y figuras educativas que atienden grupos multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado diseñada.	Analizar los resultados de las evaluaciones del desempeño de docentes multigrado.	Equipo de Trabajo de Escuelas Multigrado	3			
	Diseñar los instrumentos de la evaluación diagnóstica y pilotarlos.	Equipo Técnico Estatal de Multigrado (ETEM)	3			
	Capacitar al personal que administrará los instrumentos.		3			
	Definir el universo de docentes a los que se les administrarán los instrumentos.		4			
<b>Meta 2.</b> Evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado implementada.	Administrar los instrumentos.	Equipo de Trabajo de Escuelas Multigrado		1		
	Supervisar la administración de los instrumentos.	ETEM		1		
	Acopiar la información.			2		
<b>Meta 3.</b> Informe de resultados de la evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado elaborado.	Procesar los datos de la evaluación.	Equipo de Trabajo de Escuelas Multigrado		2		
	Analizar los resultados.	ETEM		2		
	Validar los resultados.			3		
	Elaborar Informe de resultados.			3		
<b>Meta 4.</b> Estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado diseñada.	Elaborar la estrategia de difusión de los resultados de la evaluación: definir lenguaje, contenidos, audiencias, acciones diferenciadas, medios de difusión (impreso, digital, etc.).	Equipo de Trabajo de Escuelas Multigrado		4		
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación.	ETEM		4		
	Diseñar indicadores de seguimiento y monitoreo de las estrategias de difusión y uso de los resultados.				1	

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 5.</b> Informe de resultados de la estrategia de difusión y uso de los resultados de la evaluación diagnóstica para reconocer el perfil actual de los docentes que atienden grupos multigrado elaborado.	Implementar la estrategia de difusión.	Equipo de Trabajo de Escuelas Multigrado			1	
	Implementar la estrategia de uso de los resultados.	ETEM			1	
	Implementar el monitoreo y seguimiento de la estrategia de difusión y uso de los resultados.				1	
	Construir indicadores para medir los efectos de las estrategias de difusión y uso de los resultados.				2	
	Elaborar el informe de resultados de la estrategia de difusión y uso de los resultados.				3	
<b>Meta 6.</b> Estrategia de intervención para mejorar el proceso de formación inicial y continua para los docentes que atienden grupos multigrado diseñada.	Revisar las lecciones aprendidas y buenas prácticas.	Equipo de Trabajo de Escuelas Multigrado			4	
	Definir la estrategia de la intervención.	ETEM			4	
	Diseñar el plan de acción para la intervención.				4	
	Capacitar al personal que llevará a cabo la intervención.					1
	Diseñar los indicadores para el monitoreo y seguimiento.					1
<b>Meta 7.</b> Estrategia de intervención para mejorar el proceso de formación inicial y continua para los docentes que atienden grupos multigrado implementada.	Implementar el proceso de formación inicial y continua para los docentes que atienden grupos multigrado: determinar sedes, fechas, facilitadores, cursos y recursos.	Equipo de Trabajo de Escuelas Multigrado				2
	Llevar a cabo acciones de acompañamiento.	ETEM				3
	Realizar el monitoreo y seguimiento.					3
<b>Meta 8.</b> Informe de resultados de la intervención para mejorar el proceso de formación inicial y continua para los docentes que atienden grupos multigrado elaborado.	Elaborar informe de los resultados de la intervención a 2020.	Equipo de Trabajo de Escuelas Multigrado				4
	Reorientar metas y acciones en función de los resultados.	ETEM				4

## Zacatecas

Subproyecto 1: Evaluación diagnóstica de las competencias profesionales de los Supervisores Escolares, Asesores Técnico Pedagógicos y figuras equivalentes de CONAFE, así como de las condiciones de operación del servicio de supervisión, asesoría y acompañamiento académico en las escuelas multigrado de educación básica

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación diagnóstica diseñada.	Elaborar un marco de referencia.	Programa de Escuelas Multigrado	3			
	Elaborar la Propuesta metodológica.		3			
	Solicitar al INEE la emisión de lineamientos y criterios técnicos.		4			
	Diseñar indicadores.		4			
	Promover y organizar la capacitación para el diseño de instrumentos de evaluación.		4			
	Diseñar y pilotear los instrumentos de evaluación.			1		
	Elaborar el plan de trabajo de campo.			1		
	Diseñar el sistema de monitoreo y seguimiento.			1		
<b>Meta 2.</b> Instrumentos de la Evaluación Diagnóstica de las competencias profesionales y las condiciones de operación del servicio de asesoría y acompañamiento académico en las Escuelas Multigrado de Educación Básica aplicados.	Elaborar guías para el aplicador y folletos informativos para la comunidad escolar.	Programa de Escuelas Multigrado		2		
	Organizar la capacitación de los aplicadores.			2		
	Aplicar los instrumentos.			3		
	Monitorear y supervisar la aplicación.			3		
	Acopiar y sistematizar la información del levantamiento de datos.			3		
<b>Meta 3.</b> Reporte de los resultados de evaluación diagnóstica elaborado.	Elaborar el modelo de análisis de resultados.	Programa de Escuelas Multigrado		4		
	Realizar el procesamiento de datos.			4		
	Validar los resultados.				1	
	Analizar los resultados.				1	
	Informar los resultados.				1	
<b>Meta 4.</b> Estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación diseñadas.	Elaborar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición de lenguaje y contenidos.</li> <li>▪ Definición de audiencias.</li> <li>▪ Definición de acciones diferenciadas de difusión.</li> <li>▪ Elección de medios de difusión.</li> </ul>	Programa de Escuelas Multigrado			2	
	Elaborar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propuestas de uso.</li> <li>▪ Finalidad.</li> <li>▪ Alcances.</li> </ul>				2	

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 5.</b> Resultados del diagnóstico como realimentación para la mejora continua difundidos y utilizados.	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>Gestionar el uso de los medios de difusión pertinentes y viables.</li> <li>Monitorear la utilización de los medios de difusión.</li> <li>Acopiar y sistematizar la información.</li> </ul>	Programa de Escuelas Multigrado			3	
	Implementar la estrategia de uso de los resultados. <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover el uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Monitorear el uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Acopiar y sistematizar de la información.</li> </ul>				4	
<b>Meta 6.</b> Reporte de los resultados de las estrategias de difusión y uso de resultados elaborado.	Elaborar el reporte del impacto de la difusión y uso de resultados para la mejora educativa, contemplando lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>Llegó en los tiempos definidos.</li> <li>Se usaron los medios seleccionados.</li> <li>Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>				1	
	Incorporar directrices vigentes.				2	
<b>Meta 7.</b> Estrategia de mejora del servicio de supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica diseñada.	Revisar lecciones aprendidas y buenas prácticas (para la generación del referente o estándar).				2	
	Definir instrumentos y estrategias de intervención para la mejora asociados a: <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de competencias profesionales.</li> <li>Condiciones de prestación del servicio de supervisión y acompañamiento académico.</li> </ul>				2	
	Elaborar el plan de la intervención.				3	
	Diseñar el mecanismo de monitoreo y seguimiento.				4	
	Diseño de indicadores.				4	
	<b>Meta 8.</b> Estrategia de mejora del servicio de supervisión escolar y asesoría técnico pedagógica implementada.		Realizar la puesta en marcha de los instrumentos y estrategias definidas.			
	Monitorear y dar seguimiento.				2	
<b>Meta 9.</b> Informe de resultados de la ejecución de la estrategia de mejora del servicio de supervisión y acompañamiento académico elaborado.	Elaborar informe de resultados sobre la intervención, que contemple al menos los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>Llegó a la población objetivo.</li> <li>Fue adecuada y suficiente.</li> <li>Usó los instrumentos y estrategias definidas.</li> </ul>				3 y 4	

# Proyecto Región Occidente: Guanajuato, Jalisco y Zacatecas

Subproyecto 4: Cronograma general 2017-2020. Evaluación de las concreciones curriculares para el contexto multigrado, que aporte a la propuesta curricular 2016

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Informe sobre la pertinencia de la propuesta curricular 2016 para el contexto multigrado elaborado.	Integrar un equipo multidisciplinario y con experiencia en el diseño curricular.		3			
	Establecer dimensiones de análisis o marcos de referencia.		3			
	Realizar el análisis de la propuesta curricular 2016, en educación básica.		3			
	Generar un informe sobre los resultados.		3			
<b>Meta 2.</b> Informe comparativo sobre las experiencias institucionales de escuelas multigrado en la aplicación del currículo vigente elaborado, para 2018.	Indagar si existen propuestas de diseño curricular regionales o estatales para el contexto multigrado y su contraste con la propuesta curricular 2016.		4			
	Valorar el modelo curricular ABCD del CONAFE, como una posibilidad para las escuelas multigrado.		4			
	Analizar las propuestas curriculares del panorama educativo en contextos multigrado con población indígena (PI), hablantes de lenguas indígenas (HLI), con discapacidad y migrantes.		4			
<b>Meta 3.</b> Evaluación aplicada sobre las concreciones curriculares para el contexto multigrado.	Construir el marco de referencia.	AEL		1		
	Elaborar la propuesta metodológica.			1		
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.			2		
	Construir instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).			2		
	Aplicar la evaluación y sistematizar datos.			3		
<b>Meta 4.</b> Estrategia implementada de socialización de informes de los resultados de la evaluación; para 2019.	Recuperar aportaciones sobre los productos, para su validación.			3		
	Adecuar y presentar los informes a las distintas audiencias (autoridades, sociedad y docentes).			4		
	Construir materiales para la difusión del currículo en contexto multigrado.			4		
	Utilizar espacios como plataformas y medios informáticos para difusión.				1	
	Publicar el informe final.				1	
<b>Meta 5.</b> Informe final elaborado que contemple el contexto multigrado con base en el currículo nacional presentado.	Informe final.				1	
	Incorporar las aportaciones pertinentes.				2	
	Elaborar el documento final.				2	
	Presentar el documento final.				2	

Subproyecto 5: Cronograma general 2017-2020. Evaluación y fundamentación de la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los libros de texto, libros para el maestro y las TIC para sustentar procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación diseñada de los libros de texto gratuitos, libros para el maestro y TIC en los contextos educativos multigrado, considerando la PI, HLI, discapacidad y migrantes.	Identificar libros de texto gratuitos, libros para el maestro y TIC.	AEL	3			
	Construir el marco de referencia en relación con la relevancia, pertinencia, suficiencia y uso de los materiales educativos y las TIC.		3			
	Elaborar la propuesta metodológica.	AEL Red de Investigación de Educación Rural (RIER)	4			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.	AEL		3		
	Diseñar indicadores.			1		
	Diseñar los instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).			2		
	Diseñar el plan de trabajo de campo.			2		
	Diseñar e implementar el sistema de monitoreo y seguimiento.			3		
<b>Meta 2.</b> Evaluación implementada de los libros de texto gratuitos, libros para el maestro y TIC en los contextos educativos multigrado, considerando la PI, HLI, discapacidad y migrantes.	Capacitar al personal para la aplicación.	AEL		1	3	
	Ejecutar la aplicación de instrumentos de evaluación.			3		
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.			3		
	Realizar el acopio y sistematización de la información.			4		
	Diseñar e implementar el sistema de monitoreo y seguimiento.			4		
<b>Meta 3.</b> Informe elaborado sobre los resultados de la evaluación diagnóstica.	Construir el modelo de análisis de resultados.	AEL	3			
	Procesar los datos.			4		
	Validar los resultados.			4		
	Analizar los resultados.				1	
	Elaborar el informe de resultados.				1	

Subproyecto 6. Cronograma general 2017-2020. Evaluación de la pertinencia de la práctica docente para propiciar los aprendizajes de todos los alumnos en contexto multigrado

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 1.</b> Evaluación diseñada sobre las prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado.	Construir el marco de referencia de la práctica docente multigrado y su pertinencia, considerando: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recuperación de información documental sobre la práctica docente.</li> <li>▪ Revisión documental.</li> <li>▪ Elaboración de rasgos comunes de prácticas docentes en el contexto multigrado.</li> </ul>	AEL	3			
	Elaborar la propuesta metodológica.		4			
	Realizar la solicitud de lineamientos y criterios técnicos.		3			
	Diseñar indicadores.			1		
	Diseñar los instrumentos de evaluación (incluye pilotaje).			2		
	Diseñar el plan de trabajo de campo.			2		
	Diseñar e implementar el sistema de monitoreo y seguimiento.			Permanente		
<b>Meta 2.</b> Evaluación implementada sobre las prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado implementado para 2018.	Capacitar al personal para la aplicación.		1	2		
	Ejecutar la aplicación de instrumentos de evaluación.		3			
	Llevar a cabo la supervisión de la aplicación de la evaluación.		3			
	Realizar el acopio y sistematización de la información.		4			
	Diseñar e implementar mecanismos de monitoreo y seguimiento.		Permanente			
<b>Meta 3.</b> Informe de resultados elaborado sobre las prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado.	Construir el modelo de análisis de resultados.		3			
	Procesar datos.			4		
	Validar los resultados.			4		
	Analizar los resultados.				1	
	Elaborar el informe de resultados.				1	
<b>Meta 4.</b> Estrategias diseñadas de difusión y uso de los resultados del diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado.	Construir el marco de referencia.		3			
	Diseñar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición de lenguaje y contenidos,</li> <li>▪ de audiencias y</li> <li>▪ de acciones diferenciadas de difusión.</li> </ul>			2		
	Diseñar la estrategia de uso de los resultados de la evaluación: finalidad y alcances.			2		

Meta	Acción	Responsable	2017	2018	2019	2020
			Trimestre			
<b>Meta 5.</b> Estrategias implementadas de difusión y uso de los resultados del diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado.	Implementar la difusión y uso de los resultados.				4	
	Implementar la estrategia de difusión: <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilización de medios de difusión para la toma de decisiones.</li> <li>Monitoreo de la utilización de los medios de difusión.</li> <li>Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>	AEL			3	
	Implementar la estrategia de uso: <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Monitoreo del uso de resultados para la toma de decisiones.</li> <li>Acopio y sistematización de la información.</li> </ul>				4	
<b>Meta 6.</b> Reporte elaborado sobre los resultados de las estrategias de difusión y uso de los resultados del diagnóstico de prácticas docentes pertinentes en los contextos multigrado.	Valorar el efecto de la difusión y uso de los resultados para la mejora, contemplando si: <ul style="list-style-type: none"> <li>Llegó a las audiencias contempladas.</li> <li>Llegó en los tiempos definidos.</li> <li>Se usaron los medios.</li> <li>Se usa para los fines establecidos.</li> </ul>	AEL e INEE				1 a 4



## DIRECTORIO

### JUNTA DE GOBIERNO

Eduardo Backhoff Escudero  
CONSEJERO PRESIDENTE

Teresa Bracho González  
CONSEJERA

Gilberto Ramón Guevara Niebla  
CONSEJERO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle  
CONSEJERA

Margarita María Zorrilla Fierro  
CONSEJERA

### UNIDADES ADMINISTRATIVAS

Francisco Miranda López  
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde  
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

María del Carmen Reyes Guerrero  
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO  
DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Miguel Ángel de Jesús López Reyes  
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz  
ÓRGANO INTERNO DE CONTROL

José Roberto Cubas Carlín  
COORDINADOR DE DIRECCIONES DEL INEE  
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

Dirección General de Difusión  
y Fomento de la Cultura de la Evaluación  
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección de Difusión y Publicaciones  
Blanca Gayosso Sánchez (encargada)



PROYECTO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA  
DE ESCUELAS MULTIGRADO (PRONAEME)

Se terminó de imprimir en agosto de 2017 en los talleres  
de Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA).  
En su formación se empleó la familia tipográfica Univers LT Std.  
Esta edición consta de 1000 ejemplares.