# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

# D O C T O R A D O

## “Trabajo docente en primarias indígenas multigrado de Baja California, un estudio mixto”

Tesis

Que para obtener el grado de

**Doctora en Ciencias Educativas**

P r e s e n t a

**Mtra. Glenda Delgado Gastélum**

Directora de tesis

**Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio**

Ensenada, Baja California, México

# Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Doctorado en Ciencias Educativas

## "Trabajo docente en primarias indígenas multigrado de Baja California, un estudio mixto"

**TESIS**

Que para obtener el grado de

***DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

Presenta

***Mtra. Glenda Delgado Gastélum***

APROBADO POR:

**Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio**
Directora de tesis

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**
Sinodal

**Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga**
Sinodal

**Dra. Irma Daniela Rentería Díaz**
Sinodal

**Dr. Diego Juárez Bolaños**
Sinodal

DCE
DOCTORADO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 02 de enero de 2023

**ASUNTO**: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**
**Coordinador(a) de Investigación y Posgrado**
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. GLENDA DELGADO GASTELUM**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***"TRABAJO DOCENTE EN PRIMARIAS INDÍGENAS MULTIGRADO DE BAJA CALIFORNIA, UN ESTUDIO MIXTO".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

**DRA. MARÍA GUADALUPE TINAJERO VILLAVICENCIO**

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
## Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ciudad de México, 5 de enero de 2023

**ASUNTO**: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**
**Coordinador(a) de Investigación y Posgrado**
**Presente.**

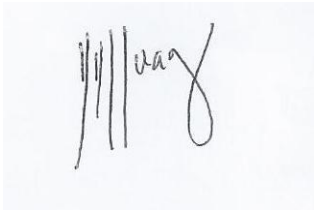
Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por **GLENDA DELGADO GASTELUM**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***"TRABAJO DOCENTE EN PRIMARIAS INDÍGENAS MULTIGRADO DE BAJA CALIFORNIA, UN ESTUDIO MIXTO".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente



DR. DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
## Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 03 de enero de 2023

**ASUNTO**: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**
**Coordinador(a) de Investigación y Posgrado**
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. GLENDA DELGADO GASTELUM**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***"TRABAJO DOCENTE EN PRIMARIAS INDÍGENAS MULTIGRADO DE BAJA CALIFORNIA, UN ESTUDIO MIXTO".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

DRA. IRMA DANIELA RENTERÍA DÍAZ

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
## Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 03 de enero de 2023

**ASUNTO**: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

**Dra. Maricela López Ornelas**
**Subdirectora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. GLENDA DELGADO GASTELUM**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***"TRABAJO DOCENTE EN PRIMARIAS INDÍGENAS MULTIGRADO DE BAJA CALIFORNIA, UN ESTUDIO MIXTO".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

DR. SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
## Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 3 de enero de 2023

**ASUNTO**: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**
**Coordinador(a) de Investigación y Posgrado**
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. GLENDA DELGADO GASTELUM,** me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***"TRABAJO DOCENTE EN PRIMARIAS INDÍGENAS MULTIGRADO DE BAJA CALIFORNIA, UN ESTUDIO MIXTO".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

DR. LUIS HORACIO PEDROZA ZUÑIGA

**Dedicatoria**

*Con inmenso amor a*

***Raúl Emiliano, Daniela y Juan Fernando***

*que pacientes esperaron el cese de mis ausencias y silencios.*

.

## Agradecimientos

Al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología** por el apoyo financiero.

A la **Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio** por ser mi guía en esta ardua tarea y por ser quien "me dijo" *cómo* enfrentarla. Gracias por abrirme la puerta cada vez que lo solicité y por atender con paciencia mis dudas, quejas y frustraciones académicas; por ser comprensiva ante mis desventuras y por motivarme a no claudicar. Mi reconocimiento por ser mi mejor ejemplo de capacidad, ingenio, perseverancia y templanza. Mi eterna gratitud porque su acompañamiento trascendió a las aulas y cubículos, y dio paso a la amistad.

A los miembros del comité: **Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga, Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas, Dra. Irma Daniela Rentería Díaz y Dr. Diego Juárez Bolaños** por su minuciosa lectura y comentarios a mi trabajo de tesis. Cada uno contribuyó a la mejora del presente documento. Gracias por permitirme aprender de ustedes.

Al **Dr. Juan Páez Cárdenas** por ser el oído crítico de mis interpretaciones. Mi agradecimiento por sus incontables lecturas y recomendaciones a mi tesis. Así también, por brindarme tiempo y espacio para las muchas conversaciones académicas y personales, y por ofrecer apoyo cuando lo necesité. Gracias infinitas, *Juan*, por motivarme a avanzar y a concluir.

A todos los **directivos, administrativos, maestras, maestros y alumnado del Servicio de Educación Indígena de Baja California.** Mi admiración es interminable.

A la **Coordinación Estatal de Educación Indígena,** a los **Profes. Francisco Paulino Sierra Cruz** y **Olga Bazán Guzmán** por otorgarme las facilidades para realizar este trabajo de tesis. Especialmente, gracias por creer en mí, querida Olga.

A los directivos, académicos, técnicos académicos, administrativos y personal de apoyo del **Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo** de la **Universidad Autónoma de Baja California.** ¡Gracias! Cada uno de ustedes contribuyó a mi formación.

A mi familia. Especialmente a mi madre, **Leticia**, porque siempre alentó mis avances y estuvo dispuesta prestar atención a mis necesidades. Gracias por comprender mi ausencia y aliviar mi fatiga con especial cariño. A mis hijos, **Emiliano, Daniela y Juan Fernando**; a mi esposo, **Juan Carlos**; y a mi suegra **Norma** por prestar su tiempo y espacios para hacer esto posible. Todo mi amor para ustedes. ¡Gracias!

A mi apreciada amiga y compañera **Dra. Alma Delia Hernández Villafaña**, por ser especial cómplice en este andar formativo. Gracias por compartir conocimientos en nuestras largas conversaciones; por validar mis locuras académicas, por ampararme en infortunios y por fortalecer mi fe. Tan necesaria como afortunada fue tu compañía.

## Índice

*Dedicatoria* ii

*Agradecimientos* iii

*Índice* v

*Índice de tablas* viii

*Índice de figuras* x

*Resumen* xii

*Introducción* 1

*Capítulo 1. El objeto de estudio* 4

**Preguntas y objetivos de investigación** 22

**Justificación** 24

*Capítulo 2. Revisión de la Literatura* 27

**2.1 La revisión de la literatura, procedimiento y criterios** 27

2.1.1 Esquema de la organización temática de la revisión de la literatura 29

**2.2 La práctica docente con grupos multigrado** 31

2.2.1 Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje no graduado: aproximaciones de una didáctica multigrado 32

2.2.2 Organización del grupo: la distribución de los alumnos en el aula 43

2.2.3 Organización del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje 46

**2.3 Alumnos, aprendizaje y evaluación en aulas multigrado** 48

2.3.1 Evaluación en clases multigrado 52

2.3.2 La educación multigrado en contextos vulnerables 55

**2.4 Políticas, currículo y educación multigrado** 57

**2.5 Vida cotidiana en la escuela multigrado** 65

**2.6 Propuestas metodológicas para la educación multigrado en Latinoamérica** 71

*Capítulo 3. Marco Conceptual* 84

**3.1 El maestro. Una dualidad en el ámbito cotidiano escolar** 84

**3.2 La práctica docente** **86**

**3.3 El trabajo docente** **88**

**3.4 El contexto político del maestro** **91**

**3.5 El contenido de la labor docente** **94**

***Capítulo 4. Método*** ***99***

**4.1 Perspectiva epistémica** **101**

**4.2 Metodología de la investigación** **101**

4.2.1 Contexto de estudio 102

4.2.2 Participantes 103

**4.3 Procedimiento** **104**

4.3.1 Negociación de la entrada al campo 106

4.3.2 Etapa cualitativa. Fase 1. Entrevista 107

4.3.3 Etapa cuantitativa: Censo 109

4.3.4 Etapa cualitativa. Fase 2. Entrevista 123

4.3.5 Observación 124

**4.4 Condiciones éticas de ejecución** **127**

***Capítulo 5. Resultados*** ***129***

**5.1 Perfil de los docentes que trabajan en las primarias indígenas multigrado de Baja California** **130**

5.1.1 Censo al profesorado de grupos multigrado 131

5.1.2 Entrevistas a docentes 136

**5.2 Perfil de los alumnos de las primarias indígenas multigrado de Baja California** **139**

5.2.1 Entrevistas a docentes 140

5.2.2. Una primaria indígena multigrado de Baja California 142

**5.3 La organización del trabajo docente en las primarias indígenas multigrado de Baja California** **148**

5.3.1 Motivaciones de las familias que causan la inscripción de sus hijos en las primarias indígenas multigrado desde la opinión del profesorado. 148

5.3.2 Contexto donde se ubican las escuelas 150

5.3.3. Perspectiva docente sobre la escolaridad en las primarias indígenas multigrado 152
5.3.4 La práctica docente en una primaria multigrado indígena antes de la COVID-19 159
5.3.5 La práctica docente durante el cierre de escuelas 163
**5.4 Prácticas docentes para la atención a la diversidad en las primarias indígenas multigrado de Baja California 172**
5.4.1 Expresiones del trabajo docente en las primarias indígenas multigrado de Baja California 174
5.4.2 La educación domiciliaria 178
**5.5. Las tareas administrativas del profesorado 196**
**5.6. Discusión 199**
***Capítulo 6. Conclusiones 209***
**6.1 El perfil de los profesores de las primarias indígenas multigrado de Baja California 209**
**6.2 El perfil de los estudiantes de las primarias indígenas multigrado de Baja California 211**
**6.3 El trabajo docente de las primarias indígenas multigrado de Baja California 212**
**6.4 Limitaciones 220**
**6.5 Recomendaciones 220**
6.5.1 Trasferencia para la práctica 220
***Referencias 221***
***Apéndices 237***
**Apéndice A. Guía de entrevista 237**
**Apéndice B. Cuestionario 240**

## Índice de tablas

**Tabla 1** Preguntas generales y específicas de investigación ..... **23**

**Tabla 2** Organización temática de la revisión de la literatura ..... **30**

**Tabla 3** Propuestas metodológicas para la atención multigrado en Latinoamérica .... **81**

**Tabla 4** Participantes: características y tipo de contribución..... **103**

**Tabla 5** Agenda de las actividades del estudio..... **105**

**Tabla 6** Categorías del primer análisis cualitativo de contenido ..... **109**

**Tabla 7** Dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario original ..... **111**

**Tabla 8** Cambios por cada una de las dimensiones del cuestionario ..... **113**

**Tabla 9** Grupo de expertos que determinaron la validez de contenido del cuestionario adaptado ..... **115**

**Tabla 10** Resultados de la valoración de expertos, dimensión A ..... **116**

**Tabla 11** Resultados de la valoración de expertos, dimensiones B, C, D y E..... **117**

**Tabla 12** Pertinencia: Puntuaciones asignadas por los jueces y valor medio de las puntuaciones..... **118**

**Tabla 13** Opiniones y recomendaciones del grupo de expertos ..... **120**

**Tabla 14** Cambios al cuestionario posteriores a la aplicación piloto ..... **122**

**Tabla 15** Información obtenida durante la observación *in situ* ..... **125**

**Tabla 16** Definición de las dimensiones y aspectos atendidos en la observación ..... **126**

**Tabla 17** Edad del profesorado ..... **133**

**Tabla 18** Formación inicial del profesorado en las primarias indígenas multigrado de B. C. ..... **133**

**Tabla 19** Alumnos de primarias indígenas multigrado ciclo 2021-2022 ..... **139**

**Tabla 20** Proporción de los estudiantes por edad, ciclo escolar 2021-2022..... **140**

**Tabla 21** Frecuencia del uso de los programas de estudio..... **155**

**Tabla 22** Aspectos positivos de los grupos multigrado desde la opinión del profesorado ..... **157**

**Tabla 23** Tareas para el aprendizaje de ciertos contenidos durante el cierre escolar **165**

**Tabla 24** Tareas para el aprendizaje por campos de formación en la educación a distancia **.....166**

**Tabla 25** Tipo de tareas para el área curricular Desarrollo Personal y Social**.....167**

**Tabla 26** Frecuencia de uso de los libros de texto **..... 168**

**Tabla 27** Tareas distintas a la enseñanza que realiza el profesorado**.....196**

**Tabla 28** Formas de participación que propicia el profesorado de primarias indígenas multigrado de B. C.**..... 198**

## Índice de figuras

**Figura 1** Proporción de planteles multigrado de educación básica. Ciclo 2020-2021. .. 7

**Figura 2** Tipos de organización escolar, número de docentes y criterio de agrupamiento, nivel primaria ..... 9

**Figura 3** Primarias indígenas en Baja California por tipo de organización. Ciclo Escolar 2020-2021 ..... 11

**Figura 4** El docente y su relación con las tareas que realiza ..... 94

**Figura 5** Etapas y fases de la investigación ..... 100

**Figura 6** Procedimiento de la investigación ..... 104

**Figura 7** Origen o procedencia del profesorado ..... 131

**Figura 8** Lenguas indígenas que habla el profesorado ..... 132

**Figura 9** Proporción del profesorado con estudios de especialidad y posgrado ..... 134

**Figura 10** Entrada principal de la escuela ..... 143

**Figura 11** Vista del poblado desde la explanada de la escuela ..... 143

**Figura 12** Aula preescolar anexa a la primaria ..... 144

**Figura 13** Explanada escolar ..... 145

**Figura 14** Patio escolar ..... 145

**Figura 15** Interior del aula del profesor Simón ..... 146

**Figura 16** Comedor escolar ..... 147

**Figura 17** Motivaciones de las familias que causan la inscripción de sus hijos en las primarias indígenas multigrado desde la opinión del profesorado ..... 150

**Figura 18** Aspectos que inciden en el trabajo docente en las primarias indígenas multigrado de Baja California ..... 152

**Figura 19** La perspectiva del profesorado sobre el aprendizaje en los niños ..... 153

**Figura 20** Perspectiva docente sobre la escolaridad en las primarias indígenas multigrado ..... 154

**Figura 21** Propósitos del uso de los programas de estudio ..... 155

**Figura 22** Nivel de complejidad del proceso didáctico en las primarias indígenas multigrado ..... **156**

**Figura 23** Frecuencia y tipo de colaboración entre el alumnado promovido por los docentes ..... **158**

**Figura 24** Elementos del proceso didáctico de la lengua indígena ..... **169**

**Figura 25** Evaluación de los aprendizajes ..... **170**

**Figura 26** Prácticas docentes para la atención a la diversidad en las primarias indígenas multigrado de Baja California ..... **173**

**Figura 27** Vivienda de Manuel y Alberto ..... **181**

**Figura 28** Ficha de trabajo de la educación domiciliaria ..... **182**

**Figura 29** Maestro Simón con Alberto. Tarea de lectura y escritura ..... **183**

**Figura 30** Producto de la asignatura de Artes en la educación domiciliaria ..... **184**

**Figura 31** Domicilio de Arcelia ..... **185**

**Figura 32** Sesión en casa de Arcelia ..... **186**

**Figura 33** Actividad de aprendizaje de escritura con Arcelia ..... **187**

**Figura 34** Material de apoyo para la educación domiciliaria del maestro Simón ..... **188**

**Figura 35** Domicilio de Isela y Artemio ..... **190**

**Figura 36** Alimentación de los borregos. Domicilio de Isela y Artemio ..... **191**

**Figura 37** Maestro Simón dibujando el juego “el avión” ..... **192**

**Figura 38** Mobiliario para el trabajo académico en casa de Isela y Artemio ..... **193**

**Figura 39** Actividades de aprendizaje de Isela y Artemio ..... **194**

**Figura 40** Temas de la discusión ..... **199**

**Resumen**

Este trabajo de investigación tuvo el propósito de indagar el trabajo docente en las escuelas primarias del servicio indígena de Baja California. En consecuencia, centré como objeto de investigación tanto la práctica docente como el resto de las tareas extraenseñanza desarrolladas por el profesorado, antes y durante el cierre de estas escuelas por la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19.

El trabajo docente multigrado en primarias indígenas del estado posee características particulares debido a que se genera en espacios de alta diversidad. Además, el servicio educativo indígena se inserta en un ámbito social y profesional esencialmente no indígena, donde los grupos originarios y migrantes representan una minoría. Se atiende mayormente a niños de los grupos originarios de otros estados del país que llegaron junto con sus padres, la mayoría jornaleros agrícolas, en busca de trabajo. Mediante un estudio mixto, se logró una caracterización tanto del profesorado como del alumnado, así como de las variadas expresiones de la práctica docente y las relaciones de proximidad que establecen los maestros con las comunidades con fines de logro de educativo. La educación domiciliaria de la docencia indígena, para continuar enseñando a los alumnos de las zonas rurales, es el hallazgo más significativo.

**Palabras clave:** trabajo docente, docentes indígenas, escuelas multigrado, educación primaria, práctica docente.

*¿Y luego dicen que de profesor cualquiera la hace, que es barato, que no es valioso…?*

*Todo, menos barato, es el asunto… No se vale que se diga que lo que sucede en los procesos educativos del contexto rural de México es trivial, ni que estudiarlo es caro ni, mucho menos, intrascendente. (Gil, 2019, pp. 11, 15)*

## Introducción

Esta investigación se centra en la indagación del trabajo docente que se desarrolla en las escuelas primarias de organización multigrado adscritas al servicio indígena de Baja California, un estado que se caracteriza por atender tanto a niños de grupos originarios de la entidad como a niños de otras culturas del sur de México, muchos de ellos hijos de jornaleros agrícolas migrantes.

La idea de este trabajo surgió de observaciones y entrevistas[1] a algunos docentes que atienden grupos multigrado en escuelas públicas de educación básica ubicadas en contextos rurales periurbanos con altos grados de marginación. En estas escuelas noté la incesante actividad de los profesores en su empeño por cumplir los propósitos educativos establecidos en el currículo mexicano, lo que origina diversas prácticas docentes que no siempre se relacionan con la enseñanza.

Desde lo percibido, los docentes de las escuelas multigrado suelen ser mediadores perspicaces. Actúan entre carencias de materiales y de recursos y, a pesar de ello, brindan experiencias de aprendizaje a sus alumnos. Además, los profesores asumen su función pedagógica con insuficiente formación especializada para la enseñanza a grupos de estudiantes diversos (Boix y Buscà, 2021; González, 2021; González, Cortés y Leite, 2020; Leyva, Santamaría y Conzuelo, 2018; Vera y Peña, 2016). En el caso de los estudiantes de la entidad, esta diversidad refiere las cualidades étnicas y lingüísticas, sus condiciones

[1] Tanto las observaciones como las entrevistas que refiero formaron parte, en primer lugar, de mi trabajo de tesis de maestría titulado *Los procesos de alfabetización inicial que se propician en un prescolar indígena. Un estudio cualitativo* elaborado de 2016 a 2018. En segundo lugar, de mi colaboración en el estudio *Construyendo Autonomía Escolar. La experiencia de las comunidades educativas mexicanas en la mejora de la calidad* elaborado de 2018 a 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) a petición de la Secretaría de Educación Pública (SEP). A través de entrevistas y observaciones a diferentes actores de algunas escuelas de educación básica de sostenimiento público en el Estado de Baja California obtuve el referente empírico objeto de este estudio.

socioeconómicas (frecuentemente precarias), sin dejar de mencionar las diferentes edades y grados.

Por otra parte, diversos estudios nacionales e internacionales (Abós, 2014; Abós y Boix, 2017; Abós y Bustos, 2015; Amaro, 2018; Arteaga, 2011; Blease y Condy, 2015; Boix y Bustos, 2014; Bustos, 2010; 2011; 2013; 2014; Buaraphan, Inrit y Kochasila, 2018; Cruz, y Juárez, 2017; Hyry-Beihammer y Hascher, 2015; Galván y Espinosa, 2017; Juárez, Vargas y Vera, 2015; Leyva, Santamaría y Conzuelo, 2018; Lackwood, Frank y Argüello, 2008; Martínez y Peña, 2017; Peña, Martínez, y Garrido, 2017; Romero, et al., 2010; Santos, 2011) abordan la práctica docente multigrado y revelan planteamientos didácticos dirigidos al logro de los aprendizajes de grupos diversos, aunado a que evidencian aspectos del trabajo docente. No obstante, ninguna de las investigaciones descritas reporta el trabajo docente en las escuelas indígenas multigrado de la entidad.

El foco de mi interés en esta indagación es el trabajo docente. En primer lugar, porque este se genera en espacios tradicionalmente invisibilizados por un proyecto educativo nacional propuesto para homogeneizar (Köster, 2016). En segundo lugar, porque las localidades donde se ubican los planteles indígenas multigrado son, en gran parte, las más apartadas o alejadas (Bustos, 2014; Arteaga, 2011); con carencias de variados recursos e infraestructura (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019). De tal manera, el profesorado frecuentemente se concentra en subsanar las limitaciones o remediar la escasez a través múltiples gestiones, lo que da lugar a una cotidianidad escolar particular (Aguilar, 1995; Ezpeleta, 1992;1997). En tercer lugar, porque el trabajo docente se desdibuja cuando se conocen los resultados de pruebas nacionales de logro educativo (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos [ENLACE], Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, por ejemplo). La interpretación de las autoridades apunta a una explicación en función de las carencias socioeconómicas del alumnado sin reconocer los esfuerzos de los propios estudiantes y de los profesores. Según el INEE (2018a):

> Los resultados de logro educativo son más bajos en las poblaciones que presentan mayores condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, con brechas de 169 y 127 puntos entre tipos de escuelas en Lenguaje y Matemáticas, respectivamente. A esto se suma que las escuelas a las que asisten estas poblaciones tienen las mayores carencias. (p. 36)

Este trabajo de investigación lo elaboré con finalidad de conocer y caracterizar de forma amplia la práctica docente multigrado del servicio indígena de Baja California a través de estudio de método mixto para indagarlo en profundidad a fin de determinar los atributos del trabajo docente. En el transcurso del desarrollo de la investigación, fue necesario replantear el procedimiento y la utilización de algunas técnicas. La razón es simple: cuando propuse el proyecto de investigación las circunstancias de las escuelas eran las típicas o "normales", entendiendo por esto las actividades presenciales diarias que reconocíamos como cotidianas antes del 18 de marzo de 2020. Ese día, las autoridades estatales anunciaron la suspensión de actividades debido a la contingencia mundial producto del surgimiento de una nueva variante del SARS-CoV-2, la COVID-19. Esto modificó las circunstancias de los docentes por casi dos años ya que ocasionó el cierre de las escuelas. Asimismo, tal como reportó Gallardo (2020), los maestros adscritos a escuelas indígenas en el estado de Baja California no pudieron hacer uso de la estrategia gubernamental *Aprende en casa* por el escaso acceso de recursos tecnológicos en los hogares de sus alumnos.

En este documento expongo los resultados de mi indagación. El presente está organizado en seis capítulos. En el primer capítulo presento los antecedentes del objeto de estudio, las preguntas y objetivos de investigación, así como la justificación del estudio. En el segundo capítulo brindo un panorama de la discusión actual y los principales hallazgos de los trabajos empíricos que anteceden al presente, llevados a cabo en diversos países del mundo, que se centran en la práctica docente multigrado, y que reflejan la amplitud de investigaciones centradas en la escuela multigrado, más no de primarias de esta organización escolar de Baja California. En el capítulo tercero describo el marco conceptual del trabajo docente. En el capítulo siguiente, el cuarto, anoto el procedimiento metodológico conducente a la obtención de los resultados que, finalmente, reporto en el quinto capítulo. El sexto y último, está dedicado a las conclusiones.

## Capítulo 1. El objeto de estudio

Este capítulo lo centro en la descripción de los antecedentes del objeto de estudio, así como en el planteamiento del problema. Está dividido en tres secciones: el multigrado, la educación indígena y el trabajo docente; la razón de ello es destacar aspectos específicos de un tipo de organización escolar, de un servicio y de una conceptualización alrededor del actuar docente. Posterior a esto, enuncio las preguntas que orientaron mi trabajo de investigación, así como los objetivos. Al final de esta sección presento la justificación de esta indagación.

### La denominación multigrado

Las escuelas multigrado son aquellas donde dos o más grupos de alumnos de diversas edades y en distintas etapas de desarrollo cursan diferente grado escolar en un aula común y su enseñanza depende de un mismo docente (Ames, 2004; Bustos, 2014; Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE], 2017; Little, 2005; Popoca, 2014). Además, Schmelkes y Aguila (2019) señalan que también se denominan escuelas no graduadas.

En México, la denominación multigrado refiere el tipo organización bajo el cual funcionan las escuelas y que, por sus condiciones, no cuentan con un maestro por cada grado escolar. Además, los profesores de estos planteles casi siempre asumen labores directivas y administrativas, además de atender a su grupo de estudiantes (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2022a). Por su parte, Rossainzz y Hevia (2022) afirman que las instituciones escolares multigrado, más que una entidad pedagógica, son considerados una categoría administrativa al interior del sistema de educación mexicano.

Las escuelas multigrado son, en todo el mundo, una alternativa educativa asequible en poblaciones rurales o periurbanas con escaso número de habitantes (Ames, 2004; Bustos, 2014; Arteaga, 2011; Weiss; 2000). Las multigrado no brindan una nueva forma de escolaridad; en realidad, su instauración responde a criterios que generalmente implican mayor aprovechamiento de recursos materiales y humanos de los gobiernos nacionales. No obstante, en ocasiones las escuelas solo constan de un aula para agrupar hasta seis grados y, en ese caso, puede suceder, como indicó Little (2005), que el sistema multigrado se convierta en un espacio numeroso y poco conveniente tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Por otro lado, como lo reportan Rosas (2009) así

como Rockwell y Rebolledo (2018), también es posible que las aulas multigrado ofrezcan múltiples posibilidades para que profesores innoven en su práctica docente.

Así, la multigraduación suele considerarse una ventaja pedagógica (Bustos, 2010; INEE, 2019; Santos, 2011) sustentada en la heterogeneidad de los grupos de alumnos. De acuerdo con el planteamiento anterior, la diferencia tanto cronológica como intelectual de los alumnos favorece el desarrollo de habilidades para el trabajo en el aula logrando mejores resultados. Del mismo modo, en las aulas multigrado, los estudiantes forman capacidades para adquirir conocimientos de forma colaborativa y también de forma autónoma. De ahí que, en países europeos, la educación multigrado se considera una innovación pedagógica (Pratt, Miller y Little como se citó en Ames, 2004). Entre otras cosas, porque esta forma de escolaridad posibilita un tipo de interacción entre niños de diferentes edades que la educación graduada no permite.

Little (2005), una de las pioneras en el tema, señala tres tipos de efectos positivos de la educación multigrado: mayor acceso, mayores logros cognitivos y mejores resultados en los ámbitos social y personal de los estudiantes. En cuanto al primero, la autora señala a la educación no graduada como la única forma de educación a la que acceden millones de niños en condiciones desfavorables. Lo que explica de algún modo, la instauración de escuelas no graduadas en contextos rurales o periurbanos. El efecto en lo cognitivo refiere mayores logros de aprendizaje de los alumnos en aulas multigrado en relación con otros de aulas monogrado (Ames, 2004; Little, 2005). También debe destacarse que se ha demostrado que los alumnos de aulas multigrado tienen una mejor autopercepción de sí mismos y de la escuela, aunado a una actitud de altruismo que favorece el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Pratt como se citó en Little, 2005). Por tal razón, Vargas (2003) sugiere que en las aulas multigrado "la estrategia de auto-aprendizaje y aprendizaje cooperativo, constructivista y autónomo" (p. 21) sea parte inherente al diseño de las actividades que forman parte del trabajo docente en este contexto.

En México, en el ciclo 2019-2020 "4 de cada 10 escuelas tenían una estructura incompleta" (Mejoredu, 2021, p. 25), lo que significa que por sus condiciones no cuentan con un maestro por cada grado escolar y, por tanto, son multigrado. Las hay de preescolar, primaria y secundaria tanto de sostenimiento público como privado. Las de sostenimiento público, a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ofrecen educación obligatoria y gratuita mediante tres tipos de servicio educativo: general,

indígena y comunitario. Tanto el servicio general como el indígena están a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y, particularmente, las escuelas del servicio indígena son coordinadas a través de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DGEIIB). En cambio, las escuelas del servicio comunitario están a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)[2] que imparte educación preescolar, primaria y secundaria comunitaria mediante una propuesta pedagógica multigrado (Schmelkes y Aguila, 2019). Debido a la propuesta multigrado que implementan, así como la especificidad de la instancia, las escuelas del CONAFE no estuvieron contempladas en el estudio.

Además, en nuestro país existe un número considerable de escuelas de educación básica de sostenimiento privado multigrado igualmente reguladas por la SEP que, en su mayor parte, están adscritas al servicio general. En el ciclo escolar 2020-2021 se contabilizaron 30 321 planteles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria de sostenimiento privado distribuidos en todo territorio nacional. De ese total, 9 229 (12%) corresponden a centros de educación primaria del servicio general y solo un plantel, propiedad de asociaciones civiles, pertenecen al servicio indígena (Mejoredu, 2022a). Las escuelas privadas, ubicadas mayormente en las urbes, ofrecen educación obligatoria a cambio de cuotas que pagan los padres de familia para que sus hijos se escolaricen (Mejoredu, 2022a; Villalpando, 2020). Pese a que algunas de estas escuelas funcionan bajo esquemas multigrado, por su régimen, no formaron parte de este estudio.

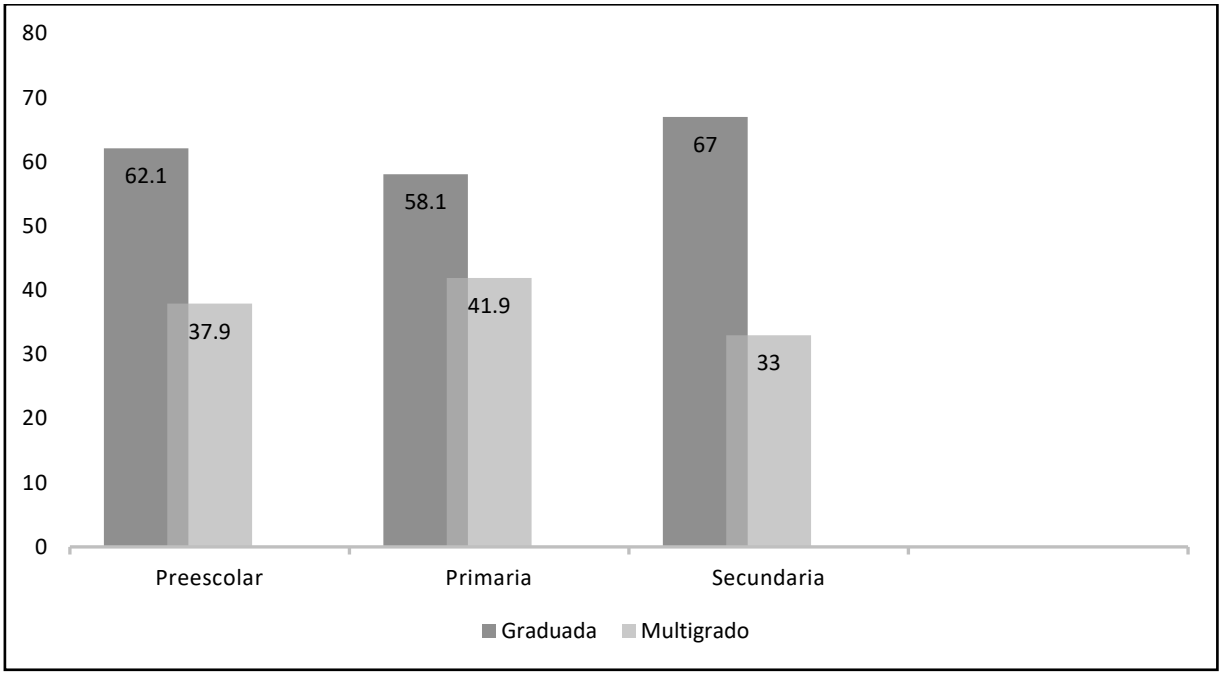
Respecto las escuelas de educación básica de sostenimiento público de los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria distribuidas en todo territorio nacional, el Mejoredu (2022a) reportó un total de 227 379 planteles durante el ciclo escolar 2020-2021 adscritos a los tres tipos de servicio educativo. Se sabe que, de tal cifra, al menos 41 % de las escuelas funcionan bajo organización multigrado (Mejoredu, 2020). En el periodo escolar 2020-2021, del total de planteles del país, 37.9% correspondió a preescolares multigrado, 41.9% a primarias del mismo tipo e igualmente 33% a

[2] El CONAFE se creó en la década de los setenta del siglo XX con el fin de atender a las comunidades rurales con menos de 100 habitantes que por su lejanía con las áreas urbanas no accedían a las escuelas. Su propuesta educativa fue diseñada por personal del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) en forma de cursos comunitarios para brindar educación primaria. La propuesta pedagógica toma en cuenta temas y conceptos básicos del currículo nacional y presenta actividades comunes para trabajar en los tres niveles en los que se reagrupan los seis grados de la educación primaria.

secundarias[3] (Mejoredu, 2022a). Esto quiere decir que no todos los grupos contaron con un profesor por cada grado escolar o asignatura en el caso de secundaria. Además, a la fecha, la mayor parte (94.6%) se localiza en entornos rurales y localidades con algún grado de marginación o campos agrícolas de jornaleros migrantes (Schmelkes y Aguila, 2019). La figura 1 representa la proporción de preescolares, primarias y secundarias, generales y comunitarias, que son multigrado.

**Figura 1**

*Proporción de planteles multigrado de educación básica. Ciclo 2020-2021.*




*Nota*. Los valores expresan porcentajes. Cifras según Mejoredu (2022a).

[3] Las escuelas secundarias a las que me refiero son las telesecundarias y secundarias comunitarias instauradas sobre todo en poblaciones rurales e indígenas o comunidades alejadas o dispersas, así como secundarias para migrantes que funcionan como unitarias y bidocentes. En estos planteles "uno o dos docentes atienden a los estudiantes de los tres grados del nivel" (Mejoredu, 2021, p. 78) a diferencia del resto de las escueles del nivel donde hay, al menos, un docente por asignatura. Así, en el ciclo escolar 2016-2017 operaron 1 597 telesecundarias unitarias y 2 255 bidocentes. En el caso de las secundarias para migrantes, 27 funcionaron con un solo profesor y solo 4 contaron con dos profesores (INEE, 2019). En el periodo escolar 2018-2019 la cifra incrementó dado que se contabilizaron 7 286 planteles de secundarias multigrado en total (Mejoredu, 2020). Tanto las telesecundarias como las secundarias comunitarias y secundarias para migrantes brindan escolaridad pública gratuita a los alumnos de 12 a 15 años.

Como puede observarse en la figura 1 y de acuerdo con Mejoredu (2022a), la mayor proporción de escuelas multigrado de educación básica corresponde al nivel primaria (41.9% del total). En números absolutos significa que 36 230 primarias son multigrado; 27 402 lo son en preescolar y en el nivel secundaria 11 533 centros tienen uno o dos profesores para impartir todas las asignatura a los tres grados del nivel.

Según cifras proporcionadas por Mejoredu (2022a), en las escuelas públicas de educación básica de organización multigrado se matriculó un total de 1 735 754 de alumnos en el ciclo escolar 2020-2021. La mayor parte de tal cifra, es decir, 1 152 870 de alumnos (9.2% de la matrícula nacional) se registró en alguna de las primarias públicas multigrado de los diferentes tipos de servicio[4]. De la cantidad mencionada, 796 028 (69%) de estudiantes se matricularon a primarias del servicio general, 262 132 (22.7%) a planteles del servicio indígena y 94 710 (8.2%) a escuelas comunitarias del CONAFE.

La educación primaria consta de seis grados y cada grado debe ser atendido por un docente en un aula específica, en caso contrario se trata de una primaria multigrado. Considerando esta particularidad, las primarias que no cuentan con un profesor exclusivo por cada grado escolar suelen presentar distintas formas de multigrado. Es esta clasificación la que determina el tipo de agrupamiento de estudiantes y de atención docente.

De acuerdo con lo anterior, las primarias multigrado pueden ser: unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes o pentadocentes; las tres primeras suelen ser más comunes (INEE, 2019). Se considera unitaria cuando un docente, en un aula, se encarga de los seis grados; en tal caso, el profesor realiza labores de gestión y pedagógicas al mismo tiempo (Mejoredu, 2020; 2022a; Popoca, 2014). En las primarias bidocentes y tridocentes, tres y dos grados están a cargo de un mismo docente respectivamente; y en las tetradocentes y pentadocentes sólo algunos de los grados se conjuntan en un aula a cargo de un docente (INEE, 2019). En cualquiera de los anteriores, solo alguno de los docentes se encarga de la gestión escolar (Schmelkes y Aguila, 2019). Es el caso del 66% de las primarias indígenas del país.

[4] En el nivel preescolar se inscribieron 438 051 estudiantes y en el nivel secundaria se matricularon 144 833 estudiantes (Mejoredu, 2022a); de ahí que afirme que la mayor proporción de alumnos en escuelas multigrado correspondió al nivel primaria.

Así, durante el ciclo 2020-2021 hubo 14 138 grupos multigrado de primarias distribuidos en las diferentes escuelas del servicio indígena de todo el país (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2021). El criterio o tipo de organización dependerá de los recursos con los que cuente la escuela. De tal manera que, si en una primaria laboran dos docentes, cada uno atenderá a tres grados que agrupará en una misma aula. Adicionalmente, alguno de los docentes se hará cargo de la gestión escolar además de asumir su labor pedagógica. En la figura 2, se describen los diferentes tipos de organización escolar y número de docentes posibles de identificar en las escuelas primarias.

**Figura 2**

*Tipos de organización escolar, número de docentes y criterio de agrupamiento, nivel primaria*

| Tipo de organización | Número de docentes | Criterio de agrupamiento |
|---|---|---|
| Graduada o Básica* | 6 | Un docente por grado |
| Pentadodente | 5 | Uno de cinco docentes con 2 grados |
| Tetradocente | 4 | Solo dos de cuatro docentes con 2 grados |
| Tridocente | 3 | Tres docentes con 2 grados cada uno |
| Bidocente | 2 | Dos docentes con tres grados cada uno |
| Unitaria | 1 | Un docente para todos los grados |

*Nota*. *Refiere a las escuelas que tienen un director sin grupo a su cargo y un profesor por cada grado escolar (Mejoredu, 2020).

Particularmente, de las 10 307 primarias del servicio indígena distribuidas en todo el territorio nacional en el periodo 2020-2021, un total de 6 720 operaron bajo algún tipo de organización multigrado. Es decir, 65% de escuelas primarias indígenas en México son escuelas no graduadas. Solo una tercera parte del total, o sea 35%, son graduadas o cuentan con un docente para cada grado escolar (Mejoredu, 2022a). Cabe señalar que las

escuelas del servicio indígena se ubican solo en 24 de 32 estados del país (Schmelkes y Aguila, 2019) y más del 90% se ubican en comunidades rurales (Juárez, 2019).

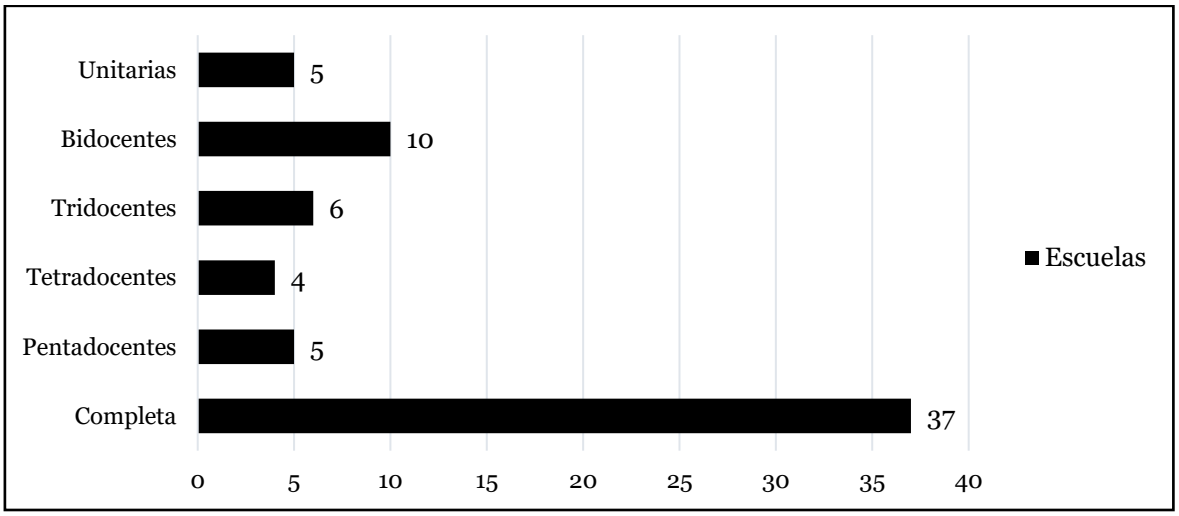
Para el caso de Baja California, la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021) informó que en el periodo escolar 2020-2021 hubo 3 821 planteles, tanto públicos como privados, de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria adscritas a los tres tipos de servicio: general, indígena y comunitario. Del total de escuelas descrito, 187 primarias tuvieron menos de 6 profesores.

Durante el ciclo escolar 2018-2019, en los planteles de educación básica de Baja California se matricularon a 695 434 estudiantes (Mejoredu, 2020) y en el periodo 2020-2021, esta cifra disminuyó ligeramente a 675 122 alumnos de los cuales 11 707 formaron parte de las primarias del servicio indígena del estado y que fueron atendidos por 443 profesores (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2021).

Particularmente, en el ciclo 2020-2021 las escuelas del servicio indígena en Baja California sumaron 130. De estas, 4 correspondían a educación inicial, 56 a preescolar y 70 a primarias (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2021). De acuerdo con información proporcionada por la Coordinación Estatal Indígena, 24 planteles brindaron atención multigrado en el ciclo 2021-2022 mediante distintos tipos de organización: 4 unitarias, 9 bidocentes, 7 tridocentes, 2 tetradocentes y 2 pentadocentes. Las cifras podrían considerarse menores, pero no son menos importantes. La figura 3 ilustra los datos descritos.

**Figura 3**

*Primarias indígenas en Baja California por tipo de organización. Ciclo Escolar 2020-2021*




*Nota*. Cifras en números absolutos. Datos proporcionados por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021).

En todas las escuelas adscritas al servicio indígena se ofrece la educación básica obligatoria, mayoritariamente, a los niños de los pueblos originarios de México. De acuerdo con la legislación vigente, proveer esta educación corresponde al Estado mexicano, y mediante las instituciones escolares se brindan los servicios de educación básica a todas las personas que la soliciten sin prejuicio de su condición social, económica o étnica. De ahí que todos los niños de México sean o no indígenas poseen el derecho a la educación básica. Esta comprende la educación inicial, el preescolar, la primaria y la secundaria. Cursar la educación básica al igual que la educación media superior es obligatorio para los todos mexicanos[5]. De igual forma, es un compromiso del Estado garantizar la educación de forma gratuita, laica, inclusiva, universal, pública y de excelencia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], Artículo

[5] En 2019, por decreto constitucional, la educación superior se incorporó al esquema de la educación obligatoria. De acuerdo con el mandato, al Estado le compete garantizar la obligatoriedad y el derecho de todos los jóvenes para que cursen la educación superior. Además, a las autoridades locales y federales les corresponde establecer políticas de inclusión, permanencia y continuidad en el nivel educativo. Sin embargo, el acceso a las instituciones universitarias queda supeditada a los lineamientos particulares establecidos para tal fin por cada una de las universidades públicas del país (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], Artículo 3º, 2019).

3º., 2019; Ley General de Educación [LGE], Artículo 5º., 2019). Especialmente, la existencia del servicio educativo dirigido a las poblaciones indígenas responde a demandas y luchas de los grupos originarios que han abogado por una educación pertinente.

**El servicio indígena**

La conformación del servicio indígena tal como hoy lo conocemos es producto de un largo proceso. La creación de una oferta educativa específica dirigida a la niñez de los grupos originarios se sustenta en demandas y luchas de los pueblos indígenas y en el derecho de recibir una educación en su lengua (Jiménez y Mendoza, 2016; SEP, 1986).

Antes de su formalización – con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978- surgieron propuestas con sentido pedagógico, además de instituciones especializadas; no obstante, el objetivo de todas ellas fue la castellanización de los miembros de los grupos originarios del país (Bertely, 1998; Martínez, 2011b).

La educación indígena se impulsa en 1921 al crearse la Secretaría de Educación Pública poco después de culminar la Revolución mexicana (Tinajero, 2007). A partir de tal año y hasta 1935, a fin de concretar el proyecto de nación (Jiménez y Mendoza, 2016), surgieron *Las casas de pueblo* que operaron como escuelas y centros comunitarios para los grupos originarios. Estas casas (Misiones culturales) estaban a cargo del Departamento de Educación y Cultura de la Raza Indígena de la SEP (Köster, 2016), institución que tuvo la tarea de incorporar a los indígenas al proyecto homogeneizador (castellanizador) del país[6].

De acuerdo con Köster (2016) entre 1936 y hasta 1969, etapa referida como la del indigenismo institucionalizado, la atención a los indígenas se encomendó a dos organismos creados en dicho periodo: el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas que sustituyó al Departamento de Educación y Cultura de la Raza Indígena, y el Instituto

[6] "Se ha dado el nombre de Misión Cultural a un cuerpo docente de carácter transitorio que desarrolla una labor educativa en cursos breves para maestros y particulares. Cada misión será una escuela ambulante que se instalará temporalmente en los centros de población en que predominen los indígenas, ocupándose en el mejoramiento profesional de los maestros, en ejercer influencia civilizadora sobre los habitantes de la región, despertando interés por el trabajo, creando capacidad necesaria para explotar oficios y artes industriales que mejoren su situación, enseñando a utilizar los recursos locales e incorporándoles lenta pero firmemente a nuestra civilización" (SEP, 1925 como se citó en Tinajero-Berrueta, 1993, p. 113).

Nacional Indigenista (INI). La tarea de ambos organismos consistía en el desarrollo de los pueblos indígenas, entendida como la incorporación al desarrollo del país.

Discusiones académicas en el ámbito nacional y otros sucesos de índole internacional incitaron algunas modificaciones a la política educativa de la época. En esa época se suscitaron eventos relacionados con las lenguas indígenas, por ejemplo, la Asamblea de Filólogos y Lingüistas realizada en 1939, la Conferencia Nacional de Educación en 1939, y el Primer Congreso Indigenista Interamericano en 1940 (Huerta y Barranco, 2019). En lo internacional, habría que destacar la Declaración de los Derechos Universales, emitida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, en la que se subrayan los derechos humanos y las libertades de los individuos de los cuales emanaron los derechos fundamentales de los pueblos indígenas de todo el mundo. El mismo año, la Organización de los Estados Americanos (OEA) decretó que tanto los problemas de dominación como de explotación de los pueblos originarios conciernen al ámbito de la educación (Bello, 2009). En México, esto condujo a la educación de la unidad nacional que, de manera concreta, se concibió como una alternativa de inserción de los indígenas al contexto social mexicano (Ornelas, 1995; Tinajero, 2007).

En 1951 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) declaró la importancia del uso de las lenguas autóctonas para la alfabetización, sobre todo, de las comunidades originarias. Por tanto, un año más tarde, el INI inició las gestiones del proyecto de capacitación a jóvenes indígenas para ser instructores comunitarios (Bello, 2009), concretado una década después.

En 1964, las autoridades impulsaron el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingüe, a cargo de la SEP, para proveer una educación bilingüe en las comunidades indígenas (Martínez, 2011a); aunque otros autores sostienen que consistió en una estrategia para facilitar la castellanización (Moya, 1998). Los *promotores culturales* eran jóvenes indígenas bilingües con escolaridad mínima de primaria a quienes se asignó la encomienda de instruir a las personas de su comunidad empleando su lengua materna (Martínez, 2011b). La propuesta educativa seguida por los promotores se sustentaba en el respeto de las culturas y las lenguas de los indígenas además de su reconocimiento como miembros de la nación. No obstante, los esfuerzos educativos se centraron en el logro de la alfabetización, sobre todo en español, de los habitantes de las comunidades originarias (Bertely, 2003; Panqueba, 2010 como se citaron en Martínez, 2011b). Desde esta época hubo indicios de una atención educativa diferenciada

caracterizada, además, por carencias estructurales y materiales poco propicias para el trabajo docente y para el aprendizaje de la niñez indígena.

El plan y la instrucción a cargo de promotores culturales tuvo poco éxito por la falta de su preparación pedagógica (Martínez, 2011a). Además, si bien los promotores impulsaban un tipo de educación bilingüe no tuvieron a su alcance materiales didácticos suficientes acordes con las lenguas y las culturas de las comunidades. Aunado a ello, los contenidos curriculares tenían poca relación con las cosmovisiones de los diferentes pueblos originarios, e igualmente no fueron adaptados para presentarse al alumnado indígena, lo que dificultó su escolaridad y demeritó su identidad (Bello, 2009; Tinajero, 2007). Sería hasta la década de los setenta que el bilingüismo cobraría un nuevo sentido al introducirse el concepto de bicultural.

Como anoté, la década de los 70 marcó los inicios de la educación indígena actual. En primer lugar, porque en 1978 se creó la Dirección General Educación Indígena (DGEI), órgano que sustituyó a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (Jiménez y Mendoza, 2016; Köster, 2016). Desde su comienzo, la DGEI ha dependido de la SEP y su función ha sido normar la educación indígena. Su formalización, "construyó y continúa manteniendo un sistema educativo paralelo con escuelas públicas" (Köster, 2016, p. 34) en 24 de 32 estados de México. Derivado de las modificaciones oficiales en 2020, el órgano fue renombrado a quedar como Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB). En la actualidad, es una unidad administrativa dependiente de la SEP, que fusionó tanto a la DGEI como a la Coordinación de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (CEIIB) y asimismo se fusionaron el alcance de sus competencias (Secretaría de Gobernación, 2020).

Los pronunciamientos de activistas de las comunidades académica, profesional y social del medio indígena incidieron en la instauración de la DGEI (Jiménez y Mendoza, 2016; SEP, 1986). De ahí que se piense que dicho órgano dio paso a la educación para los indígenas. No obstante, la relevancia y formalidad a una escuela para la atención de la niñez indígena –su institucionalización– empezó a tener sentidos opuestos y contradictorios sobre lo que implicaba la educación bilingüe (Ayala, 2021).

La primera propuesta denominada Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EBB), surgida a principios de los ochenta, consideró en su planteamiento central la idea que los sujetos indígenas eran mediados por dos culturas: la nacional y la indígena. Por tanto, en la escuela debía suscitarse la confluencia de ambas y, por consiguiente, el

estudiantado debía aprender dos lenguas (SEP, 1986). De tal manera, la EBB aminoró la castellanización –no la erradicó– y promovió que tanto los profesores como los promotores impulsaran la alfabetización de los alumnos indígenas, a través de sus lenguas (Köster, 2016). Sin embargo, autores como Gigante (2004), cuestionaron la excesiva importancia a la propuesta misma debido, sobre todo, porque no hubo un trabajo cercano con los docentes mediante el cual se discutieran aspectos centrales integrados en la propuesta, como cultura, educación bilingüe bicultural y, particularmente, la de identidad étnica.

Desde esa fecha, la atención educativa a las comunidades indígenas representa un reto porque, entre otras cuestiones, a la fecha no existe un currículo exclusivo para este tipo de servicio, ni un amplio catálogo de materiales acordes a la diversidad etnolingüística del país. Sumado a que no existe una propuesta para la enseñanza del español como segunda lengua.

Los noventa fueron determinantes para los pueblos originarios de México y otras naciones en Latinoamérica. Esto porque, en 1990, se logró el Acuerdo 169 de la Organización Internacional el Trabajo (OIT) (Czarny, 2008; Köster, 2016) aunado a la declaración de la ONU sobre el Derecho Internacional de los Pueblos Indígenas. De acuerdo con Czarny (2008), ambos preceptos han promovido la eliminación de la discriminación y protección de los grupos vulnerables o minorías y, a su vez, han suscitado modificaciones a las normativas de los países latinoamericanos. En otras palabras, se alentó a los gobiernos de las naciones a reconocer explícitamente a los indígenas como sujetos con derechos y partícipes de la vida democrática

Así, en 1992, en México se modificó el artículo 4° de la Constitución, de manera que se reconoció abiertamente la composición pluricultural del Estado mexicano y la existencia de los pueblos indígenas. Asimismo, se estableció el compromiso y garantía de la protección al desarrollo y cuidado de sus culturas, lenguas, usos, prácticas y formas de organización social (Czarny, 2008), delegando el encargo a la institución escolar. El compromiso no se cumplió a cabalidad y, en 1994, los grupos originarios en el estado de Chiapas iniciaron un movimiento armado en reclamo de sus derechos (Köster, 2016); eso recordaría las condiciones de vida de los grupos indígenas. Fue hasta 2001 que constitucionalmente se ampliaron las garantías de los pueblos indígenas y el compromiso del Estado de su preservación y atención, establecido hasta hoy, en el artículo 2° de la

Carta Magna (Secretaría de Gobernación, 2001) a través de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar (1996).

En 1993, la Ley General de Educación reconoció la importancia de fomentar la educación en las lenguas indígenas, sin que ello originara un plan educativo o metodología específica paralelo al currículo oficial. Fue en el 2000 que se renovó el contenido y sentido a la educación para la niñez indígena mediante la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), puesta en marcha en los primeros años del nuevo siglo XXI y que posibilitó a la larga la incorporación de un concepto vigente hasta la fecha: la interculturalidad. "La interculturalización tiende a construir el conocimiento y el aprendizaje a base de la cosmovisión de la propia comunidad en vez de por un solo currículo nacional homogeneizante y basado en una cosmovisión occidental" (Köster, 2016, p. 35). El énfasis de la EIB está puesto en la formación de ciudadanos respetuosos y tolerantes de la diversidad cultural y lingüística de México y no solo en el reconocimiento de dos lenguas y dos culturas (Martínez, 2011a). Ideal que, a la fecha, es una aspiración del proyecto de nación (Schmelkes, 2005) y del Sistema Educativo Nacional.

Ambas propuestas, la EBB y la EIB, tienen en común en su planteamiento el uso de las lenguas indígenas como mediadoras para la enseñanza formal como vía para su revalorización. Asimismo, el fomento, la promoción, la preservación y revitalización de las lenguas indígenas. Además, con la EBB y la EIB, se elaboraron algunos materiales de apoyo para el desarrollo del trabajo en las aulas de educación indígena (SEP, 1986; Martínez, 2011a) que no sustituyeron a los materiales didácticos otorgados por la SEP.

Pese a ello, la aspiración principal, brindar educación mediante la utilización de las lenguas maternas de los alumnos indígenas, no ha sido cumplida a cabalidad debido a que rara vez la enseñanza en la lengua materna del alumnado cumple una función ámbito académica en la escuela (Hamel et al., 2004; Reese y Feltes, 2014). Mucho menos, ha incidido en la elaboración de planes de estudio que propicien una instrucción diferenciada o exclusiva para la diversidad de pueblos originarios de México. Todas las modificaciones propician una participación de los pueblos indígenas por la vía de las instituciones y del marco normativo.

En el siglo XXI, hubo cambios significativos en la legislación, además de la creación o refuncionalización de algunas instituciones. Por ejemplo, en 2003, se emitió la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la creación del

Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas en 2003, el cambio de nombre del INI a Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; en el ámbito educativo se creó la Coordinación Nacional para la Educación Intercultural y Bilingüe.

En 2011, la educación básica fue modificada mediante la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Esta se concretó mediante el Acuerdo 592 y, por primera vez, en todas las escuelas, tanto generales como indígenas, se anotó que debían impartir contenidos diversificados y contextualizados en español y en lengua indígena (Köster, 2016). En dicho planteamiento se consideran conocimientos aquellos de las culturas originarias de nuestro país. Lo que es un hecho es que la RIEB posibilitó visibilizar con mayor alcance los saberes ancestrales de los pueblos originarios.

En la Reforma de 2013, la atención a la diversidad, desde un enfoque inclusivo en todos los niveles de la educación básica, y sobre todo de la educación indígena, formó parte importante de su contenido. La Reforma formó parte del Plan sectorial del 2013-2018 de la SEP y se enmarcó en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. A la par del suceso, se modificó el artículo 3° Constitucional estableciendo a la educación como derecho y obligando al Estado a proveerla con calidad, asegurar la cobertura de los servicios educativos y brindarlos con equidad desde una perspectiva inclusiva a todos los individuos de la nación, incluidos los indígenas. Desde dicho planteamiento, se pretendía una nación más justa (Köster, 2016).

A raíz de la Reforma del 2013, en la escuela indígena está dispuesta la enseñanza de los contenidos del currículo nacional mediante la lengua materna de los alumnos, sin embargo, solo está contemplada la asignatura Lengua materna (SEP, 2017). Esta considera el uso de la lengua materna de los alumnos como el vehículo para la enseñanza de los contenidos curriculares. En ese sentido, el español como cualquier otra lengua extranjera (p. e. inglés) se consideran segundas lenguas (SEP, 2011; SEP, 2017). Por tanto, como lo determina la autoridad oficial, los docentes indígenas deben enseñar los contenidos curriculares oficiales en la lengua materna (indígena) y, además, en español, a la par que los alumnos aprenden el inglés.

En mayo de 2019, el artículo tercero constitucional se modificó sustancialmente y en correspondencia surgió la propuesta de un nuevo modelo educativo nombrado *Nueva Escuela Mexicana*. Entre los cambios más relevantes en el mandato tercero de la Carta Magna, se pueden enunciar la adición de la educación inicial al esquema de la educación básica que, hasta entonces, estuvo compuesta por el preescolar, la primaria y la

secundaria. Además, según el precepto oficial, la educación básica deberá proporcionarla el Estado de manera gratuita, laica y equitativa con perspectiva inclusiva, democrática, nacional e intercultural. Esto con el fin de garantizar una educación integral y de excelencia, es decir, propiciar el desarrollo armónico de las facultades de los sujetos y su formación ética, con sentido de pertenencia social y promover que los educandos logren aprender y desarrollen su pensamiento crítico a la vez que se fortifiquen los lazos escuela-comunidad (CPEUM, Artículo 3º., 2019).

Asimismo, a través de la reforma al tercero constitucional, los maestros son presentados como "agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la trasformación social" (CPEUM, Artículo 3º., 2019, p. 5). Asimismo, los cambios alcanzaron el ámbito de la enseñanza-aprendizaje y se consideró la transformación al currículo de la educación básica y, por tanto, la reforma consideró la renovación de los planes y programas de estudio con miras a que estos sean compactos y flexibles, a la vez que factibles y viables. Si bien, el replanteamiento curricular se interrumpió por el cierre de escuelas a propósito de la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, en 2022 se retomaron los trabajos y se dio a conocer la nueva propuesta con la promulgación del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022).

Indudablemente, lo anterior requiere de los profesores una sólida preparación pedagógica. A partir de 1990, la formación de los profesores de la educación básica del servicio indígena estuvo a cargo, mayormente, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a través de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI)[7]. Muchos de los profesores indígenas se formaron estando en servicio en esta universidad en concordancia con el propósito de la LEPEPMI: formar docentes que iniciaron sus funciones docentes sin amplia preparación pedagógica. El objetivo del programa de dicha licenciatura se centró en propiciar el desarrollo de capacidades de reflexión en relación con la práctica docente y habilitar al personal para brindar atención pedagógica en grupos de alumnos indígenas de México (UPN, 1993). Las nuevas demandas del currículo exigirán una actualización del profesorado de los diferentes niveles y organizaciones escolares.

[7] Solo en algunos estados como Michoacán, Chiapas, Oaxaca y San Luis Potosí se ofreció en escuelas Normales un tipo de formación específica para la docencia en escuelas indígenas, además de la LEPEPMI de la UPN (Laparra, 2017).

## El trabajo docente en escuelas indígenas

El trabajo docente supone el conjunto de tareas que lleva a cabo un profesor relativo a los ámbitos pedagógico y de gestión, en el aula y en la escuela, producidas en el marco de la cotidianidad escolar (Rockwell, 1986). El trabajo docente se considera un proceso histórico y heterogéneo (Rockwell, 2018), en el que, de modo especial, la enseñanza se perfecciona y modifica durante el trayecto profesional (Rockwell, 1986), aspecto destacable al tratarse de la docencia indígena por las cualidades de su formación.

De modo particular, la práctica docente concierne a la enseñanza y las formas en las que ésta se produce en el marco cotidianidad, al igual que el trabajo docente. La práctica docente se delimita por las competencias profesionales, las demandas de los alumnos, los usos y tradiciones escolares, los intereses políticos y personales de los profesores además del funcionamiento escolar (Rockwell, 1986). En entornos escolares de diversidad etnolingüística parece mayormente complejo.

La tarea de los docentes indígenas es especialmente compleja. En primer lugar, porque custodian el derecho a la educación básica que corresponde a los niños indígenas. En segundo lugar, son quienes hacen efectiva la prestación de los servicios de educación al que está obligado el Estado mexicano por decreto constitucional y leyes reglamentarias (CPEUM, Artículo 3º., 2019; LGE, Artículo 5º., 2019). Finalmente, los docentes deben llevar a cabo la enseñanza empleando la lengua materna de los estudiantes y lograr que los alumnos adquieran los aprendizajes propuestos en el currículo oficial en sus diferentes versiones (2011 y 2017), diseñado en español, para cada grado escolar que atiendan[8].

Los docentes del servicio indígena sean o no de grupos multigrado, enfrentan el reto cotidiano de trasladar un currículum nacional a su práctica pedagógica sin contar con suficientes recursos y materiales específicos. Es cierto, los docentes indígenas cuentan con lineamientos y materiales complementarios como la propuesta de la EIB, los Marcos curriculares para la educación indígena o los Parámetros curriculares para la

[8] Sin dejar de mencionar las adaptaciones y/o adecuaciones que realizan para el trabajo a distancia a raíz de la estrategia *Aprende en Casa* -en sus diferentes versiones- que la SEP implementó para la atención educativa de los y las estudiantes de educación básica. Dicha propuesta, surgió en respuesta a la declaración de estado de emergencia sanitaria a nivel mundial por el brote de un nuevo Coronavirus (COVID-19), descubierto a finales de 2019, que obligó la suspensión de actividades presenciales que involucran el agrupamiento de personas (Organización Mundial de la Salud (OMS), s/f, sección *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus*).

enseñanza de la lengua indígena para su instrumentación en las aulas que atienden, pero no ha resuelto del todo la adaptación del ordenamiento educativo nacional bajo el cual se desempeñan. En suma, a la fecha no existe un currículo diferenciado ni materiales curriculares exclusivos para este tipo de servicio educativo y de organización escolar.

Asimismo, en las escuelas multigrado del servicio indígena se suman otras precariedades contextuales para el desarrollo del trabajo docente. Por ejemplo, las condiciones de deterioro de su infraestructura y su equipamiento aunado a la falta de los recursos básicos (como el agua potable) en las escuelas, además de las condiciones de marginación del entorno donde se ubican las mismas (INEE, 2019).

A lo anterior, se agrega la falta de personal y de acompañamiento para atender la amplitud de contenidos del currículo oficial. Por ejemplo, para la enseñanza del inglés, educación física, educación artística o las tecnologías, marcadas oficialmente como parte de los aprendizajes que deben adquirir los alumnos, que muchas veces son atendidos por los mismos profesores por la falta de personal. No menos importante es la atención de los alumnos con alguna necesidad educativa especial (INEE, 2019). Al respecto, se ha reportado la necesidad de brindar apoyo pedagógico a los profesores que atienden multigrado con la que puedan mejorar su práctica (Juárez, 2013 como se citó en Juárez, 2019).

No menos importante son las características socioeconómicas de los alumnos que asisten a las escuelas indígenas quienes, en su mayoría, viven en circunstancias de acentuada pobreza (SEP, 2013; Schmelkes, 2013). En consecuencia, la atención educativa a estas comunidades representa un reto hacia los docentes porque, con todo lo antes señalado, deben lograr mejores aprendizajes en alumnos insertos en contextos mayormente rurales o periurbanos con altos grados de marginalidad.

Los resultados derivados de la estrategia evaluativa del INEE denominada *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (PLANEA) señala que los niños que asisten a escuelas primarias del servicio indígena son quienes obtienen los más bajos puntajes. De este grupo de alumnos, el 79% de los niños de sexto grado obtienen un puntaje insuficiente[9] (INEE, 2018b). Con todo eso, pudiera pensarse que en las escuelas

[9] Los resultados se expresan en cuatro niveles de dominio: nivel I: dominio insuficiente; nivel II: dominio básico; nivel III: dominio satisfactorio; y nivel IV: dominio sobresaliente (INEE, 2018b).

del servicio indígena no se alcanza lo propuesto en materia educativa en la legislación nacional.

Como se ha dicho, la mayor parte de las escuelas del servicio indígena son de organización multigrado lo que adquiere especial significado cuando se trata de enseñar. En las escuelas de organización multigrado, al igual que en el resto de los centros educativos de organización completa, los docentes deben gestionar la enseñanza con base en la propuesta curricular oficial según el grado escolar que atiendan (Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, 2019) e implementarla utilizando la lengua indígena de sus alumnos. En cualquier caso, el objetivo central contemplado en los currículos 2011 y 2017, vigentes hasta hoy (SEP, 2011; SEP 2017) es lograr un aprendizaje suficiente o sobresaliente en los alumnos. La estructura organizativa de los contenidos de aprendizaje contemplada en ambas propuestas curriculares es esencialmente graduada. Esto quiere decir que los contenidos se organizan en función de grados o niveles de alcance considerando diferentes etapas de desarrollo de los alumnos. Sin dejar de mencionar que están descritos en español.

Ya se ha reportado que la práctica de los profesores en contextos de diversidad, como el indígena, se produce a partir de representaciones letradas del conocimiento oficialmente legitimado, en español, en el que priman las interacciones verbales entre el docente y los alumnos (Rebolledo y Rockwell, 2018). Pero, en esa relación "son muchas las maneras en que los maestros construyen estrategias y adoptan prácticas para enfrentar los retos de trabajar con grupos heterogéneos y multilingües bajo las condiciones curriculares y administrativas impuestas por el sistema de escuelas graduadas monolingües" (Rebolledo y Rockwell, 2018, p. 121). Las autoras enfatizan que la articulación de las condiciones de organización multigrado con la diversidad es desafiante, ante todo para el profesor. Dicha complejidad generó el interés en su exploración.

Rodríguez (2012) advirtió la reducida producción de estudios respecto las condiciones en las que se produce el trabajo docente y recomienda la producción tanto de estudios empíricos como proyectos de intervención que permitan su exploración. A la par de la complejidad del trabajo docente en este tipo de escuelas, el servicio indígena en la entidad presenta rasgos distintivos y diferenciados de aquellos señalados a nivel nacional. Uno de ellos se refiere a la población que atiende. En las aulas hay presencia de alumnos con diferente adscripción étnica. Por una parte, niños de pueblos originarios de Baja

California: pa ipai, cucapá y kumiai (una minoría) y niños procedentes de otros estados de la República mexicana como Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Michoacán, Sinaloa, Jalisco, Nayarit y Veracruz. La atención a la niñez indígena originaria inicia a finales de la década de los setenta; en cambio fue necesaria la movilización de padres y madres de familia mixtecos y purépechas para la apertura de escuelas tanto en áreas urbanas (Tijuana) como rurales (San Quintín).

Otro elemento significativo es que para instalar las escuelas para la atención a la población migrante indígena fue necesario contratar a personas originarias de esos estados o hablantes de las lenguas predominantes de los alumnos; así muchos de los primeros maestros vinieron de Oaxaca o fueron contratados en los campos agrícolas (Tinajero, 2007), ya que cumplían con los requisitos solicitados en aquel tiempo. La primera escuela de este tipo se fundó en 1981 en Tijuana, le seguirían otras en San Quintín. Por último, debe señalarse que, a lo largo de más de cuatro décadas, el servicio ha crecido en número de escuelas, docentes y alumnos: la mayoría son aquellas a las que asisten niños de padres y madres migrantes.

Considerando lo anterior, mi interés por llevar a cabo este trabajo de investigación es indagar el trabajo docente en las escuelas primarias del servicio indígena de Baja California. En consecuencia, centré como objeto de investigación el trabajo y práctica docente que se desarrolla en las primarias multigrado de Baja California.

El supuesto que guio el estudio fue que el trabajo docente multigrado en primarias indígenas del estado posee características particulares debido a que se genera en espacios de *alta diversidad*. Además, el servicio se inserta en un ámbito social y profesional esencialmente no indígena, donde los grupos originarios y migrantes representan una minoría.

En seguida presento las preguntas y objetivos que guiaron esta investigación.

## Preguntas y objetivos de investigación

A continuación, describo las preguntas y objetivos del estudio en la tabla 1:

**Tabla 1**

*Preguntas generales y específicas de investigación*

| **Pregunta General** | **Objetivo General** |
|---|---|
| I. ¿Cuáles son los perfiles de los profesores y estudiantes de las primarias indígenas multigrado de Baja California? | I. Identificar los perfiles de los profesores y estudiantes de las primarias indígenas multigrado de Baja California. |
| II. ¿Cuáles son los atributos del trabajo docente de las primarias indígenas multigrado de Baja California? | II. Caracterizar el trabajo docente de las primarias indígenas multigrado de Baja California. |
| | |
| **Preguntas Específicas** | **Objetivos Específicos** |
| 1. ¿Cuál es el perfil de los docentes que trabajan en las primarias indígenas multigrado de Baja California? | Describir el perfil de los docentes que atienden las escuelas primarias indígenas multigrado de Baja California. |
| 2. ¿Cuál es el perfil de los alumnos de las primarias indígenas multigrado de Baja California? | Caracterizar el perfil de los alumnos de las primarias indígenas multigrado de Baja California. |
| 3. ¿Cómo organizan la enseñanza del currículo los docentes de primarias indígenas multigrado de Baja California? | Distinguir la organización de la enseñanza del currículo que efectúan los docentes de primarias indígenas multigrado de Baja California. |
| 4. ¿Qué acciones docentes se establecen y se llevan a cabo para la atención a la diversidad en las primarias indígenas multigrado de Baja California? | Identificar las acciones que llevan a cabo los profesores para la atención a la diversidad en las primarias indígenas multigrado de Baja California. |
| 5. ¿Qué tipo de tareas administrativas y con qué propósito las llevan a cabo los docentes de primarias indígenas multigrado de Baja California? | Identificar las tareas administrativas y los propósitos por los que las realizan los docentes de primarias indígenas multigrado de Baja California. |

Para dar cuenta de la complejidad del servicio indígena de Baja California, desarrollé una investigación con un diseño metodológico mixto (se describe de manera detallada en el capítulo 4). Este incluye dos estudios con diferente enfoque metodológico: uno de tipo cuantitativo y otro de tipo cualitativo con un procedimiento secuencial explicativo[10] (Creswell, 2014 y Creswell y Creswell, 2018). Enseguida, presento la justificación de la investigación.

## Justificación

Históricamente, la atención educativa a las comunidades indígenas se ha sustentado en programas que no reconocen o incorporan las realidades de las poblaciones originarias de México (Hamel y otros, 2004; Reese y Feltes, 2014). En muchos casos, la escuela ha sido un auténtico ente supresor de las culturas y las lenguas indígenas (Fábregas, 2012) imponiendo la enseñanza del español y estigmatizando al alumnado y al profesorado indígena.

Las poblaciones indígenas de México representan al sector con mayores índices de pobreza y marginación (Schmelkes y Aguila, 2019). Se ubican casi siempre al margen de oportunidades favorables para su desarrollo o de movilidad social. De ahí parte la necesidad de que la escuela indígena sea una institución que, pese a sus carencias materiales, sea un espacio donde haya oportunidades de mejora para los alumnos. En tal sentido, la labor de los profesores adquiere especial importancia porque son quienes tienen la consigna de ofrecer experiencias escolares significativas a sus alumnos, además de brindarles educación contextualizada e inclusiva.

Con el presente estudio muestro evidencia empírica de los sucesos que acontecen al interior de las primarias de organización multigrado del servicio indígena de Baja California, entidad que, como se señaló, se distingue por la diversidad etnolingüística que aloja en sus aulas. En Baja California se atiende a niños de grupos originarios y a niños de grupos alóctonos a la entidad. La atención data de finales de los setenta en el caso de los grupos yumanos y de principios de los ochenta a los hijos de jornaleros agrícolas migrantes. Esta evidencia ha sido poco recuperada y resulta indispensable para la

[10] En el capítulo 4 explico con mayor detalle la propuesta metodológica y el procedimiento a seguir.

comunidad científica y académica conocer las particularidades educativas de un servicio específico.

Por medio de las entrevistas a docentes obtuve información que permitió la caracterización del desempeño de los profesores en las primarias indígenas con grupos y clases multigrado que evidencian la cotidianidad del trabajo docente indígena del profesorado de Baja California. Además de reconocer las motivaciones de su ejercicio diario en respuesta a las demandas oficiales. Las entrevistas iniciales las llevé a cabo poco antes de la suspensión de clases presenciales por la pandemia originada por Covid-19, y permitieron describir el sustento de las prácticas cotidianas de los maestros participantes, lo que posteriormente retomé para estudiar de forma amplia mediante el censo y establecer generalizaciones.

Estimo que con los datos y resultados obtenidos, se visibilicen las condiciones en las que se genera la práctica docente en las escuelas primarias indígenas de organización multigrado de esta entidad. Si bien algunos estudios recientes (Schmelkes y Aguila, 2019; INEE, 2017; 2018; 2019) proporcionan información de las escuelas indígenas, alumnos, profesores, directivos, recursos y otros elementos que forman parte del entorno escolar indígena del país, se alejan de la situación particular de la entidad. En este sentido, me parece pertinente puntualizar el contexto de Baja California y generar una panorámica local a través de un censo para ofrecer una caracterización precisa del perfil de maestros y estudiantes que forman parte de estas escuelas. Además, la mayor parte del estudio se desarrolló en medio de circunstancias ocasionadas por la pandemia a raíz del brote de la Covid-19, lo que ocasionó formas alternas del trabajo docente. Considero, por tanto, que contar con dicha información posibilita establecer planes de acción encaminados a la atención pertinente dirigida al profesorado de las primarias indígenas multigrado.

Este estudio fue factible, en primer lugar, por la disposición tanto de la Coordinación de Educación Indígena Estatal como de los profesores participantes. En segundo lugar, porque se trata de una reducida población y, aunque dispersa en todo el estado, fue manejable, por las posibilidades que brindaron los recursos digitales y la comunicación asincrónica.

Mi expectativa general es contribuir a la generación de conocimiento específico de la educación primaria multigrado a fin de facilitar información, de manera particular, a la Coordinación Estatal de Educación Indígena para el diseño de acciones y propuestas pedagógicas específicas que contribuyan al logro educativo de los alumnos que asisten a

las escuelas primarias indígenas con clases multigrado en el estado de Baja California y en el resto del país. Además, aspiro a que el presente estudio contribuya a la generación y difusión de conocimiento útil tanto a las instancias educativas y como a los formadores de docentes del Subsistema de Educación Indígena. En consecuencia, que apoye y mejore la práctica docente con clases multigrado, al reconocer el trabajo que realizan cotidianamente.

La escuela multigrado y todo lo que en ella acontece ha sido una línea de indagación muy productiva; el capítulo que presento a continuación da cuenta del referente empírico relacionado con la escuela multigrado en el mundo, aunque me limité al estudio de los trabajos que analizan la práctica docente.

## Capítulo 2. Revisión de la Literatura

Este capítulo resume los resultados de investigaciones que han abordado la escuela multigrado. El objetivo es revelar la situación que guarda cada uno de los elementos que distinguen a la escuela no graduada en las diferentes regiones del mundo a partir de un conjunto de investigaciones que la han tomado como objeto de estudio. Está organizado en dos secciones. La primera especifica el proceso bajo el cual se desarrolló la revisión sistemática de la literatura y el segundo presenta el análisis de los artículos científicos estructurado bajo cinco temáticas: La práctica docente con grupos multigrado, Alumnos y aprendizaje en aulas multigrado, Políticas, currículo y educación multigrado, Vida cotidiana en la escuela multigrado y, finalmente, Propuestas metodológicas para la educación multigrado Latinoamericana.

### 2.1 La revisión de la literatura, procedimiento y criterios

Para la recopilación de los textos realicé un proceso sistemático de búsqueda y localización de los textos guiado, en primera instancia, por palabras clave que me permitió la selección de textos relacionados con el tema del presente trabajo.

El procedimiento de localización de las fuentes de información inició con la definición de las palabras clave *escuela* y *multigrado* como el criterio principal de búsqueda. Este encuadre me permitió una exploración virtual en diferentes bases de datos de libre acceso, y en otras que operan bajo licencia. A fin de optimizar la búsqueda, a las palabras clave agregué el operador booleano[11] *AND (*y). Por tanto, la combinación *escuela* AND *multigrado* la utilicé en: Springer Nature, EBSCO, SCOPUS, los tres bajo licencia otorgada por la UABC. Además, busqué en: *Dialnet, ResearchGate, Redalyc, Repositorio Nacional y Google Académico*, todas de libre acceso. Conviene subrayar que fue en estas últimas bases en las que obtuve la mayor parte de los textos científicos.

[11] Un operador booleano es considerado un principio de búsqueda y se emplea como conjunción en la conformación de expresiones lógicas o combinaciones de palabras clave en la búsqueda de información de interés en catálogos en línea localizados en medios electrónicos (Cazón y Juárez, 2009).

Cuando la combinación de las dos palabras inicialmente utilizadas agotó los resultados, amplié los criterios de búsqueda y tomé la decisión de agregar otras palabras clave. Durante este proceso y de forma paulatina, utilicé otras como educación, enseñanza, primaria, rural, grupo, aula, docente, prácticas, didáctica y, finalmente, México. A todas estas palabras le añadí el vocablo *multigrado*. De todas las posibles combinaciones, la que obtuvo mejores resultados fue la de escuela multigrado AND escuela rural AND México.

Conviene señalar que inicialmente consideré documentos publicados entre 2010 y 2020. Si bien la mayoría de los textos recabados fueron divulgados en este periodo, decidí ampliarlo a las dos primeras décadas del presente siglo debido a que, durante la indagación, constaté una importante producción durante los primeros años de la primera década del siglo XXI; sobre todo de algunas propuestas metodológicas para la enseñanza multigrado y otros estudios específicos en escuelas no graduadas.

Posterior a la localización de diversos documentos, llevé a cabo un procedimiento de escrutinio con el fin de seleccionar los textos de mayor aporte en la discusión actual sobre la escuela multigrado. Para ello establecí criterios de selección de los documentos. El criterio principal de evaluación fue que los trabajos mostraran temas relacionados con la escuela multigrado, así como un resumen con un planteamiento claro del objeto de estudio, la metodología de investigación y la descripción breve de los resultados más relevantes. Posterior a ello, revisaba el resumen del documento para identificar el planteamiento general del autor y la descripción de los resultados o conclusiones generales. Si la lectura de este apartado coincidía con la temática de interés de esta investigación, lo resguardaba. Posteriormente, verificaba la descripción de la metodología empleada en el trabajo de investigación. Así, fue posible recabar un número considerable de documentos de diferente género: artículos, tesis, libros, capítulos de libro, documentos técnicos, ponencias, memorias y una conferencia grabada en vídeo. En total, la base elaborada para este fin quedó compuesta por 84 textos.

Los documentos seleccionados fueron registrados y almacenados para un mejor control. Utilicé una hoja de cálculo de *Excel* elaborada *ex profeso* para el registro. La organicé en columnas por criterio, como año, autor, título, país, revista, volumen, número, idioma, páginas, tipo de investigación, objeto de estudio, diseño, participantes, localización URL y hasta cinco palabras clave. Después del registro, las fuentes se

obtuvieron en su versión PDF y se almacenaron en carpetas nombradas del mismo modo que las bases de datos de donde se extrajeron.

Hecho lo anterior, los textos recabados los organicé en cinco grandes temas: 1. La pedagogía multigrado, 2. Alumnos, aprendizaje y evaluación en aulas multigrado, 3. Políticas, currículo y educación multigrado, 4. Vida cotidiana en la escuela multigrado y, 5. Propuestas metodológicas para la educación multigrado Latinoamericana. Así, lo que conforma esta sección es el resultado de un proceso sistemático de la revisión de la literatura aunado a la lectura minuciosa y reflexiva de los documentos recopilados.

Para una mejor compresión de la organización de esta sección, a continuación, presento una versión esquemática.

### *2.1.1 Esquema de la organización temática de la revisión de la literatura*

Este apartado muestra la organización temática de la revisión de la literatura representada sintéticamente en la tabla 1. En ella están anotados los temas generales, autores, país de procedencia y los ejes temáticos reportados a partir de las fuentes de investigaciones empíricas e informes recabados expuestos en este capítulo.

En total, los textos que reportan datos empíricos fueron 62 artículos científicos que abordan el tema de estudio desde un enfoque cualitativo, enfoque mixto y enfoque cuantitativo. Dos son manuales y dos más informes. En total son 66 fuentes de este tipo. La organización expuesta en la tabla 3 fue el resultado de un análisis minucioso del resumen de cada documento recabado para encontrar similitudes temáticas entre los textos.

Además, localicé un total de 27 textos que reportan datos no empíricos, pero con un sólido aporte teórico. De ese total, 14 son artículos de revisión de la literatura en torno a la escuela multigrado. El proceso de organización temática llevado a cabo fue el mismo que utilicé para la organización de documentos empíricos descrito anteriormente. Esta literatura formará parte de otro capítulo.

A continuación, en la tabla 2 expongo a compilación de las fuentes que consulté y con las cuales elaboré este capítulo.

**Tabla 2**

*Organización temática de la revisión de la literatura*

| Tema general | Autores | País | Contenido |
|---|---|---|---|
| **La práctica docente con grupos multigrados** | Abós y Bustos (2015); Arteaga (2011); Blease y Condy (2015); Boix y Bustos (2014); Bustos (2010;2011;2013;2014); Cruz y Juárez (2017); Galván y Espinosa (2017); González (2021); Herrera y Chan (2021); Hyry-Beihammer y Hascher (2015); Juárez, Vargas y Vera (2015); Freire-Contreras et al. (2021); Lackwood, Frank y Argüello (2008); Leyva, Santamaría y Conzuelo (2018); Peña, Martínez y Garrido (2017); Rockwell y Garay (2014); Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora (2010); Santos (2011); Vera y Peña (2016); Weiss (2000). | Cuba<br>El Salvador<br>España<br>México<br>Nicaragua<br>Àfrica<br>Uruguay<br>Perú<br>Chile | Planteamientos didácticos para la enseñanza sincrónica a varios grados en clases multigrado insertos, mayormente, en ámbitos rurales.<br>Temas: didáctica, uso de tiempo y de los espacios escolares. |
| **Alumnos, aprendizaje y evaluación en aulas multigrado** | Abós y Boix (2017); Bustos (2010; 2013); Capellán, Sampedro y Barroso (2022); Cruz y Juárez (2017); Galván y Espinosa (2017); Hernández (2017); Hernández (2018); Llanos y Tapia (2022); Martínez y Peña (2017); Pistioli (2018); Vera y Peña (2016); Santos (2011); Vázquez (2012); Vincent (1999). | España<br>Grecia<br>Guatemala<br>México<br>Cuba<br>Uruguay<br>EE. UU. | Heterogeneidad de los grupos; Autopercepciones del alumnado; Aprendizaje contagiado-Aprendizaje autónomo, prácticas de evaluación de los aprendizajes. Ventajas de la escolaridad multigrado en contextos vulnerables. |
| **Políticas, currículo y educación multigrado** | Arriagada y Calzadilla (2019); Boix y Buscà (2021); Bautista (2018); Buaraphan, Inrit y Kochasila (2018); González (2021); González, Cortés y Leite (2020); Rossainzz y Hevia (2022); Santos (2019); Vera y Peña, (2016); Vincent (1999); Williamson (2004). | Chile<br>México<br>Tailandia<br>Costa Rica<br>España | Condiciones del trabajo docente multigrado en espacios rurales y con diversidad. Carencias formativas. Representaciones docentes respecto de las bases curriculares. Adaptaciones e implementación del currículo |
| **Vida cotidiana en la escuela multigrado** | Bautista (2018); Leyva, Santamaría y Conzuelo (2018); Padawer (2008); Teixeira y Clementino (2015); Vargas (2003); Vera (2016); Vera y Peña (2016). | Brasil<br>México<br>Argentina<br>España | La influencia de las prácticas culturales de la comunidad en las prácticas escolares.<br>La heterogeneidad de la cotidianeidad escolar resultado de la interacción y el dinamismo del entorno. |
| **Propuestas metodológicas para la educación multigrado Latinoamericana** | Ames (2004); Ames et al. (2002); Freire-Contreras et al. (2021); Gobierno de Chile (2014); Ministerio de Educación de Colombia (2010); Secretaría de Educación Pública (2005); Sist. de Info. de Tendencias Educativas en A. Lat. [SITEAL] (2019); Rodríguez, (2004); Vargas (2003); Vázquez (2012); Williamson (2004). | Perú;<br>República Dominicana<br>Argentina<br>México | Propuestas oficiales para la enseñanza y el aprendizaje en aulas multigrado de Latinoamérica. |

En los diferentes apartados que presento a continuación, se encuentra el análisis de los documentos que abordan la escuela multigrado. Como señalé, esta sección consta de cinco grandes apartados. A pesar de que hay un hilo conductor en cada una de ellas en función del título y los ejes temáticos, conviene señalar que los resultados de muchas de las investigaciones son extensos, de ahí que haya tomado la decisión de incorporarlos en diferentes apartados debido a la relevancia y a la especificidad de sus hallazgos.

### 2.2 La práctica docente con grupos multigrado

Este apartado analiza los resultados de investigaciones centradas en la indagación de la práctica docente en diversas aulas multigrado de algunas regiones del mundo. Lo que aquí presento son planteamientos didácticos para grupos no graduados identificados en Europa (Abós, 2014; Abós y Boix, 2017; Boix y Bustos, 2014; Bustos, 2007; 2009; 2010; 2011; 2013; 2014); en Australia (Hyry-Beihammer y Hascher, 2015); en África (Blease y Condy, 2015); en Asia Buaraphan, Inrit y Kochasila (2018); y en América Latina (Peña, Martínez, y Garrido, 2017; Martínez y Peña, 2017; Cruz, y Juárez, 2017; Juárez, Vargas y Vera, 2015; Galván y Espinosa, 2017; Leyva, Santamaría y Conzuelo (2018); Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora, 2010; Santos, 2011; Arteaga, 2011; Amaro, 2018; Lackwood, Frank y Argüello, 2008). Cabe señalar que gran parte de estas contribuciones marcaron los inicios de la construcción de la *Pedagogía multigrado* (Abós y Bustos, 2014) como una aproximación a una propuesta pedagógica específica para implementar en las aulas no graduadas.

Los trabajos presentados en esta sección son un referente útil de la escolaridad multigrado y, sobre todo, de la caracterización de las prácticas docentes encaminadas a lograr que los alumnos aprendan; en sus hallazgos retoman al menos uno de los aspectos que conforman la práctica docente con grupos multigrado: estrategias didácticas, organización del tiempo y del espacio escolar, recursos didácticos, evaluación de los aprendizajes e integración de la comunidad con la escuela. De ahí que este apartado a su vez haya seccionado esos aspectos para su análisis. Además, los resultados proporcionan una visión amplia de las posibilidades pedagógicas multigrado y, por ello, los autores se citan en más de una de las divisiones que organizan esta sección.

Así, en primer lugar, describo algunas propuestas para la enseñanza en grupos multigrado obtenidas por medio de la revisión de investigaciones que abordaron el tema de la enseñanza en grupos multigrado, principalmente del nivel primaria y otros del nivel preescolar. Según lo encontrado, las metodologías de enseñanza en aulas multigrado deben propiciar el desarrollo de

actividades de aprendizaje dirigidas al total de los alumnos y empleando temas articulados a todos los grados presentes en las aulas.

### *2.2.1 Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje no graduado: aproximaciones de una didáctica multigrado*

La organización de esta sección retoma las dimensiones de la propuesta metodológica para la enseñanza no graduada definida por Bustos (2010). El autor ha identificado algunos planteamientos docentes favorecedores del desarrollo del trabajo para el aprendizaje de alumnos en grupos no graduados. Estas propuestas se sustentan en metodologías activas y destacan porque incorporan formas variadas de trabajo al interior de los grupos. Estas se dividen en las siguientes: *tareas para todo el grupo, tareas por grado, tareas en equipo y tareas individuales*. A excepción de las tareas individuales, el resto de las propuestas para el trabajo en el aula las consideré para presentar aquí los hallazgos de la revisión de distintos estudios que abordan el tema de la enseñanza en centros multigrado.

Presento en primer lugar a las tareas por grado, dado que son el tipo de actividades para el aprendizaje que predominan en las aulas multigrado de escuelas mexicanas y otros países latinoamericanos. En la parte medular de esta sección, enuncio a las tareas en equipo ya que son parte de las prácticas docentes de este país como de otros países del mundo distinguidas de forma empírica con grupos multigrado. Finalmente, describo a las tareas para todo el grupo que exhiben una opción de trabajo docente optima (Bustos, 2010) en aulas no graduadas.

#### **2.2.1.1 Tareas por grado.**

Las tareas por grado refieren aquellas propuestas de aprendizaje planteadas a los alumnos según el grado escolar al que pertenecen (Bustos, 2010). Estas actividades para el aprendizaje son las propuestas más comunes en las clases multigrado de México (Galván y Espinosa, 2017). Sobre todo, como anota Weiss (2000), se emplean mayormente para la enseñanza de los tres primeros grados de primaria. Entre los motivos que originan este tipo de prácticas, se identificó que los docentes enfrentan dificultades para articular la enseñanza de varios grados de forma simultánea por lo que presentan temas y actividades por grado ocasionando una enseñanza fragmentada o superficial (Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora, 2010).

Weiss (2000) reportó que seis profesores de primarias multigrado de Guerrero y Oaxaca participantes en su estudio, preferían separar por grados a los alumnos de primero, segundo y tercer grado cuando se trataba de enseñarles lengua escrita. Sobre todo, cuando identificaban

diferencias en los aprendizajes de la lengua provocando disparidades en su desempeño. Cabe anotar que dos de los seis profesores laboraban en primarias bilingües, sin especificar si estas escuelas pertenecían o no al servicio indígena.

Algo similar ocurría en una primaria multigrado indígena en Nicaragua. En esta escuela, Lackwood, Frank y Argüello (2008) realizaron una investigación cualitativa para reconocer los factores pedagógicos y socioeconómicos que incidían principalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto a la enseñanza, los profesores indicaron priorizar un tipo de enseñanza graduada debido a su escasa formación para atender grupos multigrado.

Desde la perspectiva de los investigadores, los profesores no eran capaces de considerar las diferencias en cuanto habilidades y etapas de desarrollo de sus alumnos. Por tanto, según lo indicaron Lackwood, Frank y Argüello (2008), en las sesiones de clase no se propiciaba activamente la participación hacia y entre los estudiantes. Tampoco se valoraban sus avances individuales. De tal forma, en esta aula poco o nada se propiciaba la enseñanza requerida para este tipo de organización escolar.

No así en otros países como España (Boix y Bustos, 2014), Finlandia y Austria (Hyry-Beihammer y Hascher, 2015) donde las tareas por grado se realizan en menor medida y bajo motivos específicos. Por ejemplo, en el caso de España, Bustos (2010) indicó que las tareas por grado se implementan, de manera particular, en mayor proporción para la enseñanza de la escritura o de operaciones matemáticas.

En el caso de las escuelas finlandesas y austriacas, las tareas por grado son menos usuales. Por ejemplo, Hyry-Beihammer y Hascher (2015) señalaron que solo dos de los 18 profesores entrevistados en su estudio utilizaban las tareas por grado para la enseñanza. En este caso, los profesores enseñaban por turno a los alumnos de un grado escolar en tanto mantenían ocupados a los otros alumnos del otro grado cuando enseñaban temas de matemáticas o lengua.

En concordancia con lo reportado por Bustos (2010), los profesores participantes del estudio de Hyry-Beihammer y Hascher (2015) utilizaron las tareas por grado cuando enseñaron lengua y matemáticas. De forma específica, un profesor austriaco precisó que las tareas por grado funcionaron cuando pidió a los alumnos de tercero resolver una tarea de lengua, mientras él enseñaba matemáticas a los de cuarto. En el caso del profesor finlandés que igualmente indicó utilizar este método, simplemente justificó su implementación indicando que facilitaba el estudio por parte de los niños.

#### 2.2.1.2 Tareas en equipo.

Las tareas en equipo permiten la resolución de tareas e involucra dos o más alumnos (Bustos, 2010) que pueden o no cursar el mismo grado escolar (Arteaga, 2011). De esta variante, se han localizado propuestas favorecedoras del aprendizaje mediante la enseñanza mutua como lo es la del monitoreo (Bustos, 2013). Esta es una de las estrategias mayormente utilizadas por los docentes de grupos multigrado y consiste en la designación de *monitores o alumnos tutores* (Boix y Bustos, 2014; Rockwell y Garay, 2014). Los monitores son alumnos que apoyan a otros alumnos dadas sus capacidades y cualidades (Rockwell y Garay, 2014). Asimismo, Herrera y Chan (2021) conceptualizan a esta práctica de ayuda mutua como *tutoría* y anotan que esta se produce por "la capacidad que todos tenemos de enseñar y aprender" (p. 9). El *aprendizaje entre pares* (Hyry-Beihammer y Hascher, 2015) es otra variante de la monitorización y refiere las distintas prácticas escolares en las que los estudiantes aprenden con y de sus compañeros.

Los monitores ayudan a otros compañeros "en momentos puntuales de la jornada lectiva (generalmente uno de mayor nivel de competencia curricular y/o edad ayuda a otro)" (Bustos, 2013, p. 37). Esta práctica se considera una herencia de la antigua escuela Lancasteriana (Rockwell y Garay, 2014) y permanece vigente en grupos donde prima la heterogeneidad entre alumnos como en los multigrado. Por su parte, Herrera y Chan (2021) señalan que el alumno *tutor* o monitor es, generalmente, un estudiante que demuestra mayor experiencia aunado a mayores destrezas, conocimientos y habilidades y, por tanto, ayuda a los compañeros *tutorados* en proceso de adquirir tales competencias. Además, es sabido que la implementación de esta estrategia favorece no solo el aprendizaje, sino también la creación y mejora de relaciones cercanas o amistosas entre compañeros (Bustos, 2013). De ahí que distintas fuentes señalen la presencia de la monitorización como una estrategia favorecedora del aprendizaje en grupos de alumnos no graduados.

En España, Boix y Bustos (2014) encontraron la monitorización al interior de los grupos multigrado. Esto implicaba la designación de un alumno con funciones de tutor ante algunos de sus compañeros. Bustos (2013), igualmente, observó la designación de alumnos tutores en clases multigrado. Esta prestancia entre alumnos es, desde su perspectiva, una oportunidad de aprendizaje mediante el apoyo entre compañeros. Los investigadores reportaron que dicha colaboración entre compañeros se produce, generalmente, entre un alumno de más edad con relación a otros, o bien, entre un alumno con mayor avance académico y otros de menor avance.

Además de los anterior, Bustos (2013) señaló que la designación de tutores favorece la función docente en tanto que se trata de colaboraciones que dan oportunidad al docente para que centre su atención en aquellos alumnos que requieren enseñanza especial.

En Latinoamérica, Cruz y Juárez (2017) también registraron la designación de monitores en clases unitarias. Los autores llevaron a cabo un estudio cualitativo en el que participaron cuatro docentes de escuelas primarias unitarias ubicadas en El Salvador y en México. En el caso de las primarias salvadoreñas, se designan como monitores a los alumnos de mayor edad y que cursan grados superiores para que ayuden a los compañeros que cursan los primeros años.

Particularmente en México, se localizó la implementación de la monitorización en aulas multigrado de San Luis Potosí (Juárez, Vargas y Vera, 2015). En el estudio, se reportó que la decisión docente se sustenta en la mejora de la práctica pedagógica y de los aprendizajes de los estudiantes. De tal manera, el profesor indicó que aproxima a los estudiantes de grados superiores con los alumnos de grados inferiores con el propósito de fomentar la colaboración entre compañeros. Sin embargo, en este caso, los académicos observaron una selectiva colaboración entre alumnos ya que no dedican todo el tiempo de clase a ayudar los compañeros, sino que seleccionan ciertas tareas para proporcionarse apoyo y también dejan tiempo para terminar sus tareas individuales.

Otra estrategia para el aprendizaje que se ha reportado como detonantes para el trabajo en grupos no graduados es la del *juego*. En su estudio, de corte cualitativo, Boix y Bustos (2014) reportaron la incorporación de actividades de aprendizaje que implican el juego entre los alumnos. En la investigación, declararon la importancia que los docentes atribuyen a este tipo de actividad, sobre todo, porque favorece las interacciones entre alumnos. Desde la perspectiva de los autores, el juego como actividad de aprendizaje es parte fundamental de las metodologías activas que sustentan e incorporan a la pedagogía multigrado.

El estudio de Juárez, Vargas y Vera (2015) recopiló las propuestas de aprendizaje sustentadas en tareas en equipo en aulas multigrado que atendían a poblaciones indígenas. A partir de ello, identificaron que una de las docentes observadas en un aula con los tres primeros grados de primaria formaba equipos de trabajo con la intención de lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura. En los equipos de trabajo, incluía a los alumnos de segundo y tercero aun cuando no supieran leer ni escribir. En opinión de la profesora, esta forma de organización para la enseñanza facilitaba el aprendizaje de los alumnos y sobre todo hacía cumplir su propósito de que todos aprendieran la lengua escrita.

De igual forma, Galván y Espinosa (2017) encontraron que una docente de escuela unitaria utilizaba las tareas en equipo con el propósito de fomentar el aprendizaje de la lengua escrita en alumnos que iniciaban su escolaridad. Dado que la escuela se ubicaba en un contexto marginado, al plantel llegaban alumnos de hasta 12 años sin antecedentes de escolaridad. Por tanto, la maestra

observada fomentaba las tareas en equipo con especial énfasis para que, mediante el apoyo entre compañeros, los estudiantes aprendieran las convenciones de la lengua. Desde la concepción de la docente, esta forma de trabajo áulico aprovechaba los distintos niveles de avance de los estudiantes. Así lo que un alumno no sabía, el otro sí y viceversa.

Arteaga (2011), igualmente, observó la implementación de las tareas en equipos conformados por alumnos de cuarto, quinto y sexto grado. La intención fue resolver una actividad de matemáticas presentada en forma de juego. Para el desarrollo de esta diligencia, se formaron tres equipos de alumnos y se utilizó un material recortable (tarjetas) del libro de texto gratuito de cuarto grado. La consigna fue identificar figuras geométricas mediante la presentación de tarjetas. La actividad tomó forma de competencia, por lo que, si un equipo respondía adecuadamente, ganaba un punto.

Durante el desarrollo del juego, Arteaga (2011) anotó que aun cuando se trató de un reto entre compañeros, estos establecían comunicación entre sí para aclarar sus dudas, razonar de forma conjunta y respaldar a sus respuestas. Lo que da cuenta de los resultados cuando se propicia lo que Santos (2011) denomina una circulación de saberes. Bajo este precepto, se alude a una didáctica que favorece variadas formas de enseñar bajo criterios de coexistencia y complementariedad entre alumnos. Sin dejar de mencionar que se favorecen las capacidades para el trabajo colaborativo y las habilidades sociales y personales de los alumnos.

#### 2.2.1.3 Tareas para todo el grupo.

En las aulas multigrado, los docentes presentan *tareas para todo el grupo* sustentadas en un tema común para el aprendizaje simultáneo de alumnos que cursan diferente grado escolar. Esto fue constatado por Bustos (2010) en un estudio de corte mixto realizado en España que tuvo el objetivo de caracterizar la instrucción y el aprendizaje en aulas multigrado. Mediante la participación de una muestra de docentes frente a grupos no graduados, identificó el tipo de tareas o actividades planteadas para el aprendizaje.

De acuerdo con Bustos (2010), las tareas para todo el grupo abarcan actividades de aprendizaje que se dirigen a todos los alumnos sin distinción del grado al que corresponden. Según lo anotó el investigador, las tareas para todo el grupo son una forma de trabajo planificada e implementada por los docentes que fomentan tareas compartidas sobre temas transversales a todos los grados. Estas son propuestas de trabajo específicas planteadas por el docente con intención de propiciar el desarrollo de las clases multigrado. En suma, son tareas que involucran al total de los estudiantes e implican la colaboración y la ayuda mutua. Así, por ejemplo: elaborar murales, dibujar, cortar, ordenar material y asear el aula son algunos ejemplos (Bustos, 2010).

Por su parte, Peña, Martínez y Garrido (2017) llevaron a cabo una indagación de tipo cualitativa en la que participaron profesores de primarias multigrado de Cuba. Con esta investigación, los autores identificaron que las *tareas para todo el grupo* se presentaban por los profesores al iniciar las clases. Además, puntualizaron que las mismas se organizaban en forma de conversaciones, iniciadas mediante preguntas; un tipo de actividad que permitió el desarrollo del trabajo simultáneo entre alumnos de diferentes grados. Ejemplificaron lo anterior indicando que los docentes observados formularon preguntas relacionadas con el tema principal de la clase. De esa manera, se propició una conversación entre todos los alumnos. Por ejemplo, se presentó la pregunta: - "¿Cómo eran nuestros primeros habitantes?" (Peña, Martínez y Garrido, 2017, p. 42). Enseguida, se permitió la participación de los alumnos y, posteriormente, los estudiantes consultaron diferentes materiales didácticos como libros y mapas para favorecer el desarrollo del trabajo grupal. Los autores añadieron, que la tarea descrita posibilitó la articulación de otras tareas que corresponden a diferentes asignaturas como historia y español lo que, en su opinión, optimiza el uso del tiempo escolar para aprender diversos contenidos.

En España, Abós y Bustos (2015) llevaron a cabo un estudio cualitativo de corte etnográfico en el que identificaron prácticas de enseñanza que involucran la participación del total de los estudiantes de grupos multigrado. Mediante entrevistas y observaciones en diferentes aulas, los investigadores recabaron una variada lista de estrategias para el aprendizaje de los alumnos. Una de ellas es el trabajo por proyectos que facilita el desarrollo de tareas compartidas y el aprendizaje de una diversidad de temas de diferentes asignaturas. Los proyectos son, desde la perspectiva de los participantes de este estudio, una estrategia que provee ventajas pedagógicas porque, pese la amplitud de labores que implica, motiva a los alumnos a elaborar las labores que forman parte del plan.

Asimismo, Abós y Bustos (20l5) advirtieron que el trabajo por proyectos suele confundirse con los *centros de interés*. Aclararon que los primeros incluyen un conjunto de actividades para el aprendizaje dirigidas a un propósito específico sustentadas en temas curriculares. Los segundos, los centros de interés, surgen de forma espontánea durante las clases por sucesos comunes al grupo. Por ello, los centros de interés llaman la atención del grupo y sirven para plantear actividades de aprendizaje para todos los alumnos presentes en el aula. Los autores recomendaron que, por su utilidad, los proyectos son susceptibles de articularse a los centros de interés, aunque no deben confundirse.

Después de anotar las diferencias teóricas entre los centros de interés y los proyectos, Abós y Bustos (20l5) describieron uno de los trabajos por proyectos implementado por un docente en

una de las aulas observadas. Se trató de un proyecto llamado *Saber* en el que colaboraron todos los alumnos de un grupo multigrado de primaria. Este tuvo por objeto mostrar las particularidades de su pueblo a los alumnos de otras entidades. De tal forma, se elaboraron dibujos, se hicieron listas de actividades y otros datos culturales sobre el pueblo y se tomaron fotografías del entorno, de las comidas típicas y de los juegos tradicionales. Para cerrar el proyecto, se hizo un festín o día de convivencia en una de las localidades participante en el proyecto.

El proyecto *Saber* es un claro ejemplo de las ventajas que brinda la implementación de la enseñanza por proyectos. En primer lugar, como estrategia, concede oportunidades de aprendizaje y de interacción entre alumnos. En segundo lugar, permite aprovechar la diversidad del estudiantado y, finalmente, las tareas demandan la participación de todos los integrantes del grupo. Cabe resaltar que, por el tema y propósito del proyecto, bien podría ser considerado susceptible de adaptación y de implementación con grupos del subsistema de educación indígena.

Por su parte, Hyry-Beihammer y Hascher (2015) elaboraron un estudio cualitativo adentrándose a diferentes escuelas multigrado y multinivel ubicadas en Austria y Finlandia. El objetivo de la investigación fue conocer el tipo de prácticas docentes implementadas para la enseñanza. Al respecto, aseveraron que las mejores son aquellas que aprovechan las desigualdades presentes en los grupos. En ese sentido, encontraron diversas formas de organización para la instrucción no graduada asociadas a las descritas en esta sección. Las denominan: "currículo paralelo, rotación curricular, enseñanza para toda la clase, materias escalonadas y plan de estudios en espiral" (p. 98). Por la intención de la forma de organización denominada *materias escalonodas* no se describe en este apartado, sino en la siguiente sección. En cambio, dado que las restantes tienen el fin de promover tareas para todo el grupo se describen a continuación.

Hyry-Beihammer y Hascher (2015) reportaron que la enseñanza mediante el *currículo paralelo* consiste en enseñar dos currículos al mismo tiempo iniciando con un tema común y posteriormente incorporar actividades diferenciadas por grado. Los docentes participantes del estudio señalaron que este método de enseñanza se elige mayormente para lecciones de lengua y de matemáticas, por tanto, se instrumentaba de manera más asidua.

La *rotación curricular* comenzó a implementarse en Finlandia a partir de los cincuenta del siglo pasado como una forma novedosa de enseñanza. Esta práctica, aún vigente, fue documentada por Hyry-Beihammer y Hascher (2015) en escuelas primarias multigrado finlandesas. Las investigadoras señalaron que esta forma de enseñanza admite abordar los contenidos de sólo un plan de estudios en un aula con dos grados. Esta forma de organización de la enseñanza demanda trabajar durante un ciclo escolar completo, los contenidos del plan de estudios de uno de los

grados, y en el siguiente ciclo el del otro grado. De tal forma, indicaron, se facilita la enseñanza y se evita la separación de los alumnos por grados.

Hyry-Beihammer y Hascher (2015) encontraron que los profesores consideraban útil a la rotación curricular cuando enseñaban asignaturas como historia, biología o geografía. No obstante, también anotaron algunas de las dificultades señaladas por los docentes. Por ejemplo, se indicó que los alumnos presentaban dificultades cuando se cambiaban de escuela o cuando trabajan con materiales confeccionados para un grado superior.

Particularmente, la *enseñanza para toda clase* fue descrita como aquella que permitía incluir a todos alumnos en una misma actividad de aprendizaje. Según los docentes participantes del estudio de Hyry-Beihammer y Hascher (2015), esta práctica les resultaba favorable cuando enseñaban asignaturas de arte, música y deporte. Desde la óptica de los profesores participantes, la enseñanza para toda la clase permitía que los alumnos de diferentes grados en un aula manipularan materiales mientras aprendían un contenido idéntico.

En el mismo estudio, Hyry-Beihammer y Hascher (2015) reportaron, además, el método *currículum en espiral*. Con este, se eligen temas comunes a todos los grados y se profundiza en ellos conforme el grado escolar o de avance de los alumnos. Así, a los grados inferiores se les enseñan los principios básicos de los temas, en tanto que, con los grados superiores se profundiza un poco más. En la investigación, los profesores indicaron que, mediante este método, los alumnos trabajan actividades en función de un mismo tema, pero en diferente grado de complejidad. Además, indicaron que la elección de los temas comunes derivaba de un trabajo minucioso del docente quien revisaba los planes de estudio de los grados para localizar semejanzas y así, proponer al grupo actividades de aprendizaje comunes.

Hyry-Beihammer y Hascher (2015) registraron que la enseñanza basada en el currículum en espiral es una práctica docente que, usualmente, se da de forma inconsciente. Según las autoras, los docentes de estos grupos se preocupaban por organizar la enseñanza para los alumnos tomando en cuenta sus diferencias, además de atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos multigrado. Asimismo, indicaron que este método de enseñanza ha favorecido especialmente a los profesores finlandeses quienes han generado otras prácticas, como la *enseñanza remedial*, a partir de los resultados de aprendizajes de los alumnos. La enseñanza remedial tiene la intención de apoyar a los alumnos con alguna deficiencia en la obtención del conocimiento. De acuerdo con Hyry-Beihammer y Hascher (2015), la enseñanza remedial es una propuesta escolar original y una marca registrada de Finlandia.

El tipo de enseñanza hasta aquí descrito también se implementa en aulas multigrado de México. Una de ellas, situada en una primaria de Chiapas, México fue ubicada por Juárez, Vargas y Vera (2015) mediante un estudio etnográfico. Así, mediante observación y entrevista a una docente a cargo de tres grados, los académicos registraron el tipo de actividades propuestas por la maestra, quien proponía tareas para todo el grupo de alumnos con la intención de que aprendieran la lengua escrita. De tal manera, elegía de los libros de texto algún contenido semejante de los tres grados y después lo presentaba y explicaba para todos al mismo tiempo. Cabe mencionar que en este grupo había niños de segundo y tercer grado que aún no sabían leer ni escribir. Por lo tanto, todos tenían las mismas posibilidades de aprender un mismo contenido haciendo la misma actividad.

Igualmente, Juárez, Vargas y Vera (2015) señalaron la forma de enseñar matemáticas al mismo tiempo a un grupo compuesto por cuarto, quinto y sexto grado de una primaria ubicada en San Luis Potosí. De acuerdo con Juárez, Vargas y Vera (2015), en esta escuela los profesores no tenían el propósito de plantear actividades diferenciadas por grado, sino que enseñaban el mismo contenido de matemáticas a todo el grupo, y sólo lo modificaban cuando el total de los estudiantes mostraban avances.

Por su parte, Galván y Espinosa (2017) llevaron a cabo un estudio de caso en una escuela primaria rural unitaria ubicada en una comunidad desfavorecida de Veracruz, México. En el aula había menos de 20 alumnos de 5 a 12 años de los seis grados de primaria. La maestra a cargo implementó el proyecto *cuadernillos del pensamiento* con todo el grupo a fin de favorecer los aprendizajes de la lengua escrita. El fin era el mismo para todos: construir un texto colectivo respecto un mismo tema que en este caso era el columpio. En opinión de las investigadoras, los estudiantes se mostraron interesados en la tarea y consideraron divertida la propuesta de la maestra.

La propuesta de trabajo del proyecto antes descrito inició con la designación de labores variadas por equipos. Aunque esta cualidad podría ser sustento para referir este proyecto como parte de las tareas por equipo descritas en otra sección, se reseña aquí por el propósito común del proyecto. Así, como parte de las actividades de aprendizaje, primero se organizaron los equipos de trabajo. De manera que mientras un equipo confeccionaba su cuadernillo, doblando y cosiendo hojas, agregando imágenes y otros materiales, la maestra trabajaba con el equipo de alumnos que apenas aprendía la lengua escrita. Posteriormente, la profesora escribía en el pizarrón las ideas que los alumnos aportaban sobre el columpio. Al terminar de escribir el texto de forma colectiva, los alumnos copiaban el texto del pizarrón sobre una hoja que formaría parte de su cuadernillo. Al

mismo tiempo, los alumnos que ya sabían las convenciones de la lengua escrita elaboraban un borrador de su texto y esperaban la oportunidad para entregarlo a la profesora para su revisión. Después de ser aceptado, lo pasaron en limpio en una hoja para incorporarlo a su creación.

Ejemplos como el anterior, tomados de Galván y Espinosa (2017), dan cuenta de las bondades del trabajo común en un grupo variado de alumnos que aprenden la lengua escrita y hacen uso de la lengua oral mientras colaboran e interactúan en un mismo espacio áulico. De acuerdo con las investigadoras, los resultados favorables del proyecto descrito es el resultado del trabajo docente sustentado en el respeto por las capacidades, preferencias y necesidades de los alumnos. Lo que, sin duda, privilegia el alcance del objetivo planteado.

Por su parte, Arteaga (2011) llevó a cabo un estudio etnográfico en una escuela primaria bidocente localizada en una zona rural del Estado de México, con la intención de conocer cómo organizan la enseñanza dos profesoras. La investigadora igualmente apuntó las actividades en grupo como una forma de trabajo en el aula propuesta por las docentes. Arteaga (2011) lo denominó *trabajo colectivo* y lo enunció como una variante expuesta por las docentes en la que proponían tareas al total de los alumnos sin hacer distinción de grado.

El argumento de Arteaga (2011) respecto del trabajo colectivo es que la ejecución de estas actividades se daba en función del criterio que las profesoras tenían respecto a las capacidades de los alumnos, aunado a la disposición de los contenidos curriculares. Es decir, las profesoras observadas por la investigadora proponían tareas para todo el grupo, si creían que los alumnos así lo requerían o si así lo permitía el currículo. En este último caso, Arteaga (2011) expresó que la profesora a cargo del 1°, 2° y 3° grado, optaba por el trabajo colectivo cuando enseñaba la lengua escrita porque, desde la perspectiva de la maestra, estas actividades admitían la participación de todos los alumnos de forma simultánea. Por ejemplo, para el aprendizaje de la identificación de los nombres propios, la docente empleó un cuento clásico de la literatura infantil que leyó en voz alta para todo el grupo a fin de que identificaran los nombres de los personajes. Según lo informó Arteaga (2011), la actividad resultó favorable para el aprendizaje porque propició espacios para la interacción entre y con los alumnos mediante participaciones y discusiones, lo que constituye una circunstancia necesaria y favorable del aprendizaje en el multigrado.

Igualmente, en México, Weiss (2000) realizó un estudio cualitativo con profesores de primarias multigrado de Guerrero y Oaxaca. Identificó las actividades para todo el grupo como una forma de llevar a cabo la enseñanza en escuelas bidocentes y unitarias. Es de resaltar que el investigador indicó que estas actividades son planteamientos didácticos mayormente utilizados con los grados superiores, o sea, de cuarto a sexto grado. En ese sentido, señala que los profesores

proponen actividades iguales para todos los alumnos sin hacer distinción de grados, tal como lo haría un profesor de monogrado.

En el caso de profesores frente a grupos con alumnos de tres grados e incluso con los seis grados, o sea, bidocentes y unitaria respectivamente, Weiss (2000) advirtió el mismo tipo de decisiones por los maestros. En caso de atender a los tres primeros grados de primaria, los docentes proponían actividades para el todo grupo a los alumnos de segundo y tercer grado, refiriéndose a ellos como uno solo. En el caso de profesores de escuelas unitarias, ocasionalmente se dividió el grupo en otros grupos, por ejemplo: segundo y tercero un grupo, y quinto y sexto otro grupo. De la misma forma les presentaban las actividades para el aprendizaje.

Cabe hacer mención, además, de la categorización de la práctica docente referida por Leyva, Santamaría y Conzuelo (2018) resultante de su estudio exploratorio llevado a cabo con profesores de primarias multigrado de México. En este aplicaron un cuestionario a 3 316 docentes y con algunos de ellos (cifra sin especificar) efectuaron grupos focales. Para la categorización resultante, las investigadoras consideraron las condiciones en las que se produjo el trabajo docente. De tal forma, las categorías son: enseñanza precaria, enseñanza adaptada, enseñanza focalizada y enseñanza asistida. De éstas, según lo mencionan las estudiosas, la última tiene mayor correspondencia con la enseñanza suscitada en primarias indígenas multigrados.

La enseñanza precaria emerge cuando en una escuela, el profesor "debe limitar los recursos físicos y materiales que requieren las actividades, incluyendo el tipo de tareas que puede solicitar a los alumnos" (Leyva, Santamaría y Conzuelo, 2018, p. 6). Según lo mencionan, esta categoría resulta de enseñar un currículo que no consideró en su diseño las características sociales, económicas y culturales de sus destinatarios.

Como su nombre lo indica, la enseñanza adaptada se produce cuando los maestros deben adaptar su práctica debido a la presencia o ausencia de: los estudiantes, los materiales y los profesores en la escuela (Leyva, Santamaría y Conzuelo, 2018). Así también, se consideran las condiciones climáticas, el tipo de comunicación que pueda establecerse con el estudiantado y las diferencias en el grado de desarrollo y los aprendizajes entre los estudiantes. Esta enseñanza se caracteriza por el cambio asiduo en las actividades, los objetivos y las expectativas de enseñanza.

De acuerdo con Leyva, Santamaría y Conzuelo (2018), la enseñanza focalizada se produce en función de la "valoración del docente sobre lo que requiere aprender cada estudiante" (p. 6). Esta categoría surge al identificar que el profesorado tiende a establecer sus propios objetivos a partir de un diagnóstico al estudiantado que no precisamente coinciden con los marcados en los

programas de estudio. Esto permite a los docentes brindar apoyo y acompañamiento a los alumnos en función de sus necesidades específicas, aunque las investigadoras señalan que, esta ayuda es limitada sobre todo en escuelas indígenas donde el profesor no es hablante de la lengua de sus estudiantes.

Sobre la enseñanza asistida, Leyva, Santamaría y Conzuelo (2018) aseveran que en esta se privilegia la intervención y ayuda de niños, sobre todo indígenas y migrantes, con fines específicos relacionados con el aprendizaje. Por ejemplo, en las escuelas a donde asisten niños migrantes hablantes del inglés u de otras lenguas que no coinciden con las que habla la mayoría, son los mismos compañeros quienes comunican o traducen instrucciones y contenidos; así también guían la realización de las tareas. En los planteles no indígenas, la enseñanza asistida se produce con la ayuda que estudiantes más avanzados proporcionan a sus compañeros de menor desempeño.

Con todo lo anterior, Leyva, Santamaría y Conzuelo (2018) afirman que la práctica docente en planteles multigrado se favorece de la propia experiencia del profesorado más que de la formación específica para atender grupo de alumnos diversos. Sobre todo, refieren haber identificado mayores habilidades en los maestros con más trayectoria, en el tratamiento y selección del contenido curricular. No así en los profesores de menor experiencia, a quienes se les dificulta la atención de sus grupos alumnos.

A continuación, presento las diversas formas en que se organiza al grupo de estudiantes en aulas multigrado.

### *2.2.2 Organización del grupo: la distribución de los alumnos en el aula*

Se ha señalado que los grupos multigrado se constituyen con un número reducido de estudiantes (Bustos, 2010; Boix y Bustos, 2014; Vera y Peña, 2016). Tal condición concede mayores oportunidades al docente de organizar diferentes *agrupamientos* o subgrupos al interior del aula. El agrupamiento refiere la forma de acomodo del alumnado al interior de las aulas y, desde la perspectiva de Bustos (2010), tanto la distribución del grupo como la adaptación de los espacios del aula son factores que inciden directamente en el proceso de enseñanza y del aprendizaje de los multigrado. Aunque, para Capellán, Sampedro y Barroso (2022) tanto el número de alumnos como su acomodo o agrupamiento y sus efectos son temas de discusión.

Bustos (2010), en una de sus indagaciones de corte mixto, en escuelas primarias multigrado de España, identificó distintas formas de agrupamientos al interior de las aulas. Los denominó *agrupamientos flexibles* debido a las variadas formas que toman los grupos al interior

del colectivo de estudiantes. Desde la perspectiva del autor, la flexibilidad del acomodo del estudiantado promueve el alcance de competencias y, sobre todo, de los conocimientos marcados por niveles en función de las edades de los estudiantes. De tal forma, Bustos (2010) señaló los diferentes tipos de agrupamientos que localizó al interior de los salones multigrado:

- Por grados. En esta variante, los alumnos se acomodan en filas según el grado al que correspondan. Las filas pueden permitir la colocación individual de los alumnos o por parejas.
- Por nivel de aprendizaje. Al igual que el agrupamiento anterior, este permite diversas distribuciones de estudiantes, pero aquí los alumnos se acomodan dependiendo su nivel de avance o desempeño académico.
- Por edad. En esta forma, Los estudiantes se acomodan en filas de alumnos de igual edad.

En su investigación, Bustos (2010) asevera que debido a la heterogeneidad de edades que prima en aulas de organización multigrado, se hace indispensable variar las formas de acomodo del alumnado. De forma tal que las fortalezas de cada alumno discurran por toda el aula. Asimismo, menciona que el acomodo optimiza los procesos de aprendizaje e igualmente favorece la enseñanza.

En otra de sus investigaciones cualitativas con un diseño de estudio de caso llevado a cabo en una escuela multigrado rural, Bustos (2013) señaló nuevamente a la diversidad como una de las cualidades de los grupos. Distinguió que es lo que sustenta las decisiones docentes respecto al acomodo de los alumnos en el espacio áulico. A partir de lo anterior, reportó que el tipo de acomodo que el docente designa para los integrantes del grupo se debe, mayormente, a dos cuestiones: alcanzar mayor logro educativo y controlar la disciplina entre los estudiantes. En tercer plano, menciona favorecer la interacción entre alumnos.

Además, tanto Bustos (2010) como Boix y Bustos (2014) respaldan la idea que diferentes agrupamientos favorece el desarrollo de actividades para el aprendizaje. En tanto que el acomodo de los alumnos permite al docente dirigir su atención a los estudiantes que más lo requieren, incrementando así sus oportunidades de aprendizaje. Por tanto, el agrupamiento depende de la intención de enseñanza que establezcan los docentes respecto el desempeño académico de sus alumnos (Bustos, 2010).

En otro estudio, en este caso de corte cuantitativo, Bustos (2014) encuestó a 88 docentes para identificar el tipo de prácticas de enseñanza multigrado que llevaban a cabo. Con relación al acomodo del grupo, el autor encontró que los docentes deciden organizar y acomodar a los

alumnos en función de la intención didáctica, además del control de la conducta. Así, es posible que los alumnos se agrupen en pares, por grupos de trabajo o por grado; e incluso, en ocasiones es preciso el trabajo de forma individual.

En general, los académicos argumentan que diferentes agrupamientos favorecen el aprovechamiento del espacio áulico, el trabajo colaborativo y la enseñanza personalizada (Bustos, 2010; 2013; 2014; Boix y Bustos, 2014). Respecto al uso del espacio en el aula, Bustos (2013) encontró que este puede ser resultado de una negociación entre el docente y los alumnos, aunque es el primero de estos dos quien lo decide mayormente.

Bustos (2013) también reportó el empleo de diversas técnicas de acomodo que atienden al tipo de actividad para el aprendizaje presentada por el profesor. Por ejemplo, se acomodó al grupo en forma de U cuando el docente presentó una actividad para todo el grupo. En caso de presentarse conductas problemáticas, el investigador indicó que a los alumnos se les acomoda cerca del profesor. Cuando la intención es propiciar la interacción entre alumnos o mejorar las relaciones entre ellos, los docentes permitieron el libre acomodo.

Por su parte, Abós y Bustos (2015) en su exploración informan haber encontrado variadas formas de acomodo del grupo sustentadas en: el grado, las actividades de aprendizaje, ritmos de aprendizaje y el horario escolar. Así, por ejemplo, cuando el criterio de acomodo se sustenta en el tema del aprendizaje, como puede ser del inglés, los alumnos se colocan por toda el aula sin distinciones de grado. En este mismo estudio, se explicó que en el caso de actividades que implican la búsqueda de información, se observó que se hacen agrupamientos que incluyan alumnos de diversas edades y que cursen diferente grado escolar.

En Veracruz, México, Galván y Espinosa (2017) localizaron igualmente agrupamientos flexibles al interior de un aula unitaria. El criterio de organización del grupo considerado por la docente observada fue el nivel de aprendizaje de los alumnos, y no tanto el grado escolar que debían cursar conforme la edad. Así, con los 16 alumnos en el aula correspondientes a los seis grados, se constituían cuatro agrupamientos: *grupo alfa, segundo grado, segundo ciclo y tercer ciclo*. El primer tipo, *grupo alfa*, agrupaba a siete alumnos con edades desde los cinco hasta los 12 años que estaban en proceso de aprender la lengua escrita. El *segundo grado* correspondía a dos alumnas de siete y ocho años que ya sabían leer y escribir. El tercero de los agrupamientos, *segundo ciclo* concentraba a tres alumnos de nueve y 10 años que cursaban el cuarto grado. Finalmente, en el *tercer ciclo,* mezclaba a cuatro alumnos de quinto y sexto grado de entre 10 y 12 años.

En tanto que existen diversas formas de agrupamiento, lo reportado básicamente revela que los docentes deciden el acomodo del grupo tomando en cuenta aspectos para la mejora del aprovechamiento o el control de la conducta de los alumnos. En menor proporción se consideran cuestiones que favorecen la interacción entre estudiantes.

Claro que, en aulas con poco espacio, es difícil variar la distribución de los alumnos para llevar a cabo sus actividades. Así lo constataron Lackwood, Frank y Argüello (2008), quienes observaron pocas posibilidades de hacer diferentes agrupamientos en un aula pequeña. En este caso, el docente y los alumnos debían salir al patio de la escuela para organizar grupos de trabajo. Organizar diversos grupos de trabajo es una condición indispensable en aulas no graduadas porque permite la interacción y ayuda entre compañeros (Bustos, 2010). No obstante, esta condición queda a merced de los recursos y espacios con los que cuenta la escuela.

### *2.2.3 Organización del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje*

Una óptima planificación del uso del tiempo escolar es indispensable en la escuela no graduada, debido a que "parte de las situaciones cotidianas que se producen en el aula multigrado están relacionadas, atendiendo al tiempo" (Bustos, 2013, p. 34). Tanto el docente como los alumnos de aulas no graduadas deben atender una variedad de situaciones escolares de manera sincrónica. Por ello, el autor antes citado indica que los docentes requieren alternar su atención en las diferentes tareas de los escolares y, a la vez, mantener de forma permanente una propuesta variada de trabajo, lo que puede resultar complicado.

Sobre el tema del uso del tiempo escolar, Bustos (2013) estudió la organización del tiempo y del espacio en escuelas multigrado como factores de influencia en el accionar docente y en el clima escolar. El estudio de caso se hizo en una escuela primaria andaluza y se reportó que el docente prestaba atención permanente a variadas formas de trabajo de los alumnos al mismo tiempo.

A partir de sus hallazgos, Bustos (2013) concluyó que los docentes proveen una atención directa o individual desigual para cada grado porque la mayor atención recae en los grados inferiores. Además, identificó que los docentes, sobre todo de escuelas unitarias, son flexibles en cuanto el uso del tiempo estimado para cada tarea y no siguen de forma rígida un horario escolar. Por ejemplo, el inicio o término de las clases o del recreo se modificaba dependiendo de las necesidades del grupo.

Por su parte, Juárez, Vargas y Vera (2015) encontraron en relación con el uso del tiempo escolar que, en escuelas multigrado de México, las clases se reducen a tres horas por asuntos administrativos o culturales que debían atender los profesores. Por ejemplo, se señalaron actividades como: llenado de formatos o informes con datos del alumnado. Cabe señalar que estos docentes, al igual que los participantes del estudio de Bustos (2013), hacen cambios durante la jornada escolar debido a que perciben una menor presión por parte de la supervisión escolar para hacer cumplir el horario oficial.

El tema del tiempo escolar presenta, además, otras realidades. Por ejemplo, Cruz y Juárez (2017) identificaron dos escuelas de El Salvador, donde las docentes debían dividir el tiempo de la enseñanza para llevar a cabo actividades de la administración escolar. Esto porque, además de ser docentes, también tenían a su cargo la escuela y, por tanto, en ocasiones debían ausentarse para asistir a reuniones oficiales. Además, debían hacer trabajo administrativo como preparar informes y solicitudes, al igual que los profesores de las escuelas en México estudiadas por Juárez, Vargas y Vera (2015).

Por tanto, Cruz y Juárez (2017) advirtieron que las docentes de las escuelas de El Salvador asignaban comisiones a los estudiantes para apoyar algunos aspectos pedagógicos. Los investigadores reportaron que en estas aulas se elegían a algunos alumnos para que integraran los diferentes comités con funciones de apoyo escolar, acorde a un horario establecido para ello.

En México, Cruz y Juárez (2017) entrevistaron a otras dos docentes con más de diez años de servicio en escuelas unitarias. Especialmente, los investigadores trataron de identificar similitudes de la situación de las docentes salvadoreñas con respecto a las docentes mexicanas. En el caso de las escuelas mexicanas, los investigadores encontraron que las docentes dividían su tiempo entre la docencia y las funciones de dirección. Para cumplir con el total de las tareas que se les asignaban, las maestras hacían uso de su tiempo de fines de semana para cumplir con el total de trabajo que se les demandaba. Con lo que se puede inferir un exceso de tareas administrativas solicitadas a las docentes.

Dada la situación, Cruz y Juárez (2017) encontraron que las maestras solicitaban apoyo a los padres de familia para que se incorporaran al trabajo en el aula. De tal forma, las maestras admitían en el aula a los padres para que apoyaran los aprendizajes de sus hijos, lo que, en su opinión, optimizaba el tiempo de la enseñanza.

En Sonora, México, Vera y Peña (2016) indagaron sobre la organización del tiempo escolar para la enseñanza en tres escuelas multigrado de comunidades indígenas. Desde una perspectiva

cualitativa, los investigadores encontraron que tanto la práctica docente como el desempeño de los alumnos era afectado por las altas demandas administrativas hacia los profesores. Las tareas administrativas de las escuelas fueron las que restaban la mayor cantidad de tiempo a las labores docentes. Estas provocaban ausencias de los profesores en la escuela porque debían asistir a reuniones de trabajo en la supervisión escolar. Las ausencias de los profesores provocaban dos escenarios: a) los alumnos se quedaban sin clases, o b) los alumnos eran reincorporados a otras aulas incrementado el número de alumnos. En este último, se reportó un incorrecto seguimiento escolar a los alumnos.

Una situación similar fue reportada por Juárez, Vargas y Vera (2015), quienes registraron la mengua del tiempo para la enseñanza derivado de las tareas administrativas que oficialmente encargan a los profesores de escuelas multigrado de México. En su estudio, entrevistaron a doce maestros multigrado de Chiapas, San Luis Potosí y Sonora. Todos coincidieron en el señalamiento de que las diligencias administrativas restaron tiempo a la enseñanza y, por tanto, no lograron abarcar la amplitud de contenidos del Plan y Programas de Estudios. Además, los profesores indicaron no tener tiempo y capacidad para planear y diseñar materiales propios de la enseñanza multigrado.

Con todo lo anteriormente reportado, es importante señalar que la organización óptima del tiempo escolar es primordial en entornos escolares multigrado toda vez que permite al docente desarrollar su práctica y, a la vez, atender otras tareas administrativas que comúnmente se les demanda. De lo contrario, como indican Juárez, Vargas y Vera (2015), y Vera y Peña (2016) se corre el riesgo que las tareas administrativas reduzcan el tiempo de la enseñanza. Claro es que, los docentes deben contar con los recursos necesarios para hacer esto viable.

### 2.3 Alumnos, aprendizaje y evaluación en aulas multigrado

En esta sección, se presentan diferentes planteamientos en relación con el aprendizaje de los estudiantes escolarizados en centros educativos multigrado. Se presentan estudios en los que se afirma que el aprendizaje resulta en gran medida por la confluencia de los diversos saberes presentes en el aula (Bustos, 2010; 2013; Capellán, Sampedro y Barroso, 2022; Santos, 2011). Asimismo, se incorporan estudios que han reportado escasas diferencias significativas en los niveles de aprendizaje en grupos de alumnos multigrado en relación con grupos monogrado o no graduados (Hernández, 2017). Finalmente, se incorporan estudios que han evidenciado las ventajas para el desarrollo y el aprendizaje que brindan las aulas con diversos grados cuando se

instauran en contextos de alta vulnerabilidad en diferentes lugares del mundo (Bustos, 2010; Galván y Espinosa, 2017; Capellán, Sampedro y Barroso (2022); Hyry-Beihammer y Hascher, 2015).

En las aulas no graduadas es posible el *aprendizaje contagiado* (Bustos, 2010): los niños tienen contacto directo con los compañeros más avanzados o que cursan grados superiores o inferiores del que les corresponde por lo que aprenden de todos. En estas aulas, se aprenden contenidos diversos en cuanto a grado de complejidad e incluso se perfeccionan otros aprendidos con anterioridad.

De tal forma, los alumnos menores aprenden de sus compañeros mayores, además de las explicaciones y de las actividades planteadas por el docente. Los estudiantes de multigrado tienen la posibilidad de perfeccionar sus saberes conformen avanzan en su escolaridad. Esto es mediante el aprendizaje contagiado que se origina cuando los alumnos revisan los temas repetidamente, según su nivel de avance cuando deben aprender los contenidos que forman parte del grado que les corresponde, y reiteradamente cuando los escuchan de nuevo, cada vez que se enseña a los compañeros de otros grados.

Bustos (2013), en una de sus investigaciones de diseño estudio de caso, identificó que los alumnos de clases multigrado desarrollaban excelentes capacidades de concentración para el desarrollo del trabajo individual. Según lo enunció el mismo autor, estas capacidades dotan a los alumnos para participar en el aprendizaje contagiado. El estudioso observó que pese a la multitud de distractores que podrían ocurrir en el aula, los alumnos desarrollaban mayores capacidades para el trabajo autónomo. Asimismo, los alumnos mostraron habilidades de concentración y destrezas para prestar atención solo en aquello que les resultaba interesante aún entre el barullo de sus compañeros. Estas cualidades mostradas por los estudiantes observados constituyen ventajas sin igual favorecedoras del aprendizaje que posiblemente no adquieren los alumnos de las escuelas graduadas.

En Uruguay, Santos (2011) condujo diversos grupos de discusión y talleres de formación docente sobre didáctica multigrado dirigido a profesores rurales de ese país. Las discusiones sostenidas con los profesores dieron lugar a distintas reflexiones sobre la práctica docente frente a grupos no graduados y condujeron al autor a consumar un planteamiento didáctico específico para el multigrado.

En las discusiones propiciadas por Santos (2011) tomó lugar central el tema del aprendizaje. Se sostuvo que los alumnos de clases multigrado no aprenden de la misma forma que

los estudiantes de escuelas graduadas. Según el autor, en las aulas de estos centros educativos, se comparten situaciones de aprendizaje dirigidas a diversos grados propiciadas por el docente. Por tanto, como indica Santos (2011) los saberes ahí circulan. Van y vienen, de un lado a otro, de alumno a alumno, sin importar su grado escolar. De tal forma, el aula se convierte un espacio de permanente exposición de conocimientos variados disponibles en todo momento para los estudiantes.

No obstante, en México se han reportado deficiencias en los aprendizajes de los alumnos de aulas multigrado derivado de las condiciones de este tipo de educación. Como lo han señalado Cruz y Juárez (2017) y Vera y Peña (2016) imperan las carencias de materiales didácticos exclusivos para la atención simultánea de diversos grados. Los investigadores consideraron que, entre otras cosas, ello ha repercutido en el rendimiento académico de los alumnos y, de alguna manera, ha quedado evidenciado mediante las pruebas estandarizadas de las que han sido objeto los alumnos de multigrado. Es el caso del PLANEA que mide los aprendizajes de una muestra de alumnos de sexto grado en dos campos formativos del currículo: Lenguaje y Comunicación y matemáticas.

Hernández (2017) afirmó que existe una creencia generalizada respecto a las diferencias de aprendizajes entre alumnos de escuelas multigrado y alumnos de escuelas graduadas, siendo deficientes para los primeros en relación con los segundos. En desacuerdo con esta afirmación, el investigador llevó a cabo un estudio cuantitativo empleando un modelo jerárquico lineal a fin de determinar si existen diferencias significativas en los niveles de aprendizaje entre un grupo de alumnos de multigrado y otros de escuelas graduadas. Encontró una diferencia de 6.53 puntos a favor de los alumnos de escuelas graduadas, lo que representa una mínima diferencia si lo que se considera es el tipo de organización escolar.

En ese orden de ideas, Hernández (2017) incorporó al modelo de análisis ciertas variables contextuales de los alumnos, obteniendo un resultado específico del rendimiento escolar sin diferencias significativas por tipo de escuela. Por ejemplo, el autor indicó que las variables *sexo* y *nivel socioeconómico* influyen de manera directa y positiva en el rendimiento escolar con 13.33% y 6.79% en el mismo orden. En cambio, las variables *prácticas de lectura* y *repetición* inciden negativamente con -14.03% y -74%, respectivamente. Aunque conviene destacar que en el caso de escuelas indígenas se reporta una incidencia negativa de 30% en promedio tanto para el desempeño de español como de matemáticas.

Pese a ello, Hernández (2017; 2018) recomendó no asociar el bajo rendimiento académico *per se* a las escuelas multigrado, ya que en gran medida este se debe a factores contextuales, y a

condiciones personales o familiares como lo observó en su análisis. De tal forma, pide observar los procesos pedagógicos suscitados en las aulas multigrado empleando métodos mixtos para conocer su efectividad, tal como se plantea en esta investigación.

Por su cuenta, en República Dominicana, Capellán, Sampedro y Barroso (2022) llevaron a cabo una pesquisa correlacional explicativo de tipo transversal, que incluyó dos estudios: un análisis de varianza (ANOVA) y un análisis de regresión lineal múltiple. El objetivo fue comparar los resultados de aprendizaje en lengua español y matemáticas en el estudiantado de primarias multigrado con aquellos que asisten primarias graduadas que cursan el primer ciclo del nivel, considerando el tamaño de las aulas y el grado escolar. En total, participaron 4 292 alumnos, de los cuales 68% correspondían a planteles graduados y solo 32% a multigrado. Se diseñaron y utilizaron pruebas con ítems y opciones de respuesta de diferente nivel de medición en cada una de las asignaturas y grado escolar.

Capellán, Sampedro y Barroso (2022) reportan diferencias notables del valor de las varianzas, en más de 20%, descritas en función de los factores: "agrupación multigrado, grado y tamaño de del aula" (p. 251). Los resultados obtenidos confirmaron que los resultados globales de aprendizaje en lengua español, así como el valor de la media, son básicamente iguales en alumnos de escuela graduada como en multigrado. No así cuando se trata de los resultados de los aprendizajes de matemáticas, ya que el valor de la media aumenta cuando se trata de grupos multigrado. De ahí que los investigadores afirman que en los grupos multigrado favorecen los resultados de aprendizaje en matemáticas.

En Grecia, Pistioli (2018) llevó a cabo una investigación de diseño tipo encuesta con una muestra de 698 estudiantes de 11 y 12 años matriculados en primarias multigrado y graduadas. La intención del estudio fue conocer el autoconcepto de los alumnos multigrado desde una visión positiva de las relaciones que establecen con sus compañeros. Como lo enunció Piostioli (2018), las aulas no graduadas demandan la colaboración constante entre compañeros diversos en cuanto a comportamiento, lo que fortalece sus capacidades de interacción social y favorece la percepción de sí mismos; lo que puede no ocurrir en las aulas graduadas o monogrado. De acuerdo con Pistioli (2018), una favorable percepción individual coadyuva el éxito escolar. Por tanto, según lo enuncia la autora, las clases multigrado son espacios óptimos para la mejora de la autopercepción y por consiguiente para el aprendizaje y el perfeccionamiento de las capacidades sociales de los alumnos.

La indagación de Pistioli (2018) se centró en el estudio del autoconcepto de una muestra estratificada de alumnos de primarias multigrado y monogrado en iguales circunstancias

socioeconómicas. Al respecto, la investigadora señaló que dicha decisión se tomó con el fin de brindar un mayor equilibrio a los posibles resultados y contrarrestar los efectos negativos que esta variable pudiera presentar en el resultado final de su análisis. Según lo reportó, el estatus social y económico de los estudiantes influye considerablemente en su autoconcepto (Chatzitheologou, 1999 citado en Pistioli, 2018). Cabe señalar que, el estatus socioeconómico de los alumnos que conformaron la muestra del estudio se determinó con base en el nivel de estudio de los padres y el tipo de empleo que desempeñaban.

Lo destacable del estudio fue que mediante un análisis bivariado se obtuvieron datos que confirman mayor autoconfianza para la interacción social entre alumnos de multigrado en comparación a los alumnos de aulas monogrado. Pero en cuanto a las autopercepciones de las capacidades para el aprendizaje que conciben alumnos de escuelas multigrado y monogrado no se encontraron diferencias significativas. De tal forma, ambos grupos de alumnos se perciben así mismos capaces de gestionar sus aprendizajes en función de las tareas académicas.

Sobre todo, el tipo de escolaridad que nos ocupa "va más allá de simplemente mezclar niños de diferente grados" (Vincent, 1999, p. 11). Se trata de visualizar un tipo de educación que ofrece una ventaja formativa en los ámbitos social y personal para los alumnos que bien podría conducirlos a un mejor aprovechamiento académico.

Dichas ventajas de formación correspondientes al ámbito social y académico fueron señaladas por Bustos (2010) como parte de los efectos que produce este tipo de educación en los entornos rurales de España. Si bien las multigrado suelen ser escuelas pequeñas y rurales, también son más productivas y eficaces del logro educativo. Aunado al caso de las primarias españolas mencionó el caso de las escuelas no graduadas de Francia, que en gran medida son rurales, y que asiduamente presentan menores índices de fracaso escolar en comparación con las escuelas urbanas graduadas.

En concordancia con el estudio de Piostioli (2018), en los entornos escolares no graduados franceses, los alumnos reportaron mayor agrado por sus escuelas y, al mismo tiempo, obtuvieron resultados favorables en su aprendizaje. Por otra parte, el tema del aprendizaje motiva a revisar asuntos de evaluación.

### *2.3.1 Evaluación en clases multigrado*

Respecto a la evaluación de los aprendizajes en clases multigrado se ha puesto de manifiesto que los aprendizajes de alumnos que asisten a las clases multigrado no son

significativamente diferentes de aquellos de clases graduadas (Hernández, 2017; 2018; Vázquez, 2012; Vincent, 1999). Incluso, se ha demostrado que los estudiantes escolarizados en clases multigrado presentan mejores resultados académicos que los alumnos que asisten a escuelas graduadas (Bustos, 2010; Capellán, Sampedro y Barroso, 2022). Y es que, tradicionalmente, el rendimiento académico obtenido en función de los resultados de evaluaciones se considera un indicador de calidad de la escolaridad.

El tema de la evaluación del aprendizaje de alumnos en clases no graduadas fue objeto de estudio de Abós y Boix (2017). En su investigación de tipo cualitativa, encontraron que la coevaluación y el uso de instrumentos variados para la valoración del desempeño del alumnado es una práctica recurrente entre docentes. En este estudio, se entrevistaron a 14 docentes de grupos multigrado tanto de preescolares como de primarias rurales españolas. Los investigadores se centraron en conocer el tipo de instrumentos, procedimientos y los momentos en que los profesores implementaban la evaluación de los aprendizajes.

Con base en lo anterior, Abós y Boix (2017) reportaron que, aunque el docente es el primer agente de la evaluación, ocasionalmente, este permitía a los alumnos participar del proceso de valoración mediante la coevaluación y la heteroevaluación. Precisaron que estas dos últimas variantes de evaluación se prestaban para la corrección de ejercicios entre compañeros o de forma individual. Cuando esto ocurrió, el docente aprovechaba el tiempo para la atención personalizada a otros alumnos.

En cuanto a los momentos de la evaluación, las investigadoras señalaron que la mayoría de los profesores procuraban la evaluación al inicio, durante el desarrollo y al final del proceso de enseñanza. Aclararon que la evaluación inicial es el punto de partida de la práctica docente y la evaluación continua o del proceso es la que valora el progreso y dificultades del aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a la evaluación final, Abós y Boix (2017) indicaron que las pruebas escritas prevalecen como el instrumento mayormente utilizado por los docentes para la obtención de una calificación numérica al valorar el aprendizaje al final del proceso de enseñanza. Además, encontraron que los profesores hacían uso de otros recursos para evaluar los aprendizajes como son la evaluación oral, los cuadernos de clase, los registros tanto de comportamiento como de trabajo y los diarios de clase.

Con base en lo encontrado, Abós y Boix (2017) reflexionaron sobre el sentir de los profesores respecto a la evaluación. Indicaron que los docentes se sitúan en medio de una línea

en la que ubican, por un lado, las prácticas de evaluación informales desarrolladas diariamente sin complicaciones y, al otro lado, a las prácticas instituciones de evaluación que aluden a lo formal.

Por su cuenta, Llanos y Tapia (2022) realizaron una investigación durante el confinamiento causado por el COVID-19 para profundizar en las prácticas evaluativas con fines formativos que llevaron a cabo 10 docentes de escuelas rurales multigrado en Perú antes y durante el aislamiento. El estudio, de corte cualitativo, recogió las percepciones docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes para lo cual, por medio de entrevistas, se consideró los tres aspectos que forman parte de la propuesta oficial de educación básica de ese país: criterios, evidencias o situaciones y retroalimentación.

El primero de los criterios, señalan Llanos y Tapia (2022), alude al referente preciso de las cualidades a valorar y que deben ser demostradas en alguna medida por el estudiantado. El segundo, evidencias o situaciones, refiere a los productos y actuaciones de los alumnos en respuesta a las actividades de aprendizaje propuestas por el docente. El tercero de los aspectos apunta a la información devuelta por parte del docente al estudiante con miras a valorar las áreas de progreso o dificultad y establecer medidas que le permitan avanzar.

Entre los hallazgos más significativos del estudio de Llanos y Tapia (2022) se señala una evaluación *semisumativa* como enfoque "encubierto por un ropaje formativo" (p. 7). Al respecto se señala que los docentes antes de la crisis sanitaria, la evaluación semisumativa consistió en evaluar con el propósito de informar al estudiantado respecto sus logros de aprendizaje al término de una actividad o clase sin expresar una calificación numérica. Una vez en pandemia, el profesorado manifestó que, evaluar permanentemente se complicó y, por tanto, los propósitos de la evaluación se mantuvieron sin cambios: se centró en el cumplimiento de la tarea. La lista de cotejo o el portafolio fueron los instrumentos de valoración utilizados y, por tanto, los maestros consideraban cumplir con los propósitos formativos de la evaluación. Aunque, los investigadores aseguran que esto se produjo debido a la imposibilidad de vigilancia directa al alumnado en el contexto de pandemia, por lo que no se podía esperar la utilización de exámenes al que estaban habituados los profesores antes del confinamiento.

Sobre las actividades antes y durante la pandemia se centraron en los contenidos como las listas de palabras además de los ejercicios de complementación o de apareamiento lo que, según Llanos y Tapia (2022), deja poco espacio al desafío cognitivo o a la construcción de nuevos conocimientos. Por otra parte, en el contexto del estudio de Llanos y Tapia (2022) antes de la pandemia la retroalimentación de los aprendizajes se centró en la repetición del contenido mediante monólogos protagonizados por el profesorado. Durante el confinamiento, únicamente

varió la técnica de entrega de dicha retroalimentación y esta se hizo por medio de vídeos, audios, escritos o llamadas dirigidas a los estudiantes, lo que fijó el objetivo de verificación que este caso fueron sobre el entendimiento de las instrucciones dadas para resolver las tareas.

Llanos y Tapia (2022) discuten las concepciones docentes relativas al enfoque formativo de la evaluación y consideran distorsionada su conceptualización; de ahí surge el término semisumativo sustentado en el reconocimiento de prácticas evaluativas centradas en la estimación del nivel de aprendizaje y en la recopilación de insumos para la evaluación final. Aunque esta información sea utilizada por los maestros como punto de partida para la mejora del desempeño, desde antes de la pandemia, durante el trabajo remoto por el confinamiento se agudizó la ausencia de la evaluación con fines formativos.

### *2.3.2 La educación multigrado en contextos vulnerables*

En distintos estudios se reportan las ventajas que ofrecen las escuelas multigrado (Bustos, 2010; Galván y Espinosa, 2017; Hyry-Beihammer y Hascher, 2015). Sobre todo, se ha destacado que este tipo de educación permite la escolarización a millones de niños que en su mayoría viven en situación de desventaja. Entre las poblaciones que asisten al multigrado destacan aquellos que residen en entornos desfavorables por sus condiciones socioeconómicas, situaciones conflictivas al interior de sus familias (Galván y Espinosa, 2017) o por problemas bélicos en el lugar de residencia (Bustos, 2010; Hyry-Beihammer y Hascher, 2015). Así, en algunos espacios y momentos específicos, escolarizarse mediante clases multigrado representa una ventaja que incrementa las oportunidades de desarrollo y de aprendizaje.

Sobre lo reportado en entornos desfavorables, resalta el estudio de corte cualitativo de Freire- Conteras et al. (2021), realizado en una escuela multigrado y multinivel (preescolar y primaria) de una comunidad mapuche de la Araucanía en Chile. Para empezar, los autores apuntan que las condiciones de vida de los estudiantes inciden, sobre todo, en la enseñanza y aprendizaje de los grupos. Los investigadores subrayaron que, los padres de familia de bajos recursos trabajaban jornadas extensas y eso mismo limita su participación en la educación de los hijos, además de que causa que los estudiantes permanezcan solos una gran cantidad de horas.

En Chile, la autoridad educativa encomienda a las escuelas multigrado, con especial énfasis y un enfoque intercultural, acercar la cultura y los saberes curriculares a los pobladores de los territorios aislados y vulnerables, en donde habitan mayormente los grupos originarios de ese país (Freire-Contreras et al., 2021). No obstante, los investigadores evidenciaron que las situaciones

sociales y económicas del alumnado dificultaban el logro del cometido y desafía el actuar de los profesores.

De ahí que, Freire- Conteras et al. (2021) identificaron las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los tres profesores parte de la escuela estudiada a fin de beneficiar al estudiantado en condición de vulnerabilidad. Los investigadores señalan que los docentes asumían una actitud positiva y cercana con los estudiantes con el propósito generar confianza en el alumnado y establecer en ellos compromisos de logro académico. Además, los maestros promovían el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y a despertar en ellos su interés por comprender su entorno a la vez de reafirmar su sentido de pertenencia.

Por su cuenta, Galván y Espinosa (2017) llevaron a cabo un estudio de caso en una escuela primaria rural unitaria ubicada en una comunidad desfavorecida de Veracruz, México, con una marcada migración entre sus habitantes. La escuela unitaria donde se desarrolló la investigación presentó variaciones en su matrícula registrada en el ciclo 2015-2016. Esta variabilidad se presentó debido a los ingresos de alumnos a destiempo y por las bajas de estudiantes a causa de la movilidad constante de sus familias, aunado a casos de deserción escolar.

Entre las causas que Galván y Espinosa (2017) registraron sobre la movilidad de los alumnos, según lo indicó la profesora, se debían en gran medida a problemas familiares que, a su vez, ocasionaban cambios de residencia. Entre las problemáticas reportadas se señalaron enfermedades de alguno de los padres o la separación de la pareja. Además, la búsqueda de empleo agrícola en otros sitios obligaba a las familias a cambiar su domicilio. Por tal motivo, en algunos casos, los niños se daban de baja iniciado el ciclo y regresaban meses después. En tal caso, a su regreso, la profesora los consideraba *reingreso* y no alta.

Lo destacable de este caso es que, la maestra a cargo siempre permitió la reincorporación de los estudiantes pese el avance del curso y las variaciones del número de alumnos en el aula. En tal sentido, las decisiones de la maestra observada y entrevistada por Galván y Espinosa (2017) fueron favorables para los alumnos quienes debían ausentarse de la escuela por motivos familiares, pero en caso de regresar encontraban una oportunidad asequible para continuar estudiando.

En el mismo estudio, las investigadoras relataron cómo la profesora participante tomó en cuenta el panorama anterior y diseñó una estrategia de apoyo que denominó *integración multigrado*. Dicha estrategia consideraba a la diversidad grupal un insumo de apoyo para que los alumnos aprendieran la tolerancia y el respeto entre personas, así como el valor de expresar ideas

propias frente a otros. De tal manera, para lograr la *integración multigrado*, los alumnos disponían de espacios lúdicos para la convivencia entre niños. Además, se implementó un proyecto denominado *expresión gráfica en paredes* que promovió la elaboración de dibujos, de manera colaborativa, en un muro de la escuela con el propósito de que los alumnos desarrollaran empatía y tolerancia entre ellos. Asimismo, la profesora también procuró asambleas entre los alumnos cuando se sumaba un nuevo estudiante al aula a fin de que le explicaran el funcionamiento de la escuela.

Lo anterior es un claro ejemplo de los beneficios que aporta la educación multigrado a los alumnos. Como indica Bustos (2010), es posible que en muchas de estas aulas se favorecen las relaciones sociales, se propician mayores actividades en equipo y se generan menos conductas agresivas.

### 2.4 Políticas, currículo y educación multigrado

Este apartado tiene el propósito de mostrar las condiciones en que se genera el trabajo docente multigrado bajo dos cuestiones fundamentales. Una es la marcada prevalencia de poblaciones diversas dentro de las aulas no graduadas, en las que se consideran los grupos indígenas y comunidades rurales. Y la otra es la falta de políticas educativas de las que emerja una estructura funcional dirigidas a escuelas no graduadas.

Destacan las particularidades de las acciones docentes en la implementación del currículo en tanto se combina con labores de gestión y de administración escolar en medio de carencias de formación y de recursos. Así también, se reportan los componentes de la práctica docente ante retos como la falta de planes de estudio y materiales de apoyo para el aprendizaje específicos de la atención multigrado de varias regiones del mundo.

En el caso de Chile, país donde habitan grupos indígenas como el mapuche, aymara, atacamecha, quechua y otros, la atención educativa en regiones rurales e indígenas es de organización multigrado. En 2002, se pusieron de manifiesto las carencias estructurales e inequidad del sistema educativo. Particularmente, se evidenciaron las deficiencias formativas de los docentes para atender a sus poblaciones originarias (Williamson, 2004). En específico, se refirió la carencia metodológica y conceptual de la atención pedagógica requerida para aplicarse en escuelas rurales de educación básica en las que se obtiene el rendimiento escolar más bajo. La enunciación se agravó al referirse a las poblaciones indígenas.

En Chile, Arriagada y Calzadilla (2019) llevaron a cabo una investigación cualitativa con el fin de identificar las representaciones docentes en relación con la implementación del currículo en escuelas multigrado. El objeto del estudio se orientó a determinar las particularidades de la enseñanza del currículo chileno en aulas no graduadas posterior a su modificación en 2009. Dicha reforma curricular implicó un cambio en su estructura, nomenclatura, contenidos y tipo de conocimiento dirigido al nivel primaria. Los autores indicaron la carente "participación consciente de los docentes" (p. 2) de grupos multigrado en las modificaciones curriculares llevadas a cabo en ese país.

Como anotan Arriagada y Calzadilla (2019), el nuevo currículo demandaba el diseño de nuevas estrategias de enseñanza, pese a no contar con los recursos para ello, sobre todo de tipo formativos. Después de la reforma curricular, la mayor preocupación y dificultad para los docentes fue establecer estrategias efectivas para la enseñanza conforme la normativa oficial surgida.

En entornos escolares donde prima la diversidad, el tema de la implementación del currículo ocupa un lugar central. Y es que cuando los objetivos como contenidos curriculares se diseñan sin considerar los conocimientos culturales producidos en diferentes entornos, la escuela produce limitados encuentros interculturales y se disminuyen las posibilidades de crear valores, principios y creencias (Williamson, 2004) que aporten al conocimiento de las variadas formas de vida, lenguas, culturas y diversas formas de entender el mundo.

Como en otros contextos de Latinoamérica, en las escuelas no graduadas de Chile se atienden mayormente a poblaciones en condición de vulnerabilidad y, asimismo, indígenas. Es el caso de la región Araucanía donde, de acuerdo con Arriagada y Calzadilla (2019), 61% de las escuelas funcionan bajo esquemas multigrado y 31% del total de los estudiantes forman parte del grupo indígena mapuche, sector más vulnerable del sistema escolar chileno con el menor logro educativo. Asimismo, Freire-Contreras et al. (2021) señalan que, en el contexto escolar señalado, las instituciones educativas multigrado son parte de los territorios distantes o alejados de difícil acceso y con reducida población, condición que no justifica la creación de un grupo por cada grado.

Ante tal escenario, Arriagada y Calzadilla (2019) colaboraron con un grupo de 20 docentes de 15 primarias rurales e indígenas de organización multigrado en Chile en discusiones relativas a la práctica docente en dicho tipo de escuela. Lo que motivó la indagación fue el hecho que los docentes se vieron en la necesidad de modificar su práctica pedagógica haciendo uso de sus capacidades para interpretar el currículo, cuando este se modificó.

Las discusiones entre docentes posibilitaron la reconstrucción conceptual de los significados de la enseñanza y el aprendizaje. Así también, la identificación de los factores contextuales que favorecen o interrumpen la implementación curricular. Por ejemplo, señalaron un amplio conocimiento del contenido a enseñar, pero poco dominio en la didáctica del mismo.

En ese sentido, Arriagada y Calzadilla (2019) indicaron los beneficios de la socialización docente al proveerles de espacios para discutir sobre el currículo, su práctica docente y otras funciones en las escuelas donde laboraban. De tal suerte que, de forma colectiva, asintieron la necesidad de formación en didácticas activas y evaluación de los aprendizajes. También posibilitó reflexionar sobre el tipo de innovaciones requeridas para su enseñanza a fin de lograr los aprendizajes en los grupos de alumnos que atendían.

Mediante los espacios brindados para entablar discusiones entre docentes se creó una particular colaboración que permitió valorar y reconocer los esfuerzos y experiencias entre ellos. Además, Arriagada y Calzadilla (2019) notaron de forma general los pronunciamientos en contra, relativos a la sobrecarga de actividades de gestión en estas escuelas y que debían desarrollar los propios docentes. Lo que, aunado a la poca formación docente para atender grupos multigrado, obstaculiza la mejora de su práctica y la enseñanza.

En México, se ha puesto de manifiesto la falta de regulación estatal hacia las escuelas multigrado. Santos (2019) explica que estos planteles ocupan un lugar importante en el Sistema Educativo Nacional porque brindan escolaridad a los sectores poblacionales con mayores índices de pobreza y marginación, como son los grupos indígenas y comunidades rurales. Del mismo modo, la autora evidencia las carencias bajo las cuales se proporciona educación en estos planteles y sostiene que los faltantes no refieren únicamente a la desgastada infraestructura de las edificaciones, sus limitados materiales pedagógicos o su incapacidad de gestión. Las ausencias abarcan, además, la falta de *identidad propia* pese a los beneficios pedagógicos que causan la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, de lo que emerge un aprendizaje único y significativo.

La falta de identidad propia de las escuelas multigrado fue uno de hallazgos más significativos revelados en el estudio de Rossainzz y Hevia (2022). En su estudio etnográfico llevado a cabo en Veracruz, México, identificaron que los docentes de planteles multigrado aspiran constantemente a modelos de escuelas graduadas porque las consideran el modelo de escuela ideal. Adicionalmente, exponen que los profesores conciben a las instituciones educativas multigrado como entidades limitadas que forman parte de políticas y programas compensatorios. Rossainzz y Hevia (2022), indican que el profesorado reproduce prácticas pedagógicas que

corresponden a una escuela graduada. Estas van desde la enseñanza de temas por grados, la administración del tiempo escolar (horarios escolares) y la división de los espacios áulicos.

Por su lado, Boix y Buscà (2021); González (2021); González, Cortés y Leite (2020); Leyva, Santamaría y Conzuelo (2018); Vera y Peña (2016) han apuntado a la carente formación pedagógica específica para la atención multigrado que recibe el profesorado.

En primer lugar, he de mencionar a Vera y Peña (2016) quienes, por medio de observaciones y entrevistas a docentes de primarias bidocentes en tres comunidades de la zona indígena del Yaqui en Sonora, identificaron una carencia de capacitación docente "en el uso y manejo de tecnología didáctica" (p. 8) de los tres profesores. Por su parte, los docentes indicaron percibir un bajo salario, lo que les impedía acceder a algún tipo de oferta de educación continua con recursos propios. Con ello, coincidieron en el pobre reconocimiento por parte del Subsistema de Educación Indígena. No así de parte de la comunidad indígena y su ente de gobierno tradicional, de quienes percibieron reconocimiento y apoyo. Posiblemente se deba a que, pese no tener las condiciones para la atención de alumnos con problemas de aprendizaje, los profesores dedicaban tiempo extra para impartir cursos fuera del horario escolar. Cuestiones como estas, son poco reconocidas en la normativa oficial, y poco visibilizadas en las investigaciones sobre el tema.

La falta de formación concreta dirigida a la docencia de grupos multigrado fue, igualmente, un elemento distinguido por González, Cortés y Leite (2020). Los investigadores efectuaron un estudio de casos múltiple con el que, por medio de entrevistas, procuraron recabar las narrativas de las experiencias de 16 docentes que formaban parte de seis escuelas multigrado de poblaciones rurales en España. Cuatro de estos planteles de tipo multinivel (preescolar y primaria).

En su investigación, González, Cortés y Leite (2020), mencionaron que la formación dirigida al profesorado de multigrado es tanto tarea compartida como olvidada. En el caso de la preparación inicial que ofrecen las entidades de educación superior, exponen: "no dan respuestas formativas a las necesidades reales de los futuros docentes" (p. 13). Por tanto, indican, cuando los profesores noveles inician su práctica profesional, desconocen aspectos didácticos, metodológicos y de organización específicos de multigrado, lo que los conduce a actuar entre lo desconocido y construir un conocimiento basado en la experiencia propia y la de sus compañeros docentes. Lo que, según González (2021), beneficia la reflexión de su actuar profesional.

González (2021) afirma que no es lo mismo hablar de desempeño docente en aulas multigrado que en aulas graduadas. En las primeras confluyen múltiples variables que requieren puntual vigilancia del profesor: niveles, estilos y ritmos de aprendizaje; además de las diferencias

cronológicas, culturales, económicas y sociales. Esto origina la necesidad de profesores competentes para enfrentar el reto de la atención pedagógica en dichas aulas. No obstante, Terigi (2008, como se cita en González 2021) reconoció que el desempeño docente en aulas multigrado tiende hacia una actuación pedagógica pensada para grupos graduados, lo que conduce al profesorado a optar metodologías y planificaciones didácticas dirigidas a aulas de un solo grado.

Así también, en España, Boix y Buscà (2021) refieren la carente o escasa formación para la ejercer la docencia en aulas multigrado específicamente ubicadas en el ámbito rural. A partir de un estudio de análisis documental a un proyecto de formación inicial y permanente dirigido al profesorado rural de España, Portugal y Francia, los investigadores señalan que dicha preparación más que ser específica, debe proveer de conocimientos, habilidades y valores suficientes y acordes al desempeño que se requieren tanto en centros escolares multigrado como en los que no lo son, pero ello implica propiciar la reflexión desde el estudio y la práctica en aulas no graduadas. Por tanto, los estudiosos refieren la necesidad de incorporar algunas asignaturas optativas al currículum de formación inicial de los aspirantes a docentes, además de prácticas en contextos escolares rurales, que abonen a la construcción del conocimiento profesional y que permita a los futuros profesores reconocer el valor del trabajo en centros multigrado de contextos rurales.

Por cuenta propia, Bautista (2018) llevó a cabo un estudio de caso en una escuela unitaria del contexto rural mexicano, el autor señaló la necesidad de evidenciar las particularidades de estas escuelas con miras a lograr el reconocimiento necesario dentro del marco normativo y social del que forman parte. Bautista (2018) registró que esto último rebasaba las capacidades del profesor y, ocasionalmente, el trabajo administrativo mermaba el trabajo pedagógico.

Con miras a favorecer el derecho a la educación de los niños de la población, en una escuela primaria unitaria ubicada en un entorno rural indígena de Hidalgo, México, un profesor atendía a los seis grados en un aula y, además, realizaba trabajo administrativo y de gestión escolar. Según lo anotó Bautista (2018), el profesor no contaba con el apoyo asiduo del supervisor escolar, figura que debe brindar respaldo y orientación pedagógica a los docentes, y quien solo lo visitaba en ocasiones por la falta de recursos para trasladarse y llegar a la comunidad, considerada alejada y de difícil acceso.

No obstante, una mejora del desempeño académico medido a través de las evaluaciones nacionales favoreció la obtención de algunos recursos con los que cuenta la escuela. La mejora de los aprendizajes en los alumnos es, como lo apunta Bautista (2018), resultado de un buen trabajo docente y de las adecuaciones en la enseñanza. Esto porque a la fecha “para las escuelas regulares e indígenas con organización multigrado no existe como tal una propuesta integrada que permita

pensar y trabajar de manera conjunta en grupos de diferentes edades y grados escolares" (Bautista, 2018, p. 47). En general, la complejidad de lo anterior radica en el manejo de tantos programas de estudios y libros de textos gratuitos como grados atienda un profesor. Sin dejar de mencionar su carencia.

Además, el profesor gozaba de la aceptación de la comunidad (Bautista, 2018). Según el investigador, los padres de familia expresaron un sentir de inconformidad en relación con el salario del profesor, indicando que atender a seis grados al mismo tiempo y ganar un salario homologado a un docente monogrado, no era lo adecuado.

No menos importante es la dualidad de significados que Bautista (2018) asentó al término *diversidad* cuando se refiere a las aulas multigrado en contextos indígenas. Comentó que, por un lado, diversidad refiere la diferencia de edades y grados alojados en un mismo espacio áulico. Por el otro, el término refiere a la variedad de lenguas, culturas y etnias propias de las regiones donde se asientan este tipo de escuelas, lo que las convierte en espacios escolares únicos por sus cualidades, y un desafío del trabajo docente.

La falta de políticas para la atención multigrado no es exclusiva de México. Buaraphan, Inrit y Kochasila (2018) indicaron que, hasta antes del 2014, Tailandia carecía de políticas públicas para la atención educativa multigrado. De 2007 al 2011, la implementación de la enseñanza multigrado no fue parte de una política educativa específica. Fue, en cambio, parte de una estrategia para elevar la calidad de la educación primaria y secundaria de entornos rurales de ese país.

En Tailandia, como en otros países del mundo, la mayor parte de las escuelas no graduadas se ubican en pequeñas localidades rurales. Los investigadores reportaron que, en el 2011, hubo un total de 14 638 de primarias y secundarias tailandeses multigrado en comunidades poco pobladas (Buaraphan, Inrit y Kochasila, 2018). Este tipo de escuelas representó el 46.83% del total de planteles con matrículas menores de 120 alumnos y su clasificación fue: *escuelas pequeñas*. Según datos oficiales de ese país, estas escuelas funcionaron de forma eficiente de 2007 al 2011.

No obstante, la Oficina de la Comisión de Educación Básica de Tailandia identificó las siguientes problemáticas presentes en las escuelas pequeñas: falta de maestros, exceso de trabajo docente, falta de preparación pedagógica "y falta de apoyo moral, presupuesto y recursos" (Buaraphan, Inrit y Kochasila, 2018, p. 497). Por tanto, oficialmente, en 2014 se propuso poner en marcha la política pública *Todos por la Educación* que incorporó oficialmente la educación no

graduada en escuelas pequeñas a fin de mejorar la situación de los docentes y, ante todo, de los alumnos con miras a crear una educación de calidad.

El estudio de Buaraphan, Inrit y Kochasila (2018) se realizó con el objetivo de identificar las prácticas docentes después de implementarse la política *Todos por la Educación* a manera de evaluarla y proponer directrices de mejora pedagógicas. Por ello, los investigadores hicieron una revisión documental de las políticas y cualquier otra norma relativa a la multigraduación. Además, estudiaron cuatro escuelas pequeñas elegidas por sus características únicas tanto contextuales como de resultados de la implementación multigrado. Se elaboraron entrevistas a tres funcionarios públicos de la educación, dos supervisores escolares, cuatro docentes y cuatro administradores de escuelas multinivel (de preescolar y primaria en el mismo edificio). Se llevaron a cabo, además, grupos focales con padres de familia y alumnos. Asimismo, se hizo observación en cuatro aulas.

De la revisión documental, Buaraphan, Inrit y Kochasila (2018) concluyeron una invisibilidad de la escuela multigrado en los documentos oficiales. Localizaron solamente su enunciación de forma implícita como parte de una estrategia dispuesta para la mejora de la calidad educativa de las escuelas pequeñas. Con ello, concluyeron y declararon la necesidad de incluir a la escolaridad multigrado a la política nacional y referir explícitamente su viabilidad y contribución en el desarrollo sostenible de la nación.

Con relación al ámbito de la formación docente, los investigadores identificaron carencias de formación inicial para ejercer la docencia en grupos no graduados. De tal forma, los docentes en servicio que laboran en escuelas multigrado son quienes sí recibieron algunos cursos acordes al tipo de prestancia escolar. De estas apreciaciones, Buaraphan, Inrit y Kochasila (2018) recomendaron la inclusión de contenidos relativos a la escolaridad multigrado al ámbito de la formación inicial del profesorado.

Las escuelas estudiadas desde la perspectiva cualitativa, como se señaló, eran multinivel, o sea, dos o más niveles educativos en un mismo centro escolar. En este caso, eran de preescolar y de primaria. El tipo de agrupación de los alumnos variaba en función del número de maestros y aulas con los que contara la escuela, además de otros criterios como: número de estudiantes, sus calificaciones, habilidades e historia escolar. Asimismo, se consideraban las habilidades de los docentes para la atención de varios grados al mismo tiempo. Se identificaron tres modelos de agrupación o variantes del multigrado según la conceptualización de Songsomnuek (2010 como se citó en Buaraphan, Inrit y Kochasila, 2018): Modelo A: Adición de tres grados, Modelo B: Mezcla de dos grados y Modelo C: mezcla de algunos grados.

Así, por ejemplo, en la escuela 1, funcionaba bajo el Modelo B, la escuela 2 y 3 bajo el Modelo C y la escuela 4 con el Modelo A. De tal forma, la escuela 1, por ejemplo, tenía cuatro aulas, por tanto, agrupaba a los alumnos de preescolar en un aula, en otra a primero y segundo grado de primaria, en otra a tercero y cuarto y, en la última a quinto y sexto de primaria. Por tanto, la organización y acomodo de los alumnos en las cuatro escuelas estudiadas variaba en función de los recursos disponibles en cada una y en función de las cualidades tanto de los docentes como de los alumnos.

Con relación a la práctica docente, los investigadores encontraron mediante entrevistas que todos los profesores recibieron algún tipo de formación docente específica para docencia multigrado. Según se reportó por Buaraphan, Inrit y Kochasila (2018), los profesores mejoraron su práctica a partir de la formación recibida en ámbitos de la pedagogía como en la elaboración de planeaciones de clase, actividades de enseñanza y de aprendizaje, gestión y organización del grupo y del espacio escolar. No obstante, cuando fueron observados en el aula durante su práctica, los investigadores constataron formas de enseñanza apegadas al modelo monogrado, es decir enseñar por grados a pesar de haber declarado que comprendían el modelo de enseñanza multigrado. En este ámbito, los autores recomendaron reformar los planes educativos de formación inicial de profesores a fin de habilitarlos para lo docencia multigrado. Asimismo, sugirieron diseñar acciones formativas que propicien el desarrollo profesional continuo de los docentes en servicio frente a grupos no graduados.

A diferencia de otras escuelas, las estudiadas por Buaraphan, Inrit y Kochasila (2018) sí contaban con personal para encargarse de la administración escolar. En las entrevistas, tanto supervisores como administradores declararon que tanto las reuniones como las pláticas individuales con los docentes son espacios para conciliar las formas de enseñanza apegadas al modelo multigrado a fin de lograr mejores resultados de aprendizaje. Por tanto, las realizan constantemente y las aprovechan para establecer acciones de mejora de la práctica docente y para reconocer sus esfuerzos. De tal forma, advirtieron una mayor aceptación hacia el modelo multigrado, aceptación que han percibido también los funcionarios públicos hacedores de políticas, quienes lo declararon mediante entrevistas. En este sentido, lo que exhortaron los investigadores fue proveer de mayor apoyo específico a los profesores de la enseñanza multigrado.

Finalmente, la aprobación de los padres de familia entrevistados por Buaraphan, Inrit y Kochasila (2018) hacia la escuela multigrado fue contundente. Sobre todo, se relacionó con los resultados de aprendizaje que veían en sus hijos. Es decir, mostraron actitudes positivas en relación con la escuela indicando sus apreciaciones en favor de los aprendizajes que consideraban

adquirían los alumnos en este tipo de escuela y no en otra. Así, indicaron: la mejora de la lectura, de la escritura, de las habilidades para hablar en público, el aprender con y desde otros, la ayuda entre compañeros, la revisión reiterada de temas y el tipo de relaciones de amistad que se dan en las aulas. Sobre este aspecto, los investigadores recomendaron instar a los padres y a la comunidad a brindar soporte constante a la escuela, sobre todo de tipo financiero.

### 2.5 Vida cotidiana en la escuela multigrado

Las investigaciones que reporto en esta sección fueron llevadas a cabo en escuelas de organización multigrado localizadas, mayormente, en espacios rurales de escasa población. Entre los resultados más significativos, se enfatizan los que evidencian cómo se origina la vinculación escuela-comunidad en algunos espacios escolares. Destacan aquellos que reportan la integración de algunas prácticas culturales de la comunidad al trabajo docente permitiendo que la escolaridad se interrelacione con la vida cotidiana de la entidad.

Algunos autores (Leyva, Santamaría y Conzuelo, 2018; Padawer, 2008; Teixeira y Clementino, 2015; Vargas, 2003; Vera, 2016; Vera y Peña, 2016) han evidenciado los vínculos que los docentes de escuelas multigrado son capaces de establecer con los miembros de las comunidades a donde pertenecen los planteles, a decir algunos de estos con miembros de grupos indígenas. Para los autores, los docentes de estas instituciones educativas reconocen y se apropian de las formas de organización social como del uso del tiempo comunitarios y, posteriormente, los integran a su trabajo. Esto posibilita la interrelación entre la comunidad y la escuela.

En su estudio de corte cualitativo, Vera y Peña (2016) observaron las relaciones que establecían los docentes con las familias indígenas de una comunidad yaqui, en Sonora. De acuerdo con los investigadores, en el plantel multigrado, los profesores permitían y fomentaban el uso de la lengua nativa *yaqui* de las familias con la intención de realzar su identidad. Además, se anotó que los maestros participaban en los rituales y festividades de la entidad con el propósito de crear vínculos con las familias. Resultado de dicho trabajo docente, en esta escuela se generaban relaciones cercanas entre la escuela y la comunidad.

De acuerdo con Vera y Peña (2016), los profesores hacían uso de sus competencias interculturales adaptándose a las circunstancias de la escuela y la propia comunidad. De tal suerte, que, al suscitar y participar de los usos culturales comunitarios, los docentes se situaban en el punto medio entre la cultura oficial y la propia y, entonces, propiciaban aprendizajes contextualizados en un entorno de empatía.

En ese sentido, Vargas (2003), igualmente, señaló que, en algunos contextos rurales de República Dominicana, el espacio escolar es convertido en lugar para oficiar misas u otros rituales ceremoniales, además de festejos y asambleas comunales. Tales prácticas convierten a la escuela en un sitio sociocultural apreciado por la comunidad en tanto que, adquiere un significado multidimensional, porque al efectuar actos socioculturales en la escuela, deja de ser solo un espacio para el aprendizaje académico.

La proximidad entre los docentes y la comunidad puede darse de formas variadas. Como indican Teixeira y Clementino (2015), involucra considerar y reconocer los diversos espacios y órdenes sociales de la vida cotidiana que, como afirman las autoras, son mucho más poderosos que el espacio escolar.

En su estudio de corte cualitativo, Teixeira y Clementino (2015) procuraron establecer el entramado de las relaciones sociales en función del tiempo. Para ello, realizaron narrativas autobiográficas con profesoras de dos escuelas multigrado de dos comunidades rurales de la costa de Brasil. El estudio tuvo el propósito de recuperar las experiencias áulicas a partir de la organización de las actividades escolares.

Durante las narrativas, las participantes externaron una cercana relación a espacios y grupos sociales ajenos a la escuela, pero de gran influencia en el uso del tiempo escolar. Por tanto, se incluyeron al estudio a ciertos miembros de la comunidad que dieron cuenta de sus experiencias y que permitieron a Teixeira y Clementino (2015) concluir que el uso del tiempo escolar está determinado por el uso de otros tiempos sociales.

Desde la concepción de los participantes representantes de la comunidad, el uso del tiempo social supone una relación entre conocimiento y prácticas sociales en diversos espacios. Esto obligó a Teixeira y Clementino (2015) a pensar el tiempo escolar como un problema cuando se piensa en unidad de medida estandarizada y de control, como la hora misma marcada en un reloj. En cambio, señalan los autores, el tiempo visto desde la noción de simultaneidad, posibilita entenderlo como ente de coexistencia y de interacción. Al tomar la idea de simultaneidad, Teixeira y Clementino (2015) establecen:

> La concepción del tiempo en la que las mismas actividades son desarrolladas por un equipo, que al juntarse borran los sujetos concretos que lo componen, a partir de la idealización de un alumno medio, como si todos establecieran la misma relación con el horario escolar. (p. 668)

Con ello, se sostiene la idea de que las escuelas presentan simultaneidad. Tanto docentes, alumnos y demás personas en la escuela construyen su propia temporalidad y representan diversos tiempos sociales, estableciendo varios entramados mediante el uso del tiempo.

Cuando se trata del trabajo en el aula, el tiempo utilizado por un alumno para realizar una actividad de aprendizaje influyen en la práctica docente. En este sentido, Teixeira y Clementino (2015) revelan los diferentes panoramas vividos en la clase a partir del consumo del tiempo: a) cuando los alumnos terminan muy rápido la actividad, el tiempo sobrante lo utilizan para molestar a otros compañeros y, b) cuando los alumnos no logran terminar la actividad a pesar de tener el tiempo suficiente, el docente no puede continuar con el programa. Tales ejemplos sirven de base para afirmar que los alumnos tienden a aprender en función de ritmos diversos, atendiendo a su tiempo individual, tanto en su aspecto cronológico como mental.

La noción de ritmo, señalaron Teixeira y Clementino (2015), fue la más utilizada por los profesores de su estudio, en tanto que la simultaneidad constituye una alternativa a veces paradójica y otras, resolutiva. Esto es, según los estudiosos, en ocasiones los alumnos menos avanzados se benefician mediante la interacción con otros compañeros de mayor logro, y en ocasiones consiguen alcanzarlos o incluso, superarlos.

Padawer (2008) coincide al indicar que el uso del tiempo escolar se vincula al uso del tiempo en el espacio social. En el ámbito escolar, como en los diferentes espacios sociales, el tiempo determina las actividades diarias y la forma en qué se desarrollan dichas actividades. Por ejemplo, en función de clases o grados. De ahí que el tiempo, produce formas variadas de organización al interior de la estructura dado que obliga a "los actores sociales a inscribir sus acciones dentro de los marcos temporales, determinados en función de orientaciones que le son propuestas" (Padawer, 2008, p. 48). De ahí que, tanto en el ámbito social como en el escolar, la socialización se produce dentro de marcos temporales donde el tiempo es el resultado de una construcción social e histórica que empieza a objetivarse desde la escolaridad.

De tal forma, el tiempo tiene cabida como tema de aprendizaje en las escuelas. Weiss (2000) mediante su estudio cualitativo en el que participaron 16 escuelas multigrado de Guerrero y Oaxaca, registró una actividad de aprendizaje propuesta en una escuela bidocente, cuyo tema central fue el tiempo. Los subtemas fueron el reloj, el horario escolar y los meses del año. De manera particular, la docente planteó tareas de aprendizaje como la escritura de oraciones relacionadas con los meses del año, investigación del nombre de los meses y el aprendizaje de fracciones empleando un reloj.

Weiss (2000) registró las dificultades que tuvo la maestra al plantear los temas del tiempo cuando notó que los alumnos de primer grado tuvieron problemas para entender las consignas de aprendizaje. Así, anotó cómo los usos cotidianos del tiempo en el espacio familiar sirvieron a la maestra para ilustrar el uso y significado del tiempo. Por ejemplo, "la maestra preguntó: - ¿Llegan a sus casas y qué hacen?, los alumnos respondieron: -descansamos. La maestra preguntó: - ¿no hacen la tarea?, los alumnos contestaron: - sí. Una alumna añadió: - y ayudamos a mi mamá" (Weiss, 2000, p. 66). No obstante, indicó el autor, aunque la docente repitió los temas en los días subsecuentes, no profundizó en ello.

Ahora bien, se señaló que los docentes participan en las prácticas sociales de la entidad de manera tal que, además de la docencia, asumen un rol conciliador o mediador representado a la comunidad en otros entornos. Es el caso del profesor Tomás, participante del estudio de Bautista (2018), quien fundó la escuela unitaria en un pueblo *hñahñú* con menos de 300 habitantes en Hidalgo. Desde el principio, el profesor dejaba la escuela para atender y apoyar a los habitantes del pueblo en las gestiones de servicios públicos que hoy forman parte del poblado donde se ubica la escuela y de otros cercanos a este. En tanto el profesor se ausentaba, los alumnos más pequeños quedaban a cargo de los más grandes quienes trabajaban contenidos de matemáticas y de español (Alavez, 2009, como se citó en Bautista, 2018).

Como afirma Vera (2016), el aprendizaje en aulas no graduadas a través del trabajo colaborativo es el resultado del apoyo que los alumnos mayores brindan a los compañeros menores. En opinión del autor, esta posibilidad se incrementa cuando en un aula se conjunta de dos hasta cuatro grados y el profesor permite de formas variadas esta interacción.

Vera (2016) registró a lo largo de dos años aspectos de la vida cotidianos en las escuelas primarias multigrado de comunidades de dos zonas rurales marginales de Sonora diferenciadas entre sí por el tipo de recursos con los que cuenta. En su trabajo expone aspectos relevantes de la vida diaria de los pobladores y su influencia en la vida escolar. Resalta las diferencias de estas dos zonas que alojan comunidades donde el trabajo que realizan los adultos para su sobrevivencia determina el estilo de vida de la colectividad y sus apreciaciones respecto a la escolaridad.

Por consiguiente, en una región rural de camino a la sierra, existen poblaciones donde el cultivo de temporal era la principal fuente de empleo y, en la otra zona, rumbo a la costa del estado, la cosecha se prolongaba por el riego tecnificado. De tal forma, el trabajo diferenciaba las formas de vida y oportunidades para la subsistencia de las familias de una región a otra. Aun así, los aspectos comunes eran la carencia de bienes y servicios. Así también, un estilo de vida en calma, de pocas reglas, donde las actividades de lectura y escritura no tenían mayor importancia en sus

actividades diarias como sí lo era el trabajo para la obtención del alimento. Dichas condiciones de vida, indicó Vera (2016), propiciaban un tipo de práctica docente particular.

De forma tal que, los profesores a cargo de las escuelas donde la cosecha de temporal empleaba periódicamente a las madres y padres, centraban su labor docente en las expectativas de la comunidad. Disculpaban las creencias que la comunidad tenía respecto la educación. En estas poblaciones, la lejanía de los asentamientos obligaba al docente a establecerse en el poblado en una casa prestada que, en ocasiones, era un aula adaptada para habitarse. Aquí la crianza de los hijos dependía de la madre, quienes se dedicaban al hogar. La colectividad era sumamente importante, asimismo el respeto por las reglas familiares y sociales impuestas por las madres y quienes las hacían cumplir y el apoyo entre diferentes familias era evidente. En este sentido, los profesores percibían la importancia de su labor.

En cambio, la mayoría de los profesores de escuelas de la zona de riego tecnificado no vivía en el mismo poblado donde enseñaban y algunos tenían doble plaza o realizaban otras actividades laborales. Esta zona estaba atravesada por carreteras que facilitaba la comunicación entre poblados y las ciudades cercanas, por tanto, ir y venir no representaba gran esfuerzo. En esta región, las madres de familia sí laboran en los campos. Las reglas de convivencia familiares y sociales estaban influenciadas por lo aprendido a través de los medios de comunicación, lo que, según lo percibió Vera (2016) estaban llenas de contradicciones bajo la influencia del conflicto urbano. Este era, en su opinión, el aspecto distintivo entre una región y otra.

Los alumnos de ambas regiones, la de cultivo temporal y la de riego, acudían a la escuela porque les representaba un espacio para la socialización y el juego, y no tanto porque los padres los obligaran a asistir. Una vez que iniciaban el primero y hasta el tercer grado de primaria, las madres y hermanos mayores apoyaban sus aprendizajes. Después de ese tiempo, las madres dejaban de apoyar a los hijos, y a partir del cuarto grado el apoyo se daba entre pares. En general, los alumnos poseían un conocimiento limitado respecto al mundo enmarcado en un perímetro de 100 km alrededor de sus comunidades. Su vida cotidiana era acudir por las mañanas a la escuela en donde recibían algún alimento. Posteriormente, se retiraban a sus casas construidas de muros de adobe o ladrillo y techos lamina o cartón.

Posiblemente, por esa razón, las niñas preferían docentes mujeres. Lo asentaron como un factor favorable de asistencia a la escuela. En ese caso, exaltaban sus características físicas y habilidades de trato. Por su parte, los niños referían sus preferencias hacia las docentes mujeres siempre y cuando no fuera agresiva porque consideraban que tal cualidad era de los hombres. Adicionalmente, Vera (2016) mencionó que los juegos entre alumnos dentro del espacio escolar

eran una reproducción de los que realizaban en sus hogares según su género. Finalmente, los niños llevaban dinero en pocas cantidades a la escuela para comprar golosinas, porque lo consideraban parte inherente de su vida escolar.

En todas las aulas de las escuelas observadas por Vera (2016) observó una mayor atención de parte de los alumnos hacia los profesores que establecían rutinas de enseñanza ordenadas y sistemáticas. El motivo de centrar su atención hacia ellos era, principalmente, evitar castigos y recibir recompensas. Así, se resaltó que los castigos eran aceptados por los alumnos dado que los consideraban conducentes hacia el logro educativo y de la formación de *buenas personas* (las cursivas son mías). No obstante, desaprobaban la violencia de parte del profesor en caso de darse en forma de agresiones -aunque Vera (2016) no la ejemplificó de alguna forma-.

En general, los docentes llevaban a cabo una enseñanza tradicional: exposición por parte del docente y repetición de los contenidos del libro textos. La enseñanza seguía el ordenamiento oficial en el programa de estudios de forma precisa. No obstante, la planeación de clases se dirigía más hacia la consecución del programa que al fomento de las habilidades de los alumnos.

En clase, el uso del pizarrón era parte inherente a la actividad de enseñanza. El fomento de la participación de los alumnos se dirigía más hacia los alumnos que mostraban mayor compresión de los temas y aprendizajes. El control de la disciplina seguía un estricto control, sobre todo ante la falta de habilidades para la resolución de actividades de aprendizaje. Estos alumnos recibían regaños, amonestaciones, cambio de lugar en el aula, reporte ante los padres de familia y disminución de calificaciones. También había incentivos: elogios, aumento de calificaciones, y asignación de cargos privilegiados en las comisiones de alumnos, por ejemplo: pase de lista.

Con relación a la enseñanza multigrado, Vera (2016) notó una preferencia por la enseñanza por grados. De tal forma que a cada grado se asignaba una tarea específica. Lo relevante fue que se visibilizó una escasa enseñanza contextualizada porque los profesores percibían que había poco del entorno que pudiera ser aprovechado en el aula. Consideraban que las limitaciones de las familias como los únicos factores contextuales y, por tanto, no eran propicias para el fomento del aprendizaje dentro de las aulas. Lo que refleja un verdadero desconocimiento de las oportunidades que brindan trasladar cuestiones del contexto a las aulas.

Como en otros casos, los profesores con más de tres grados se quejaban de las dificultades que representaba cumplir con su labor pedagógica y de gestión al mismo tiempo, lo que les demandaba cumplir con compromisos propios de un director escolar. Igualmente, señalaron no contar con apoyo psicopedagógico para la atención a alumnos con problemas de aprendizaje.

Finalmente, apuntaron a la falta de materiales acordes al contexto atendido y la falta de formación para trabajar con los pocos materiales didácticos con los que cuentan.

Vera (2016) añadió que los profesores consideraban a la reprobación académica como una consecuencia de la falta de interés y de habilidades del alumno. De tal forma que la falta de éxito escolar era una mera responsabilidad del alumno y no de su condición. Los profesores indicaron que:

> los alumnos instrucciones, no atiende, no siguen la lógica, no hacen tareas. Esta desobediencia inherente al niño, suponen los maestros es adquirida en el hogar y trasladada al aula, e imposibilita al niño para cumplir con reglas y normas en la escuela haciendo menos probable el aprendizaje. (Vera, 2016, p. 43)

En relación con la interacción docentes-padres de familia, se visibilizaba un constante reclamo de los primeros hacia los segundos solicitando mayor interés y atención hacia la educación de los hijos. Pero dejaban de lado y sin intromisión las conductas de abuso de padres a hijos como la violencia doméstica, la violencia y discriminación de género, la desaprobación a la educación o los asuntos escolares, y otras formas de violencia hacia los niños.

De forma general, el estudio de Vera (2016) en escuelas multigrado en Sonora concuerda con otros estudios que han reportado alguno de los aspectos del panorama particular de este tipo de escuelas ubicadas, mayormente, en contextos rurales en situación de carencias.

## 2.6 Propuestas metodológicas para la educación multigrado en Latinoamérica

En esta sección se presentan algunas propuestas pedagógicas para la educación multigrado de países Latinoamericanos. Su principal cualidad es su planteamiento metodológico, posible de instrumentarse en las aulas multigrado bajo el principio de equidad. Poseen un elemento común: tienen el propósito de brindar atención educativa adecuada a las comunidades más desfavorecidas de cada uno de los países. Estas incluyen a las poblaciones rurales e indígenas, quienes principalmente se escolarizan en escuelas rurales que no cuentan con un profesor para cada grado.

Es el caso de las propuestas metodológicas para la atención multigrado de Colombia, Perú, México, República Dominicana y Chile. De estas, la que corresponde al Estado colombiano es la única con rango de política educativa. El resto son planteamientos pedagógicos diversos que operan a la luz de la política estatal de la nación a la que pertenecen.

En general, las propuestas tienen en común el logro de los aprendizajes de la población estudiantil que acuden a centros escolares multigrado que, como he señalado, se trata mayormente de alumnos en condición de desventaja por sus condiciones sociodemográficas en las que se incluye a las poblaciones originarias. A los docentes, ofrecen alternativas pedagógicas con las que puedan mejorar su práctica.

En el caso de Colombia, donde la escuela rural es una realidad en gran parte de las comunidades alejadas y de difícil acceso. En estas localidades, la gran mayoría de las primarias y preescolares rurales son unitarias o bidocentes. Esta forma de organización escolar se instrumentó oficialmente en 1967 (Ministerio de Educación Nacional, 2010) con el propósito de acercar la educación a la niñez más desfavorecida. Diez años después, las escuelas multigrado se multiplicaron en el país debido a sus buenos resultados.

Como afirma el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010), el seguimiento a los resultados de logro, sin dejar de lado las dificultades, asociados a las escuelas unitarias y bidocentes rurales motivaron la creación de una propuesta pedagógica específica para su atención educativa. Esta surgió bajo el nombre *Programa Escuela Unitaria* que décadas más tarde se convertiría en el modelo *Escuela Nueva*.

El modelo educativo *Escuela Nueva* tiene una antigüedad de poco más de 45 años (Ministerio de Educación Nacional, 2010) y, desde finales de los 80 del siglo XX, constituye una política pública para alrededor de 20 mil escuelas. Hoy en día, el modelo es un soporte de la práctica docente en centros educativos con pocos alumnos que cursan distinto grado escolar.

El Ministerio de Educación Nacional (2010) de Colombia conceptualiza al modelo Escuela Nueva de la siguiente forma:

> Es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia (p.8).

De tal manera, el modelo es visto como una opción educativa viable tanto para escuelas no graduadas como aquellas que funcionan bajo esquemas de organización completa dirigidas a poblaciones rurales. Además, es considerado una puesta pedagógica en la que el aprendizaje deriva de acciones compartidas y en aproximación al contexto.

Escuela Nueva se sustenta en los postulados de la pedagogía activa y en experiencias favorecedoras de la enseñanza y del aprendizaje documentadas por profesores de espacios educativos con grupos multigrado. Tal articulación constituye la base principal del modelo pedagógico que, por un lado, orienta el trabajo de los docentes colombianos en escuelas multigrado y, por el otro, favorece el trabajo académico de los alumnos de diferentes grados a cargo de un mismo docente (Ministerio de Educación Nacional, 2010). A los docentes se les brinda información de tipo pedagógica, organizativa y didáctica favorecedora del aprendizaje de los alumnos. En tanto que, a los alumnos, el modelo Escuela Nueva los dotó de materiales y mobiliario adecuado para el trabajo en el aula de tipo multigrado.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2010) de Colombia, el modelo Escuela Nueva se sostiene de tres componentes: una propuesta pedagógica, una propuesta metodológica y una propuesta didáctica. El primero de los componentes refiere el sustento teórico en el cual se basa la propuesta, siendo esta la pedagogía activa. El segundo componente, el metodológico, ofrece orientaciones de descriptores curriculares, de formas de organización y de interacción con la comunidad. El tercer componente, el didáctico, concierne a propuestas de trabajo con cartillas de secuencias didácticas que promueven el aprendizaje colaborativo. Este último es considerado el más relevante de los tres componentes del modelo, porque brinda una serie de actividades en cada una de las unidades que conforman las cartillas. Aunado a lo anterior, se ofrece capacitación y acompañamiento docente, materiales y recursos para el aprendizaje, así como estrategias de evaluación, seguimiento y mejora.

Conjuntamente, con miras a fortalecer el modelo Escuela Nueva, el Ministerio de Educación Nacional (2010) elaboró un manual editado en dos tomos (I y II). Estos contienen la descripción de los escenarios educativos, la realidad del contexto sociocultural e información útil para la conducción del aprendizaje de los alumnos en escuelas no graduadas rurales de Colombia. Como he dicho, todo ello con miras a fortalecer la práctica docente y el logro de competencias en los alumnos.

Como he señalado, Escuela Nueva es hoy en día una política pública educativa colombiana. La efectividad de sus resultados sentó las bases para que otros países latinoamericanos voltearan su mirada hacia la educación multigrado e incluso, elaboraran sus propias propuestas de atención educativa.

Es el caso de República Dominicana que, en 1993, llevó a cabo el *Proyecto Escuelas Multigrado Innovada (EMI)* dirigido al total de sus escuelas rurales multigrado. El proyecto EMI se sustentó en la propuesta Escuela Nueva de Colombia y fue elaborado por la Secretaría de

Educación de República Dominicana en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés). Básicamente, la generación del proyecto surgió en ausencia de una metodología pedagógica particular para la escuela no graduada (Vargas, 2003).

Parte del planteamiento que sostuvo la creación del EMI fue ofrecer educación de calidad mediante una estructura escolar multigrado a través de la cual, la adquisición de los aprendizajes se produjera de formas variadas mediante la confluencia de alumnos diversos en un mismo espacio escolar (Vargas, 2003). Además, como indicó la misma autora, se reconoció que este tipo de escuelas permite el acceso a la educación a las poblaciones rurales, propiciando el desarrollo intelectual y social de niños y de niñas en situación socioeconómica desfavorable. Asimismo, se identificaron mayores oportunidades de articulación escuela-comunidad favoreciendo aspectos de la enseñanza escolar y el uso de tales conocimientos en la vida cotidiana comunitaria.

En República Dominicana la educación básica comprende trece años y se dirige a la niñez de cinco y hasta los diecisiete años (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2019). No obstante, es común que en algunas de las escuelas rurales e igualmente multigrado, se ofrece escolaridad incompleta. Esto obliga a la población estudiantil a desplazarse para matricularse en otra escuela a fin de dar continuidad y culminar su educación básica (Vargas, 2003).

La creación del EMI se dirige a lograr la calidad de la educación multigrado ofreciendo una metodología de contenidos pedagógicos específicos para ese tipo de escuela. Por tanto, el postulado de dicha inventiva educativa incluye propuestas para la organización escolar, la enseñanza del currículo, la formación docente y vinculación de la escuela con la sociedad (Vargas, 2003). Asimismo, la propuesta EMI retoma los planteamientos de la pedagogía activa, al igual que estrategias didácticas dirigidas hacia el aprendizaje de los estudiantes como son: la promoción del trabajo grupal, trabajo por pares, aprendizaje cooperativo y, a la vez, autonomía para el aprendizaje.

Como indica Vargas (2003), la estructura del proyecto Escuela Multigrado Innovada posee cualidades fundamentales: fomenta la formación integral de los estudiantes a través del dialogo constante; concibe a los aprendices como seres capaces de aprender a aprender en constante interacción con otros; y, por último, el docente será un facilitador del aprendizaje con capacidades de dinamizar y motivar las actividades del grupo. Por lo tanto, se trata de una propuesta que cambia la concepción de la formación de estudiantes a partir de redefinir el rol tanto del estudiante como del docente.

En Perú, *la Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado* fue elaborada por Ames, Cabrera, Chirinos, Fernández y León (2002) y avalada por el Ministerio de Educación de Perú en el marco de acciones para mejorar la calidad de la educación. El principio rector de la elaboración de la propuesta fue lograr la equidad de la educación sin necesidad de reformar el marco normativo de la educación de ese país, incluido el currículo.

Antes de la propuesta descrita para la educación multigrado, en Perú se habían llevado a cabo acciones dirigidas a elevar la calidad de la educación primaria. Así, a la Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado le antecede el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP) implementada en 1996. El MECEP introdujo nuevos enfoques pedagógicos y una reforma curricular que consideraba una organización por ciclos, así como la adopción de un enfoque basado en competencias. Adicionalmente consideró el fortalecimiento de la formación docente mediante el Programa Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Asimismo, se invirtió en infraestructura y materiales educativos (Ames, 2004).

Como explica Ames (2004), el MECEP trajo consigo cambios sustanciales a la oferta educativa peruana, no obstante, dejaba de lado a las escuelas multigrado que, en términos cuantitativos, representaban un alto porcentaje del total de las escuelas del sistema educativo. En 2002 había 23 419 primarias multigrado en Perú, de las cuales el 89% se ubicaban en contexto rurales e indígenas (Ames, Cabrera, Chirinos, Fernández y León, 2002). Más del 32% del total de alumnos asistían a estas escuelas y al menos el 33% del total de los docentes del país enseñaban en aulas multigrado (Rodríguez, 2004). En este sentido, los profesores con grupos multigrado se pronunciaron en desacuerdo con el MECEP porque lo consideraron inadecuado o disfuncional para implementarse en escuelas rurales, por ende, multigrado (Ames, 2004; Rodríguez, 2004).

De tal forma, en el 2000, la nueva propuesta multigrado de Perú se diseñó con el objetivo de brindar una verdadera educación no graduada (Ames, Cabrera, Chirinos, Fernández y León, 2002). El documento planteaba al docente una orientación metodológica para guiar su práctica y el uso óptimo del tiempo escolar en escuelas peruanas multigrado. Si bien, se reconocía la complejidad de esta labor, en suma, se plantea el compromiso de lograr que los alumnos aprendieran. Todo ello, bajo el supuesto de que la heterogeneidad de las aulas se percibía más como dificultad que como ventaja.

En consecuencia, en la Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado (Ames, Cabrera, Chirinos, Fernández y León, 2002), la

diversidad se reconoce como factor inherente a las aulas multigrado y, por tanto, ocupó un primer plano en su planteamiento:

> Siempre estuvo presente en nuestra reflexión la peculiaridad del aula multigrado, a saber, su diversidad. En tal sentido, la propuesta rescata el valor de la diversidad como situación en la cual se multiplica la variedad de relaciones interpersonales y como condición que enriquece las oportunidades para aprender. (p. 9)

La construcción de la propuesta peruana multigrado llevó un proceso iniciado en el 2000 a partir de un diagnóstico derivado de una evaluación a los documentos normativos que rigen a la educación primaria, la formación y capacitación docente, la educación para la niñez indígena de modelo bilingüe intercultural y los materiales educativos oficiales. Además, se consideraron de utilidad las aportaciones de otras experiencias de investigación en donde participaron dos de los autores de la propuesta resultante. Después, tanto las propuestas preliminares como la definitiva fueron sometidas a un proceso de validación ante expertos.

Así, la propuesta de Perú es también un intento para hacer visible a este tipo de escuela ya que conforman la mayor parte del total de primarias del país. Por tanto, la guía de trabajo resultante se acompañó de datos relativos a las escuelas multigrado, su caracterización y cifras a fin de brindar un amplio panorama a partir de la consulta. En suma, se trata de un dispositivo orientador de la enseñanza y del aprendizaje que se producen en la educación multigrado.

Así, la estructura de la propuesta la conforman cuatro secciones (Ames, Cabrera, Chirinos, Fernández y León, 2002). La primera consta de una introducción y ocho unidades que provee información relativa a la organización multigrado como propuesta escolar. De tal manera, de la unidad 1 a la 7 se describe de forma general la estrategia de trabajo requerido en el aula no graduada, el clima, los materiales, la planeación de la enseñanza, y algunas recomendaciones para el trabajo por unidades didácticas. Adicionalmente, en la unidad 8 se proporcionan orientaciones didácticas para la enseñanza de la lengua y comunicación, bajo la premisa de la diversidad cultural y lingüística que se localizan al interior de estos espacios educativos.

La segunda sección ofrece orientaciones para la enseñanza del español como segunda lengua. La tercera sección contiene la bibliografía y, finalmente, la última contiene dos anexos con información contextual de este tipo de escuelas (Ames, Cabrera, Chirinos, Fernández y León, 2002). En resumen, la propuesta detalla de forma amplia una propuesta metodológica conducente de la práctica docente en aulas multigrado de escuelas primarias peruanas, pero que bien puede servir en otros países como en el nuestro.

En México, la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) surgida en 2005 se editó con el propósito de orientar el desarrollo del trabajo educativo en primarias multigrado del país. Con una antigüedad de más de 15 años, dicha Propuesta fue el resultado del Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En nuestro país, durante el ciclo escolar 2003-2004 había una gran cantidad de escuelas primarias de organización multigrado. Se sabía que representaban al menos el 49% del total de escuelas del nivel que atendían al 15% del total de alumnos de la matrícula en primaria. Dichas cifras motivaron a la SEP a orientar sus esfuerzos hacia la preparación del PEM (SEP, 2005). El propósito era crear una propuesta pedagógica acorde al tipo de organización escolar y en correspondencia a las cualidades de la población estudiantil que acudía a estos espacios educativos.

La elaboración del PEM implicó un proceso de seis fases. En resumen, el proceso inició el ciclo 2002-2003 con un estudio exploratorio en 32 primarias multigrado de 11 estados de México. Enseguida, fue posible recuperar algunas prácticas docentes eficientes para este tipo de escuelas. Posterior a recabar la información, en 2003 se elaboró una primera versión de la propuesta pedagógica cuya implementación experimental, en 14 estados ocurrió en 2004. Esa fase sirvió para valorar su pertinencia y utilidad. A partir de los resultados obtenidos se realizaron las modificaciones necesarias. La segunda versión de la propuesta se aplicó con una muestra representativa de las 31 entidades del país. En esta fase, interesó conocer la apropiación docente en relación con la Propuesta. Los resultados sirvieron para hacer las últimas modificaciones con las que, en 2005, resultó el PEM.

Así, el objetivo general del PEM se pronuncia en dirección a favorecer la práctica docente y a la vez, a mejorar la formación de los alumnos de primaria que asisten a las escuelas multigrado de México (SEP, 2005). De los planteamientos incorporados al documento y mediante los cuales se presenta al PEM, destaca la enunciación de ofrecer elementos sencillos, prácticos y accesibles a los docentes de manera que favorezcan la organización de la enseñanza (SEP, 2005). Además, se incorporaron sugerencias para la elaboración de adecuaciones curriculares, plan de trabajo semanal y planteamientos correspondientes a la educación intercultural. De igual forma, se expone la idea de enseñar contenidos comunes a todos los grados y después, proponer actividades de aprendizaje diferenciadas por grado.

El PEM posee una estructura organizativa de 10 apartados. El primero de ellos ofrece al lector una descripción general de relevancia de la educación multigrado. El segundo, describe

actividades para la enseñanza y el aprendizaje específicos de la educación multigrado. El tercero, señala los antecedentes de la educación intercultural y sugiere formas de trabajo específicas para la atención intercultural bilingüe. El cuarto y quinto apartado exponen información relativa a la enseñanza de la lengua escrita. El sexto y séptimo, alude a la importancia de elaborar planeaciones didácticas y evaluación formativas acordes al multigrado. Finalmente, tanto los apartados 8, 9 y 10 proporcionan al docente orientaciones relacionadas con la adecuación curricular a fin de adaptarlas al contexto multigrado.

El PEM fue un acierto de la SEP dado que proporcionó recursos para orientar la práctica docente y favorecer el aprendizaje en primarias no graduadas de México. Para su elaboración, se consideraron las opiniones de los profesores en relación con su práctica y experiencia, con las que fue posible determinar sus necesidades. Entre estas, destacaron la importancia de integrar la propuesta al currículo oficial ya que este posee una estructura graduada y otorga reducidas prerrogativas a los profesores encargados de alumnos diversos de distintos grados.

Con todo ello, es preciso comentar que, desde su emisión en 2005, el PEM es de alcance nacional, pero su implementación se vio limitada tan pronto se modificó el currículo nacional en 2011. No obstante, a la fecha, el PEM se considera una guía importante del trabajo docente en espacios educativos multigrado de México dada la utilidad de sus orientaciones y recomendaciones a incorporar en la enseñanza.

Recientemente, el Mejoredu (2022b) en México publicó el documento *Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva. Intervención formativa: práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad.* Este material, en versión cuadernillo, se editó para coadyuvar el trayecto formativo de los profesores de la educación básica con grupos multigrado que participan en el Programa de formación de docentes en servicio en la educación básica durante el periodo 2022-2026.

El objetivo al que apunta el material descrito es favorecer la participación y el dialogo entre los profesores frente a grupos multigrado, toda vez que está pensado para guiar la colaboración de los participantes de un taller nombrado Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad, organizado por la autoridad oficial y dirigido a los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria de los diferentes contextos escolares multigrado de la nación (Mejoredu, 2022b). El cuaderno contiene una secuencia de actividades de aprendizaje con problemáticas educativas como las que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana a fin de suscitar la reflexión conjunta y proponer alternativas de mejora.

Particularmente, en Baja California, se elaboró un material pedagógico para favorecer la enseñanza de las lenguas yumanas como segunda lengua en las primarias indígenas multigrado de la entidad. Estos materiales, en formato de cuadernillos, editados por el Gobierno de Estado de Baja California, se efectuó para apoyar el trabajo de los profesores en la enseñanza de las lenguas: cucapah, kumiai, pa ipai, y kiliwa. Para ello, en los cuadernillos se presentan proyectos didácticos con temáticas que articulan las prácticas culturales de los grupos nativos con los contenidos curriculares esenciales del campo de Lenguaje y Comunicación (Gobierno de Baja California, 2022). Estos materiales son, a la fecha, el resultado de un esfuerzo conjunto de las autoridades educativas que procura ofrecer a los profesores de las primarias locales, a donde asiste la niñez yumana, un material pedagógico que coadyuve la preservación y la promoción de las lenguas y culturas originarias. Además, los materiales contienen actividades didácticas para implementar en grupos con hasta tres grados por lo que se presentan dos tipos de proyectos: los dirigidos al alumnado que cursa 1º, 2º y 3º, y para quienes cursan 4º, 5º y 6º de primaria.

En Chile, la educación multigrado es parte de las escuelas rurales del país. En cada centro educativo rural de esta nación, al menos una de sus aulas funciona bajo una estructura no graduada (Gobierno de Chile, 2014). A partir de lo anterior, el Ministerio de Educación chileno elaboró el *Programa de Apoyo a la Educación Rural Multigrado* cuya intención principal es orientar la práctica docente en la implementación del currículo nacional.

Al Programa de Apoyo a la Educación Rural Multigrado le anteceden el Programa de Educación Básica Rural y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe dirigidos a las poblaciones rurales e indígenas de Chile. Ambas propuestas pedagógicas procuraron la atención a la diversidad: lograron mayores índices de aprovechamiento escolar (Williamson, 2004).

Chile se considera un país diverso geográficamente. Heterogéneo en cuanto a formas de vida y tradiciones. Sus escuelas rurales, mayormente multigrado, producen diferentes experiencias educativas a los alumnos y, ante todo, variadas formas de actuación docente producidas en relativo aislamiento (Gobierno de Chile, 2014). En 2014, cuando surgió el Programa de Apoyo a la Educación Rural Multigrado se otorgó a los profesores una serie de orientaciones didácticas para la atención multigrado, así como una propuesta metodológica y procedimental de la organización de la enseñanza alineada al currículo y Programas de Estudio (Gobierno de Chile, 2014) tan necesarias en estos espacios educativos.

Posiblemente, una de las más novedosas cualidades del Programa es que ofrece un tipo de apoyo particular dirigido a los docentes de escuelas que carecen de una estructura organizativa

completa. Es el caso de los centros unitarios y otras formas multigrado en los que profesores deben asumir tanto la docencia como la gestión escolar en condiciones de vulnerabilidad.

El Gobierno chileno consideró a las discusiones guiadas un recurso para la mejora de la práctica docente cuando esta se genera en colectivo. De ahí que implementara los *microcentros*, entidad con función formativa, constituida por profesores rurales en el que asumen un rol técnico-pedagógico. En estos, se procura la mejora de la práctica docente, así como la creación de escenarios sociales y pedagógicos adaptados a las necesidades de los alumnos rurales. Por tanto, uno de los apartados del Programa de Apoyo a la Educación Rural Multigrado, se dirige al trabajo de los microcentros.

Particularmente, en el ámbito pedagógico, el Programa de Apoyo a la Educación Rural Multigrado (Gobierno de Chile, 2014) ofrece un recurso denominado Módulos didácticos para el aula multigrado. Estos constituyen modelos de planificación de la enseñanza que contienen: objetivos, actividades organizadas en momentos didácticos (inicio, desarrollo y cierre) considerando la dosificación del tiempo lectivo y propuestas de evaluación. No menos importante es que, la implementación de los módulos didácticos se sustenta de las *Orientaciones generales sobre módulos didácticos para la enseñanza multigrado* que, en general, amplía las explicaciones sobre aspectos metodológicos y de los materiales que han de usar los profesores y alumnos en el aula.

Cada una de las propuestas metodológicas descritas surgió de forma gradual, siendo la más antigua la del Modelo Escuela Nueva de Colombia que por su efectividad se convirtió en política educativa. Posteriormente, en otros países Latinoamericanos emergieron nuevos proyectos que no alcanzan el rango de política educativa, pero que se presentan como alternativas de apoyo a la práctica educativa multigrado.

Asimismo, las propuestas multigrado se presentan como dispositivos de apoyo a la práctica docente y, coincidentemente, delegan al magisterio la responsabilidad de materializar la calidad de la educación destinada, mayormente, a las poblaciones rurales o dispersas de las diferentes naciones.

A continuación, presento la tabla 3 que describe a cada una de las propuestas metodológicas enunciadas y sus características:

**Tabla 3**

*Propuestas metodológicas para la atención multigrado en Latinoamérica*

| País / Propuesta | Colombia | República Dominicana | Perú | México | Chile |
|---|---|---|---|---|---|
| **Nombre de la Propuesta/ Modelo de atención multigrado** | Modelo Escuela Nueva | Proyecto Escuelas Multigrado Innovada (EMI) | Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado | Propuesta Educativa Multigrado (PEM) | Programa de Apoyo a la Educación Rural Multigrado |
| **Año de surgimiento** | 1975- vigente | 1993 | 2002 | 2005 | 2014 |
| **Propósito** | Política pública que ofrece la primaria completa a favor de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. | Lograr la calidad de la educación multigrado ofreciendo una metodología de contenidos pedagógicos específicos para ese tipo de escuela | Brindar al docente una orientación metodológica para guiar la práctica y el uso óptimo del tiempo escolar en escuelas multigrado peruanas bajo el reconocimiento de la diversidad. | Favorecer la práctica docente y a la vez, a mejorar la formación de los alumnos de primaria que asisten a las escuelas multigrado de México. | Orientar la práctica docente en la implementación del currículo nacional. |
| **Población objetivo** | Docentes y estudiantes de escuelas rurales de organización multigrado y completa | Total de escuelas multigrado insertas en ambientes rurales | Todos los agentes de la enseñanza y del aprendizaje que se producen en la educación multigrado | Profesores a cargo de grupos multigrado de primaria | Docentes de escuelas que carecen de una estructura organizativa completa |
| **Componentes de la Propuesta o Modelo** | Pedagógico Metodológico y didáctico | Organización escolar, la enseñanza del currículo, la formación docente y vinculación de la escuela con la sociedad | Pedagógico, metodológico, contextual y un componente dedicado a la atención a la diversidad | Didáctico, metodológico, contextual, educación intercultural bilingüe | Módulos didácticos y metodológicos para el aula multigrado y guías de discusión para los Microcentros. |

En suma, se trata de referentes pedagógicos dirigidos a los docentes con grupos no graduados que brindan marcos de actuación específicos en los contextos escolares que atienden a poblaciones eminentemente rurales y diversas.

Los proyectos pedagógicos descritos emergieron a partir del reconocimiento de la estructura territorial y social de las comunidades rurales que forman parte de algunas de las naciones de América. Todo ello, como parte de las acciones dirigidas a incrementar el desarrollo de los países priorizando el de las comunidades rurales marginales o de los grupos indígenas (Vázquez, 2012). El referente principal es el modelo Escuela Nueva de Colombia.

Cada una de las propuestas contienen planteamientos y propósitos comunes pues reconocen una realidad similar: atender a la diversidad y ofrecer una educación de calidad pese las condiciones del entorno escolar. En sus planteamientos establecen que mediante la educación multigrado se aproxima la escolaridad a la población en condición de mayor vulnerabilidad dado que históricamente han quedado excluidos de los sistemas educativos de los diferentes países. La mayor parte de estas poblaciones son atendidas en escuelas rurales y una buena proporción en centros educativos bajo esquemas multigrado.

En los propósitos destacan las sugerencias didácticas y rutas metodológicas más o menos homogéneas para la implementación de tareas para el aprendizaje y la promoción del trabajo colaborativo a partir de temas transversales para atención sincrónica de estudiantes diversos en un mismo espacio áulico. Así también contienen sugerencias para llevar a cabo una evaluación constante de los avances del logro académico.

La importancia de dichos materiales radica en que su implementación brinda oportunidades para establecer prácticas novedosas multigrado y, por ende, resultados susceptibles de análisis a partir de establecer espacios apropiados para su discusión y deconstrucción. Como reporta Galván (2020), es preciso promover la investigación de las prácticas docentes entre los docentes rurales en las cuales la enseñanza y "la triada docente-alumno-saber" (p. 53) sean objeto de estudio y, así, seguir afianzando la construcción de una didáctica multigrado.

En este capítulo de revisión de la literatura, describí los principales hallazgos derivados en múltiples estudios realizados en espacios escolares multigrado localizados alrededor del mundo. De todo lo anterior, destacan las propuestas didácticas para las aulas multigrado, sustentadas en la heterogeneidad del estudiantado, lo que a su vez suscita un mejor aprovechamiento académico a la vez que favorece la formación socioemocional de los estudiantes. De igual forma, considero

que lo reportado en esta sección es equiparable a los planteamientos didácticos dirigidos a los grupos multigrado a cargo del profesorado de las primarias indígenas de Baja California, -me refiero al aprovechamiento de las cualidades diversas del alumnado- lo que, igualmente, incide en la práctica y trabajo docente del Servicio Indígena de la entidad.

A continuación, presento el marco teórico conceptual del presente trabajo.

## Capítulo 3. Marco Conceptual

En este capítulo describo el sustento teórico conceptual con el que me acerqué a los profesores de primarias indígenas multigrado de Baja California. Parto de reconocer al docente como sujeto conformado de una dualidad: sujeto trabajador y sujeto profesional, enseguida retomo las definiciones de la práctica y el trabajo docente aunado a la descripción de los elementos de orden político y de organización escolar que inciden sobre estos. Finalmente, describo el contenido de la labor docente en función de las relaciones y prácticas que establecen los profesores con fines de lograr la escolaridad de sus estudiantes.

Destaco las aportaciones de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, quienes, en México, desde un enfoque etnográfico indagaron al interior de escuelas públicas rurales y generaron definiciones y reflexiones relativas al trabajo y la práctica docente en dichos contextos escolares. Sobresalen en estas contribuciones la identificación del entramado de prácticas y relaciones sociales enmarcadas en la cotidianidad como principal aspecto que sustenta a la vida escolar. Tales precisiones me permitieron una mirada analítica al cúmulo de acciones docentes que emergieron, ante las condiciones escolares y contextuales del trabajo del profesorado de primarias indígenas multigrado de la entidad, durante el periodo de esta investigación.

### 3.1 El maestro. Una dualidad en el ámbito cotidiano escolar

El sujeto de las escuelas primarias multigrado de Baja California es tanto sujeto trabajador como sujeto profesional. De acuerdo con el desarrollo de Granja (1992), el sujeto trabajador es el asalariado, quien siendo docente satisface su necesidad de trabajar y a la vez compensa sus aspiraciones personales y profesionales. Este sujeto pertenece al ámbito laboral, espacio que, entre otras cosas, constituye una fuente de trabajo estable.

Los sujetos maestros entablan una relación cercana con su profesión porque ésta se le presenta como un trabajo y, a su vez, establecen una relación con la escuela fundada en la necesidad de obtener recursos económicos (Granja, 1992). Esta relación, como indica Ezpeleta (1997), le produce el beneficio del salario a cambio de desempeñarse como profesional.

El sujeto profesional de las primarias indígenas multigrado es quien desarrolla la práctica pedagógica y enaltece los valores de la educación. A propósito de ello, Ezpeleta (1992) señala que los maestros, en tanto sujetos profesionales, adoptan actitudes en relación con su quehacer y las condiciones del ámbito al que pertenece**.**

De ahí que, conocer las prácticas considerando esta dualidad de los maestros, trabajador y profesional, permite entender las heterogéneas formas en las que se produce la docencia. De tal modo, el sujeto maestro llega a ser el resultado de las variadas relaciones sociales en las que converge. En estas relaciones intervienen sus intereses y valores personales y se construye o se forma progresivamente. Esta construcción ocurre en la escuela (Ezpeleta, 1992; 1997), espacio que ofrece al docente un cúmulo de prácticas y relaciones que amplían su formación profesional.

La escuela proporciona o da lugar al desenvolvimiento profesional del sujeto y al oficio de los maestros. Una vez dentro, el profesional asume prácticas pedagógicas y se apropia de concepciones sobre el estudiantado y su propio quehacer (Rockwell, 1989). Es ahí donde los maestros adquieren los saberes del oficio y los ideales profesionales, con mayor o menor interés, aunque, de acuerdo con Ezpeleta (1992), el propósito fundamental es asegurar su permanencia en el lugar de trabajo, lo que suplanta a la vocación.

Porque, si bien es cierto que las escuelas determinan su existir según sus condiciones técnicas, materiales y sociales concretadas en el ámbito cotidiano, se trata de entidades fragmentadas, parciales y diferenciadas por sus contenidos específicos. Según Granja (1992), esto solo puede observarse en la cotidianidad, porque es ahí donde se concretan y se materializan los proyectos educativos.

### *Vida cotidiana escolar*

Para Rockwell y Ezpeleta (1983), la escuela es el lugar donde acontece el acto educativo y, además, es el espacio social donde se desarrolla el sujeto, quien como partícipe de un espacio escolar determina la historicidad de la entidad educativa y construye la vida cotidiana de las escuelas.

Conocer la vida cotidiana[12] (Heller, 1975) en la escuela permite dar sentido a los acontecimientos del espacio escolar, incluidos las prácticas y sus significados. Adame (2005) asevera que la vida cotidiana es reflejo de la historia. Es a través de la vida cotidiana de los sujetos, que la historia toma forma y continuidad. Porque la historia se compone del día a día del ser individual y de las colectividades. Este encadenamiento es característico de la vida cotidiana. Contrariamente, la forma más radical de ver transformada a la vida cotidiana es con la devastación producto de la naturaleza o de la sociedad. Tal como ocurrió, en todo el mundo, con la declaración de emergencia sanitaria por la pandemia ocasionada por la COVID-19 lo que causó una

[12] La vida cotidiana refiere el cúmulo de actividades que favorecen la continuidad y la reproducción de los hombres particulares y de la vida social (Heller, 1975).

transformación de la vida cotidiana escolar y del trabajo de los sujetos maestros de las primarias indígenas multigrado de la entidad.

De tal manera, la apropiación de la vida cotidiana, es decir, de todas las formas y usos que incluye el mundo es un proceso inacabado. Rockwell y Ezpeleta (1983) señalan que los sujetos, en su vida cotidiana, deben adquirir las capacidades para integrarse a su entorno y es esta misma tarea con la que reproducen a la sociedad perpetuando su existir. En ese sentido, la tarea del profesorado, a decir de las formas y usos que caracterizan su función profesional cotidiana, implica una constante reapropiación del oficio de la enseñanza.

La categoría vida cotidiana me permitió acercarme a la configuración de la existencia material de lo escolar e identificar en qué medida los sujetos particulares, a decir de los profesores, en su calidad de sujetos trabajadores y sujetos profesionales, integrantes de la institución escolar advierten, reproducen, entienden, y modifican la realidad en las escuelas (Rockwell y Ezpeleta, 1992; Rockwell, 2018). En este caso, me permitió ampliar la mirada de la práctica y trabajo docente del profesorado de primarias indígenas multigrado de Baja California.

### 3.2 La práctica docente

La práctica docente puede ser conceptualizada desde los marcos normativos que institucionalmente definen el deber ser de los maestros o bien, a partir de las propias acciones que llevan a cabo de los profesores. Desde el punto de vista de Rockwell y Ezpeleta (1989), a partir de los marcos normativos, la práctica docente es descrita como actuación del maestro desarrollada dentro de la institución escolar. De ahí que, la delimitación de la práctica docente puede variar a la par de los cambios que, con el tiempo, se dan en el discurso oficial. Otra forma de conceptualizarla, - o más bien, de entenderla-, es a partir de los procesos que forman parte del desempeño docente que incluyen tanto acciones recurrentes y espontáneas como otras prácticas oficiales implícitas en los documentos normativos.

No se debe dejar de lado que, la puesta en práctica de la docencia requiere de la apropiación de conocimientos, prácticas y normas (Mercado, 1991; Rockwell y Ezpeleta, 1992) que obtiene de su formación inicial profesional. Aunado a ello, la docencia se favorece de las cualidades y propósitos personales, así como de los saberes culturales (Rockwell y Mercado, 1989) que poseen los profesores.

Para González (2021), la práctica docente es "la conjugación del saber teórico, el saber pedagógico y el saber práctico" (p. 79). Desde la postura del autor, de tal enlace, a decir de la práctica docente, emerge una mediación dada entre un sujeto pedagógico y otro sujeto estudiante en la cual se producen escenarios complejos que requieren de la pedagogía para lograr un desarrollo académico.

La práctica docente la desarrolla el sujeto maestro con base en la apropiación cotidiana del oficio. Esta apropiación supone un proceso que articula varias dimensiones: la historia social en relación con la historia personal del docente, las relaciones que se establecen entre el maestro con los alumnos, sujetos y las entidades sociales relacionadas con su lugar de trabajo (Mercado, 1991). Desde esta postura, dichos elementos confluyen en la práctica docente.

Asimismo, la práctica docente se considera un proceso histórico y heterogéneo enmarcado por la cotidianidad (Rockwell, 1989; Mercado, 1991). Lo histórico deviene de la influencia de otros profesores que han dejado constancia de su desempeño y de quienes se recogen saberes y prácticas para hacerlas parte del oficio. De acuerdo con Rockwell y Mercado (1989) este acopio genera una confrontación de conocimientos que origina la aceptación o el rechazo; la integración, que resulta en el primer caso, produce saberes propios cuando, en un contexto específico, se ha puesto en marcha el quehacer pedagógico. Por otra parte, Mercado (1991) afirma que la heterogeneidad de la práctica docente resulta de la expresión diversa del proceso reflexivo que llevan a cabo los maestros sobre sus referentes o fuentes de conocimientos que les posibilita resolver las cuestiones de su oficio.

Según Mercado (1991), los maestros llevan a cabo tareas concretas cuando se trata de enseñar. A su juicio, la tarea docente es la expresión de determinados saberes en función de diferentes objetos y actores. Sobre los objetos menciona a los programas de estudio y sus contenidos, además de los grados escolares y los grupos de estudiantes. Sobre los actores enuncia a otros profesores.

De acuerdo con Rockwell (1986), en la presentación de los conocimientos escolares, destaca el orden y la forma en cómo se presentan los saberes y su marcada delimitación frente a otros conocimientos que no forman parte de la escolaridad. Sobre el orden anota que tradicionalmente se emplea el grado por grado, los libros de texto y la división de temas o áreas de conocimiento; así también, la síntesis y la eliminación del contenido curricular debido a la amplitud del programa escolar. Sobre la forma de presentación del conocimiento, se señalan a la utilización de elementos gráficos y formas específicas de hablar.

Por su parte, Mercado (1989b) indica que, en el quehacer cotidiano de los maestros, la enseñanza es solo una parte. Si la tarea del docente se redujera solo a la de enseñar dentro del aula, se pasarían por alto las otras labores que llevan a cabo los maestros fuera y dentro del salón de clases que, enseguida, se conceptualiza como trabajo docente.

### 3.3 El trabajo docente

El trabajo docente comprende un cúmulo de tareas que llevan a cabo los profesores que rebasan la tarea de enseñanza. A decir de Rockwell (1989), se trata de funciones de organización tanto del grupo de estudiantes como de la administración escolar.

Fuera del aula, los profesores llevan a cabo actividades que le son conferidas a través de variadas comisiones escolares. Particularmente, Aguilar (1995) lo denominó *trabajo extraenseñanza* y establece que son todas aquellas tareas que llevan a cabo los profesores que no implican (necesariamente) la enseñanza de un saber curricular. Se trata más bien, indica la autora, de actividades que realizan los docentes de forma dispersa y rutinaria que, por un lado, pueden estar establecidas oficialmente y su ejecución permite a los docentes posicionarse frente a la autoridad. Por ejemplo, la preparación y entrega de documentos, así como el aseo del edificio escolar. Por el otro, la realización del trabajo *extraenseñanza* otorga vida material y social a la escuela.

Se consideran también tareas extraenseñanza: la organización de eventos deportivos, actividades que producen encuentros entre personas como o la administración de la cooperativa escolar (lo que incluye compras, atención a proveedores o la venta de los productos). También, la organización de festivales o festejos que requiere dedicación de tiempo a la organización del evento[13], renta o compra de insumos, contrataciones de equipos, invitaciones, etcétera. En las escuelas rurales, los maestros también se encargan de actividades como preparar a la escolta o de ensayar a la banda de guerra, ensayar para los desfiles y procurar la confección del uniforme escolar; asimismo, la participación del alumnado en campañas de salud organizadas por la

[13] En el caso de las escuelas indígenas de Baja California son variadas las participaciones de los estudiantes en diversos eventos de índole nacional, estatal o municipal. Por ejemplo, para conmemorar el día de las lenguas maternas, participaban en el concurso nacional de narraciones indígenas en la que los niños escribían una narrativa sobre su vida cotidiana. Algunas de estas escrituras fueron publicadas y se pueden consultar a través del siguiente enlace:
http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/biblioteca-escolar/narraciones/be_narraciones_00011.pdf

autoridad correspondiente (Mercado, 1989b). Todo lo anterior denota diferentes prácticas y da lugar y forma al trabajo docente.

Por su parte, Ezpeleta (1992) habla de *gestión pedagógica* para describir el plano articulador entre la organización de la enseñanza con las labores de organización escolar, a decir institucionalizadas, que atraviesan e inciden en la práctica docente. Desde esta perspectiva, la gestión pedagógica origina actos y decisiones de carácter técnico-pedagógicas que contienen la confluencia de los ámbitos político, administrativo y técnico.

Además, Ezpeleta (1997) específica que la gestión -en la escuela- comprende el cúmulo de estrategias que posibilitan ofrecer el servicio educativo y lograr, desde variadas formas, el cometido esencial de la escuela: brindar enseñanzas y suscitar aprendizajes. Esto bajo el reconocimiento del dinamismo y la heterogeneidad que presentan los centros escolares, sobre todo si se habla de los multigrado.

De manera precisa, Ezpeleta (1997) enuncia los criterios de gestión escolar que sostienen a la enseñanza en las escuelas multigrado: la especificidad del trabajo docente, cualidades de la docencia y las políticas de atención o de enseñanza.

Sobre el primer punto, en México el trabajo docente multigrado se ve inmerso en demandas institucionales dirigidas a lograr la enseñanza simultánea a pocos niños con diferentes niveles de avance o desempeño. Sin olvidar que, como afirma Ezpeleta (1997) el multigrado es considerado una opción educativa que, en términos institucionales y administrativos, asegura brindar el servicio de educación con reducido personal docente e igualmente alumnos.

Desde el punto de vista anteriormente expuesto, se espera que los docentes de multigrado desarrollen su trabajo con ciertas capacidades para: 1. Seleccionar el contenido curricular a enseñar en cada grado que atienden; 2. Habilidades de articulación temática de dicho contenido; 3. Destrezas de articulación didáctica que les permita coordinar todas las actividades de aprendizaje del total de grados y alumnos; y finalmente, se exige a los profesores de multigrado afrontar lo anterior como si cumplieran con el siguiente criterio 4. Suficiente formación profesional de los maestros.

La realidad ha puesto de manifiesto que los maestros con grupos multigrado se inclinan por la atención pedagógica diferenciada a partir de reconocer varios grados en el grupo, de ahí que la articulación de actividades de aprendizaje en el aula resulte ser una batalla pocas veces librada. Esto ha demostrado que la formación docente, formalizada desde la política, obvia las competencias profesionales requeridas para la atención multigrado (Ezpeleta, 1997) y, al mismo

tiempo, deja de lado las resoluciones que hacen posible el trabajo de los docentes con grupos multigrado.

No debe olvidarse que las escuelas multigrado tienen presencia en el ámbito rural e igualmente sus profesores habitan y forman parte de estas comunidades. Además, Ezpeleta (1997) expone que la historia ha expuesto el origen social y económico de los docentes que atienden mayormente a los grupos multigrado: de procedencia socioeconómica media baja y baja. La preparación profesional e ingreso a la docencia representa, para ellos, escalar socialmente hacia una mejor posición por la obtención de un título profesional que asegura un empleo y la superación personal.

Al mismo tiempo, las escuelas multigrado acogen a grupos diversos para brindarles educación. Mandujano (2006) caracteriza a las poblaciones que mayormente acceden a estas escuelas en función de sus condiciones socioeconómicas, intelectuales y demográficas: niños de zonas rurales alejadas, niños migrantes y de diferentes grupos indígenas, personas reclusas o encarceladas y sus hijos, niños y adultos con necesidades educativas especiales y niños hospitalizados.

De tal forma, como indica el mismo autor, tal escenario genera necesidades diversas de atención escolar y ubica a los docentes frente a variadas dificultades, las cuales resuelven en los límites de "la posibilidad" (Mandujano, 2006, p. 2). Por tanto, las distintas decisiones docentes en el plano de la gestión pedagógica dificultan su caracterización precisa. No obstante, se ha identificado que, en el caso de las escuelas rurales multigrado, dicha gestión se caracteriza por la estrecha relación que se conforma entre los miembros de la escuela con quienes integran la comunidad.

Como indica Mandujano (2006) existen factores que determinan la heterogeneidad de las escuelas rurales los cuales son, por ende, ajustables a las primarias indígenas multigrado. Estos son: el tipo de organización (unitaria, bidocente, tridocente, etcétera); la localización geográfica; el tipo de sostenimiento (públicas, privadas; federal, estatal); las fuentes de trabajo de la comunidad; las instancias que apoyan la labor educativa; los recursos económicos de la comunidad; el nivel de marginación; las redes establecidas para el apoyo entre docentes; la matrícula; amenazas (por ejemplo, la migración, el riesgo de cierre, etc.); y las competencias profesionales de los profesores. Todo ello, ante la exigencia que enfrentan los docentes de asumir su función y desempeñar sus diversos roles: orientador, consultor comunitario, organizador de eventos, vigilante, entre otros. Todo lo anterior constituye la base del desempeño de los maestros

de las primarias indígenas multigrado y se enmarca en un contexto normativo especifico, tal como se describe a continuación.

### 3.4 El contexto político del maestro

De acuerdo con Ezpeleta (1992), las escuelas se estructuran de forma compleja en relación con el conjunto de normas diseñadas para el sistema escolar. Consecuentemente, la puesta en marcha de leyes y reglamentos genera diferentes realidades organizadas en referencia al conjunto de ordenamientos vigentes.

Dicho de otro modo, las escuelas se regulan con el conjunto de normas elaboradas para su operación lo que las ubica en un plano articulador y sistémico. Esto es así porque la normativa se formula para dar estabilidad y reducir las heterogeneidades escolares que puedan surgir (Ezpeleta, 1992; Granja, 1992). Por su parte, Mercado (1989a) apunta que, desde su institucionalización, la escuela es reflejo de la estructura jerárquica del Estado y promotor de los proyectos de la ideología dominante. Pero no puede negarse que la historia ha dejado constancia de la conformación de un sistema escolar permeado por luchas sociales y reclamos de la sociedad; es el caso del servicio indígena.

Por su parte, Mercado (1989b) afirma que las leyes y reglamentos de la educación no son solamente el conjunto de normas que enmarcan los derechos y obligaciones además de los términos jurídicos y administrativos del trabajo de los maestros. A su vez, son también la expresión tácita del deber ser profesional de los docentes circunscritos a determinada temporalidad. Es decir, las disposiciones legales son la enunciación formal de las representaciones e ideologías implícitas de la profesión docente en un momento determinado.

Para ejemplificar, Mercado (1989b) enuncia que, durante el periodo vasconcelista, el maestro representaba a un apóstol de la enseñanza que asumió su papel de adoctrinar al pueblo. O bien, durante el cardenismo el maestro se convierte en gestor de las comunidades haciendo frente a las necesidades colectivas al ser negociador e intermediario ante los representantes políticos en busca de soluciones. De ese modo, el trabajo docente abrió vínculos entre la escuela y la población, a quienes procuró beneficiar cuando se presentaron problemas de tipo agrario como la tenencia de la tierra para sus cosechas. Así, la normativa de nuestro país define las atribuciones de los docentes a la vez que señala conceptos acerca de lo que un profesor debe ser y lo que se espera de su desempeño.

En este orden de ideas, Granja (1992) manifiesta que cumplir con el ordenamiento, es lo que hace a los maestros redimensionar las normas institucionales. Esto alude tanto a la ejecución cabal de la norma como al quiebre o confrontación de esta, lo que abarca tanto la extensión como al desplazamiento del ordenamiento. Ocurre sobre todo cuando una ley tiende a aminorar o a negar la labor de los docentes o incluso a imponer o aumentar sus responsabilidades o limitarla. Esto, además, amplía los prejuicios hacia la realidad cotidiana de la práctica docente (Mercado, 1989b). Porque el trabajo docente no está del todo resuelto en reglamentos.

De tal manera, se originan una serie de actividades docentes dispuestas en los reglamentos y de otras surgidas por la capacidad que poseen los sujetos para reorganizarse (Ezpeleta, 1992; Granja, 1992). Es en este ámbito que, como apunta Ezpeleta (1992) y de forma ocasional, la función pedagógica de los docentes se disipa, ya que se procura dar respuesta a las variadas necesidades surgidas cotidianamente en la escuela.

Según Ezpeleta (1992), tanto el sujeto trabajador como el sujeto profesional, el maestro, atiende tres tipos de normas que regulan su actuación en la escuela: las de orden técnico pedagógico, las administrativas y las laborales. Las diferentes disposiciones establecen el tipo de funciones que los profesores deben asumir en la escuela y, en este transitar, el desempeño pedagógico se trastoca o se mezcla con múltiples exigencias sin opción a desagregarse. En tal caso, los maestros transforman los criterios institucionales y generan distintas formas escolares.

Asimismo, Ezpeleta (1997) propuso dos niveles estratégicos para explicar cómo se despliegan las normas institucionales en la escuela. Estos son el nivel institucional y el nivel pedagógico. En ambos niveles, la figura del supervisor escolar representa a la autoridad y por tanto es diligente de las políticas de control. Por su experiencia profesional, el supervisor es, al mismo tiempo, la figura de apoyo que desempeña las tareas de tutor y formador. En este sentido, según el ordenamiento más reciente (SEP, 2021), el supervisor se encarga de comunicar las reglas de orden técnico-pedagógico y de recolectar la información sobre su implementación. El supervisor debe hacerse presente en las escuelas y apoyar a los profesores mediante capacitaciones y brindar estrategias que favorezcan la enseñanza, así como participar en los Consejos Técnicos Escolares.

No obstante, se ha puesto de manifiesto que la relación entre el supervisor y los maestros se desdibuja entre la amplia exigencia del control institucional provocando que el desempeño de los profesores se posicione en el punto medio entre los efectos de control y de apoyo (Ezpeleta, 1997).

Consecuentemente, es innegable que las escuelas corresponden a una realidad distinta a la plasmada en las políticas y normas educativas vigentes en un momento determinado. Rockwell (2018) asevera que la historia ha dejado de manifiesto que las escuelas son cambiantes o se modifican en función de los recursos y el esfuerzo conjunto que la comunidad ofrece a los planteles educativos, situación latente en el caso de los planteles indígenas multigrado de la entidad.

### *Las normas de orden técnico pedagógico*

En esta clasificación de normativas se incluyen aquellas que determinan aspectos en términos académicos. En este plano, se establecen desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos hasta el currículo escolar. En este último, se establecen ciertos principios pedagógicos para dar forma a la práctica docente. Además de los anteriores, se incluyen los planes y programas de estudio, así como los libros de texto (Mercado, 1989b). Igualmente, en la educación indígena se adicionan los Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante y los Parámetros Curriculares.

### *Las normas de orden administrativo*

Este catálogo de la normativa comprende aquellas reglas que regulan la organización de las escuelas mediante los diferentes programas vigentes para su operación provenientes tanto del sistema federal como del estatal. Estos programas tienen el propósito de fortalecer y regular el funcionamiento escolar y, en efecto, incrementa el número de responsabilidades de la planta escolar. En este ámbito, como indica Ezpeleta (1997), la figura central es el supervisor a quien se responsabiliza de vigilar el cumplimiento cabal de la diferente ordenanza oficial dispuesta con propósitos de: capacitar, evaluar, administrar, entre otros. Se incluyen también en esta clasificación los programas compensatorios.

### *Las normas de orden laboral*

Particularmente, en el ámbito escolar, las normas de orden administrativo se visibilizan mediante parámetros de actuación que claramente devienen de la designación jerárquica de funciones y tareas que han de cumplir los distintos actores educativos. Tanto Ezpeleta (1992) como Granja (1992) explican que existen, por tanto, normas de ingreso, promoción y egreso, reglas de evaluación, así como los reglamentos de asignación de funciones y posiciones en relación con otros; o sea el establecimiento de jerarquías.

En la figura 4 se representa al docente y su relación con las tareas dispuestas en las diferentes leyes y reglamentos que sustentan su labor.

**Figura 4**

*El docente y su relación con las tareas que realiza*

Como se aprecia en la figura 4, la tarea de los docentes, inserta en el ámbito técnico pedagógico, transita en el mismo nivel de demanda de las funciones que forman parte de los ámbitos administrativo y laboral. El que la figura los represente en formas desiguales es intencional ya que, según Ezpeleta (1992), el cúmulo de tareas impuestas oficialmente al profesorado varía en función de las exigencias que emergen en cada ámbito. De ahí que, el desempeño de los docentes se vea condicionado por el ámbito laboral, la carga administrativa, así como la vinculación entre el colectivo escolar y con los agentes del entorno social inmediato. Ese tipo de relaciones genera prácticas llenas de significado, es decir, contenidos particulares de la labor de los docentes que los acercan a otros sujetos con fines específicos.

### 3.5 El contenido de la labor docente

La escuela guarda contenidos y convenciones específicos visibles, especialmente, en la acción social. En este sentido, "la escuela resuelve su existencia a través de innumerables procesos

sociales que amenazan u obstruyen, pero siempre contienen y atraviesan a los procesos de enseñanza" (Ezpeleta, 1992, p.108). Esto es lo que hace que una escuela difiera de otra.

Rockwell (1989) habla de contenido formativo al señalar a los aspectos que emergen de las "relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente" (p. 10) en la escuela. Agrega que el contenido formativo cambia en cada sociedad y en cada escuela porque en cada una de estas existen diversos modos de conocer, de organizarse y de relacionarse. De ahí que, voltear a ver las relaciones o vínculos entre personas, así como las prácticas institucionalizadas en la escuela es conocer el contenido formativo de la escolaridad. Esto permitirá identificar y caracterizar la *racionalidad* de la práctica docente y del proceso formativo de los estudiantes. Porque si bien las políticas oficiales y el conjunto de leyes que norman a la educación repercuten en el desarrollo de lo escolar, cierto es también que no lo determinan del todo.

El contenido del trabajo docente lleva consigo relaciones entre sujetos de las que derivan prácticas diversas con fines particulares. Conocer tal contenido permite notar la correspondencia entre su formación profesional con su práctica diaria. Porque el conocimiento adquirido durante su preparación inicial puede ser contradictorio como efectivo en lo cotidiano y puede resultar más valioso el contenido de su trabajo (Rockwell, 1989).

Dentro del salón de clases, la enseñanza del saber curricular es la principal función del profesorado. En este ámbito, la relación del profesor con los estudiantes es la más notoria más no la única. Derivado a la tarea pedagógica, el profesor se relaciona con padres de familia para entregar boletas de calificaciones, aclarar dudas, brindar información, solicitar y recibir documentos, escuchar peticiones, recibir cooperaciones. De la misma forma, el profesor se reúne con otros profesores dentro de la escuela para tratar asuntos académicos. Finalmente, se sabe que el profesor se relaciona de diferentes formas con los estudiantes: los organiza en equipos de trabajo, los vigila, les brinda instrucciones, les facilita materiales, los evalúa, los orienta y, además, les ayuda en la elaboración de tareas o manualidades (Mercado, 1989b).

En el nivel institucional, la cotidianidad revela los efectos de las relaciones jerárquicas. De acuerdo con Mercado (1989b), entre un supervisor y un maestro, el tipo de relación que han de establecer es de tipo laboral, denotando una posición de autoridad según su jerarquía. De forma similar, Ezpeleta (1997) describe que este contenido centra dos aspectos: el control de personal y la administración del servicio. No obstante, la cotidianidad escolar permite ampliar o reducir los alcances de esta relación para dar paso a nuevas formas de proximidad entre los sujetos. Por ejemplo, ejerciendo un doble papel, un supervisor puede fungir como representante sindical y,

además, como autoridad escolar. Desde ambas posturas el supervisor da instrucciones a directores y al profesorado. De tal forma, la dualidad de la función del supervisor amplía los límites de su autoridad.

Otro ejemplo de las relaciones jerárquicas en el ámbito educativo puede encontrarse en la dirección. Cuando el responsable de la dirección es quien establece prioridades y rutas de acción escolar busca apegarse a las normas institucionales. Ezpeleta (1992) opina que esto casi siempre tiene el propósito de beneficiar más "hacia arriba" (p. 114) que al mismo centro escolar. O sea, el director antepone un interés institucional en su actuar frente a los intereses de la comunidad escolar.

Mercado (1989b) muestra el otro extremo del ejemplo sobre relaciones entre sujetos en el ámbito escolar. En este, sitúa a los padres de familia y su contribución hacia la escuela mediante la recaudación de recursos económicos para el sostén de la escuela. Según lo indicó, la práctica es frecuente en las escuelas rurales y hace hincapié en que estas relaciones guardan especial vínculo con la tradición y la historia local. En este ejemplo, a decir de la autora, la gratuidad de la educación plasmada a nivel constitucional queda en tela de juicio. Esto porque la cotidianidad permite ver que son los padres quienes en gran medida se hacen cargo de los costos de la operación escolar, a través de la compra de equipo o materiales didácticos y de la mejora, construcción del edificio escolar, aun cuando sea de forma parcial o en su totalidad.

La historia revela que la financiación de la escuela es una práctica asumida por los padres de familia en, sobre todo, los planteles rurales. De ahí que se considere una tarea "parte del sedimento histórico que ha dejado la constitución de los centros escolares rurales en la época posrevolucionaria" (Mercado, 1989b, p. 58). Por tanto, se estima un aspecto histórico que contribuyó, desde la época posrevolucionaria, a la ampliación y mejora escolar. De tal forma, todo contenido de lo escolar se enlaza con la historia de la institución, los profesores y la cultura del entorno.

Con lo anterior, puedo afirmar que en toda relación suscitada entre los integrantes de una comunidad escolar se generan prácticas o modos de hacer las cosas que reflejan la especificidad de la cotidianidad del plantel educativo.

Rockwell (1989), propone abordar el contenido formativo teniendo en cuenta algunas dimensiones y prácticas de las organizaciones educativas. Estas son: la estructura de la experiencia escolar, la definición escolar del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la

definición escolar del aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo. Todas estas dimensiones pueden articularse entre sí y contemplan actos, sucesos y objetos de la experiencia en la escuela.

La primera de las dimensiones, *La estructura de la experiencia escolar,* abarca aspectos concernientes a los usos dados al tiempo y al espacio escolar, las normas para relacionarse entre personas, criterios de agrupación, pautas de participación y comunicación para interactuar con otros. En esta, se valoran e incluyen toda norma, relación y hábito propios de la escuela que sean externados hacia el medio social inmediato (Rockwell, 1989). Conocer el contenido de esta dimensión permite valorar de qué manera se sostiene el proceso educativo.

La segunda dimensión, *La definición escolar del trabajo docente,* agrupa la forma en que se construyen y comunican las diferentes nociones sobre el trabajo pedagógico. Según Rockwell (1989), esto incluye la presentación de opciones y materiales pedagógicos, así como las concepciones sobre el trabajo docente, además de su organización y de sus prácticas educativas.

La tercera dimensión, *La presentación del conocimiento escolar,* comprende la historicidad de la exposición de los saberes curriculares. Rockwell (1989) precisa la necesidad de tener claro que el currículum es un proyecto regulado y cambiante a través del tiempo. De ahí que los contenidos que forman parte de esta dimensión aluden a la manera en cómo se presenta el conocimiento, la identificación de tendencias y la formalización de conocimientos ante los múltiples cambios curriculares.

La cuarta dimensión, *La definición escolar del aprendizaje,* se refiere a la forma en que el profesor se conduce hacia sus estudiantes y que, de forma implícita, les muestra qué hacer para aprender. Rockwell (1989) apunta que, en este andar, subyacen las premisas escolares acerca del aprendizaje. Esto incluye los procedimientos, rutinas, organización del grupo y todo aquello que, a manera de *ritual,* el profesor promueve con los estudiantes y que "casi no requieren de instrucciones previas" (p. 21). Por ejemplo, la copia del texto escrito en el pizarrón, los tonos y usos variados de la voz al dictar, hacer una fila para presentar de manera ordenada los trabajos al terminarlos para que se califiquen. De forma tal, el proceso de aprendizaje requiere de la apropiación de la organización de la enseñanza.

La quinta y última dimensión, *La transmisión de concepciones del mundo,* implica la transmisión y difusión de reglas, ideas, valores que comparte la comunidad educativa para entender la realidad propia y la de los demás. De acuerdo con Rockwell (1989), la ceremonia cívica

que incluye en saludo a la bandera evidencia la transmisión de valores y sentir nacionalista; en cambio, la formación moral se da mediante la promoción del uso del uniforme escolar, la puntualidad, las formaciones de los estudiantes, el aseo, las normas de conducta son pautas que determinan las interacciones escolares pero que, además, forman a los futuros ciudadanos. Además, estas prácticas son reflejo de las formas de organización social y del trabajo de la sociedad que la escuela forma, de ahí que los profesores deben apropiárselas para organizar la enseñanza del currículo. Esto, a su vez, genera heterogéneas formas de actuación docente.

Como indican Rockwell y Ezpeleta (1992) "las diferencias regionales, las organizaciones sociales y sindicales, los maestros y sus reivindicaciones, las diferencias étnicas y el peso relativo de la iglesia, marcan el origen y la vida en cada escuela" (p.2). O sea, las distintas actividades escolares suceden según su entorno y momento histórico. Porque no hay que olvidar que la escuela es una institución social comprometida con la comunidad a la que pertenece (Mercado, 1989b). Esto origina variadas formas de vida escolar.

Aunado a lo anterior, las relaciones suscitadas entre el Estado y los miembros de las escuelas adquieren diferentes sentidos, muta y se construye permanentemente según las condiciones del entorno (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Las mismas autoras añaden que por tal razón se visibilizan diferentes lógicas en las escuelas y, por ende, para su entendimiento habrá que remitirse a la historia local.

Por todo lo anteriormente comentado, reitero la relevancia del acercamiento a los docentes de las primarias indígenas multigrado de Baja California. Tal como se enuncia en este capítulo, el trabajo de los docentes es el resultado del entramado de las distintas relaciones y prácticas que realizan los profesores en la cotidianidad escolar, lo que define, en gran medida, los resultados de su trabajo. Enseguida, presentaré la metodología empleada para el acercamiento a mi objeto de estudio.

## Capítulo 4. Método

Esta investigación es de método mixto. Este método permite la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos en un mismo estudio (Creswell, Plano, Gutmann y Hanson, 2004). De acuerdo con Creswell (2014), las investigaciones de método mixto amplían la comprensión de los fenómenos de estudio toda vez que conceden la recopilación de "datos abiertos en el caso de los cualitativos y cerrados en el caso de los cuantitativos" (Creswell y Creswell, 2018, p. 337), tal como se propone en este trabajo.

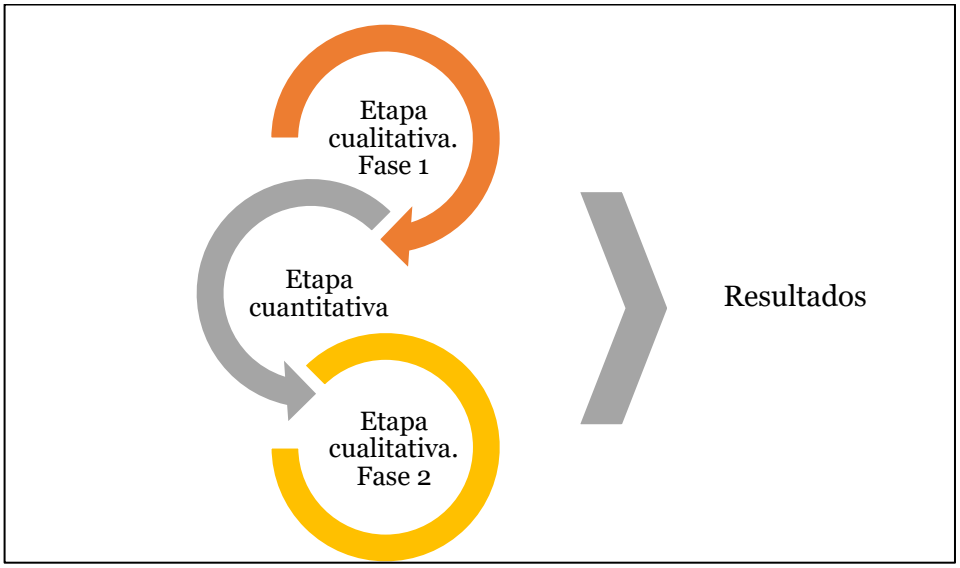
A las investigaciones de método mixto le anteceden los estudios elaborados mediante combinaciones de métodos y técnicas cuantitativas como cualitativas originadas durante los 80 (Pereira, 2011). En la siguiente década, los 90 del siglo pasado, surgieron investigaciones de método mixto en diferentes áreas de la acción humana como la educación, administración, la sociología y las ciencias de la salud. La producción de investigaciones de método mixto se incrementó en la medida en que los investigadores la consideraron una vía de acceso a una amplia comprensión de los problemas estudiados (Creswell y Creswell, 2018).

De tal modo, para lograr el propósito de esta investigación opté por un método mixto. Así, la recolección y el análisis de datos cuantitativos como cualitativos relativos formaron parte de este estudio para lograr una mayor comprensión del trabajo docente en primarias de organización multigrado adscritas al servicio indígena de Baja California.

El procedimiento que seguí es secuencial explicativo. De acuerdo con Creswell (2014) y Creswell y Creswell (2018) este procedimiento de investigación inicia con una etapa cuantitativa seguida de otra etapa cualitativa; tal como aquí planteo. Únicamente que la etapa cualitativa para esta investigación la propongo en dos fases. En tanto que, la etapa cuantitativa fue la parte medular de la investigación. La figura 5 representa las etapas y fases de la investigación seguí en el estudio.

**Figura 5**

*Etapas y fases de la investigación*




La finalidad del presente estudio fue conocer y caracterizar de forma amplia la práctica docente multigrado del servicio indígena de Baja California y, posteriormente, indagarlo en profundidad a fin de determinar los componentes del trabajo docente. Por tanto, la fase 1 de la etapa cualitativa[14] consistió en la recolección de los primeros datos mediante dos entrevistas que analicé para obtener los hallazgos iniciales cualitativos. Después, con base en los primeros resultados cualitativos adapté un cuestionario que sirvió para llevar a cabo la etapa cuantitativa: el censo. Posteriormente, basándome en los hallazgos del censo procedí a la fase 2 de la etapa cualitativa mediante una entrevista y una observación para recabar los últimos datos y obtener los resultados.

Enseguida presento la postura epistemológica que respalda el diseño del estudio. Después, presento el conjunto de técnicas e instrumentos previstos para la recopilación de los datos, así como la descripción del contexto y los participantes. Posteriormente enuncio las técnicas para el análisis y las condiciones éticas de ejecución de la investigación. El capítulo finaliza con la presentación del cronograma de actividades.

[14] La fase 1 del estudio cualitativo se llevó a cabo en marzo de 2020 (días antes del cierre escolar por la COVID-19). Se obtuvieron dos entrevistas a dos profesores frente a grupos de una primaria indígena multigrado. De los entrevistados, uno era el encargado de la dirección escolar además de profesor.

## 4.1 Perspectiva epistémica

Este estudio es de perspectiva epistemológica pospositivista, la cual se aleja de la discusión paradigmática cuantitativa-cualitativa y del posicionamiento dicotómico de la aprehensión de la realidad. Tal disputa no la considero parte del presente, más bien, retomo las cualidades de cada perspectiva a fin de ampliar la vía de acercamiento al objeto de estudio y sus resultados.

De tal manera, una parte de los propósitos de este estudio los definí desde un posicionamiento epistemológico objetivista empírico-analítico (Sandín, 2003) a fin de producir explicaciones causales. Bajo tal premisa, propuse la etapa cuantitativa con diseño tipo censo. Así, mediante una perspectiva objetivista, indagué las características de la práctica y trabajo docente en primarias indígenas multigrado de este estado.

Por otra parte, la etapa cualitativa la sustento en una perspectiva epistemológica subjetivista interpretativista. Tal perspectiva, admite considerar la acción humana y los significados originados bajo la influencia del contexto inmediato. Aunado a ello, en las investigaciones interpretativas el lenguaje se considera una construcción humana con la que se comparten significados y se otorga sentido a sus acciones. O sea, el lenguaje se convierte en una herramienta para los sujetos en la medida en que los habilita para interpretar sus quehaceres y comunicar las experiencias que derivan de las interacciones con su contexto.

De acuerdo con lo anterior, la etapa cualitativa de esta investigación la llevé a cabo bajo los preceptos de la perspectiva interpretativa porque el objeto de estudio resulta de acciones humanas específicas en un contexto determinado. Por tanto, entrevisté a tres docentes y, además, observé a uno de ellos a fin de conocer y profundizar en los significados que otorgan a su quehacer profesional con el propósito de comprender el trabajo que desarrollan en las primarias indígenas de organización multigrado. Además, sostuve conversaciones informales con estudiantes y una madre de familia.

Dicho esto, enseguida presento la metodología de la presente investigación.

## 4.2 Metodología de la investigación

En este apartado, a partir de señalar el contexto de estudio y los participantes, describo la metodología que incluye la especificación de las técnicas utilizadas, los instrumentos de recopilación de los datos, así como el procedimiento de su utilización, además de las técnicas para el análisis de la información obtenida.

### *4.2.1 Contexto de estudio*

El contexto de estudio de la presente investigación fue el Servicio de Educación Indígena de Baja California (SEIBC). De manera particular, me refiero a las primarias[15] de organización multigrado adscritas al SEIBC en donde se suscita el trabajo que desempeñan los profesores, objeto de mi interés.

A inicios del ciclo escolar 2021-2022, el SEIBC registró un total de 70 primarias indígenas, distribuidas en los seis municipios que conforman Baja California, pero la mayor parte se ubica en el municipio de San Quintín seguido de Ensenada. De estas primarias, la mayoría se sitúa en entornos rurales o periurbanos (hay primarias urbanas, sobre todo en el municipio de Tijuana).

Del total de planteles de primaria, 24 son de organización multigrado y, al iniciar el periodo escolar 2021-2022, su planta docente la conformaban por 62 profesores, pero esta cifra se modificó conforme avanzó el ciclo escolar debido a jubilaciones, bajas y altas de maestros que ingresaron. De ahí que, a finales de 2021 se contabilizaron 50 profesores quienes participaron en el censo.

En la etapa cualitativa, especialmente en la fase 1 (entrevistas) y de la observación *in situ* (fase 2), el contexto de estudio lo conforma una primaria multigrado indígena ubicada en una comunidad periurbana a 24 km de la mancha urbana del noroeste del municipio de Ensenada. En esta localidad predominan las actividades destinadas a la cosecha de uva que se utiliza para producir vino, lo que genera la mayor parte de los empleos entre los habitantes de la región. Además, en la zona se prestan servicios turísticos y recreativos en los que se ocupa a una menor parte de personas.

En la fase 2 del estudio cualitativo (entrevista), el contexto de estudio es una primaria indígena tridocente ubicada al sur de la ciudad de Ensenada, Baja California. Esta localidad periurbana se distingue porque en sus actividades económica predomina la agricultura, lo que emplea a la mayor parte de los pobladores. A continuación, describo a los participantes de la investigación.

[15] Pese las cifras oficiales del INEE (2019), mediante una comunicación personal con el responsable de la Coordinación de Educación Indígena Estatal, se obtuvo la información que el total de las escuelas primarias multigrado en la entidad era de 24 planteles. En esa fecha, del total de estas escuelas tres eran unitarias, 11 bidocentes, cinco tridocentes, cuatro tetradocentes y una pentadocente.

### *4.2.2 Participantes*

Los criterios de selección de los participantes responden a dos cuestiones. La primera, los objetivos de cada etapa de la investigación, la cual determina el tipo de contribución que les requerí y, la segunda, la disponibilidad que mostraron los profesores a formar parte de este estudio.

En la etapa cuantitativa participaron la totalidad de profesores en servicio adscritos a escuelas primarias de organización multigrado del servicio indígena del estado de Baja California. Esto por tratarse de un censo. De tal manera que consideré a los 50 profesores con grupos multigrado del nivel primaria. Cabe señalar, que estos laboran en las diferentes escuelas establecidas a lo largo de la entidad.

En la etapa cualitativa colaboraron tres docentes con grupos multigrado de dos primarias tridocentes del servicio indígena. Los primeros dos participantes, a quienes nombré Simón y Erina para resguardar su confidencialidad, contribuyeron en la fase 1 de la etapa cualitativa. La tercera participante, a quien llamé Inés, la entrevisté en la fase 2 de la etapa cualitativa. Finalmente, el maestro Simón accedió a ser observado durante la fase 2 de la misma etapa.

Cada uno de los tres profesores mencionados anteriormente, atendía dos grados lo que les permitía atender ciclos escolares. Adicionalmente, uno de los tres profesores llevaba a cabo las labores de la gestión escolar además de enseñar a sus estudiantes. La tabla 4 describe el identificador de los participantes, el tipo y la temporalidad de la contribución a esta investigación.

**Tabla 4**

*Participantes: características y tipo de contribución*

| Participante/ identificador* | Tipo de escuela | Grados a su cargo | Función adicional a la docencia | Participación | | Fase |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Entrevista | Observación | |
| **Simón** | Tridocente | 1º y 2º | -- | ● | ● | 1 y 2 |
| **Erina** | Tridocente | 3º y 4º | Directora | ● | | 1 |
| **Inés** | Tridocente | 3º y 4º | -- | ● | | 2 |

*Nota*. *Seudónimos para resguardar la identidad de los maestros participantes.

Como puede observarse en la tabla 4, Simón colaboró con entrevista y una observación *in situ* efectuados en distintas fases o momentos de la investigación. Cabe aclarar que, de los tres

docentes mencionados, Simón e Inés colaboraron igualmente en el censo. No es el caso de Erina, quien no participó en el censo debido a que cambió de centro de trabajo que no es multigrado.

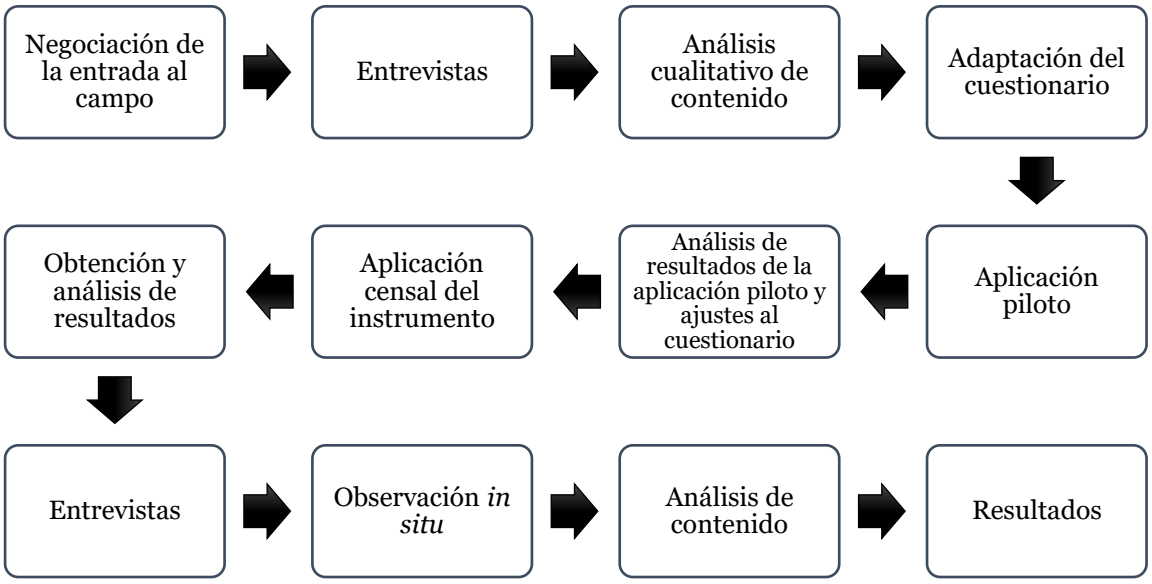
Como parte del apartado metodológico, a continuación, expongo el procedimiento de la investigación en la que puntualizo las etapas y fases en que se llevó a cabo el estudio: me refiero al censo y a las entrevistas.

### 4.3 Procedimiento

El procedimiento que seguí en esta investigación lo describo en la figura 6:

**Figura 6**

*Procedimiento de la investigación*




Asimismo, las diferentes actividades que desarrollé en los distintos periodos de la investigación las puntualizo en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Agenda de las actividades del estudio*

| Año | Periodo | Actividad | Producto |
|---|---|---|---|
| **1** | agosto 2019 | Negociación de la entrada al campo<br>Localización del cuestionario para el censo | Autorización de la entrada al campo<br>Borrador del cuestionario a adaptar |
| | agosto 2020 | Entrevistas 1 y 2 | Transcripción de entrevistas |
| | septiembre 2020 | Análisis de los datos | Sistema de categorías Resultados preliminares |
| **2** | | Adaptación del cuestionario | Ajustes al cuestionario |
| | | Análisis de los datos cualitativos | Redacción de los resultados cualitativos |
| | agosto 2021 | Jueceo del cuestionario | Obtención de evidencias de validez del cuestionario |
| | sept. 2021-dic. 2021 | Aplicación censal del instrumento | Sistematización de resultados |
| | | Observación *in situ*<br>Conversaciones con madre de familia y estudiantes. | Bitácora/grabaciones/fotografías |
| **3** | | Entrevista 3 | Transcripción de entrevista |
| | enero-abril 2022 | Interpretación de resultados cuantitativos | Borrador del reporte final |
| | | Análisis de los últimos datos cualitativos | Primeras inferencias |
| | mayo- agosto 2022 | Elaboración del informe | Informe final |

Las actividades de la agenda mostrada contemplan las que corresponden tanto a la etapa cualitativa, como a la etapa cuantitativa. Todas ellas se realizaron de forma articulada como ya se ha dicho se trata de un estudio de método mixto.

### *4.3.1 Negociación de la entrada al campo*

La negociación de la entrada al campo la realicé al inició el ciclo escolar 2019-2020 en el mes de agosto durante la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE). Durante esta reunión, llevada a cabo en un aula de una escuela primaria de una localidad periurbana de Ensenada, me presenté con la supervisora escolar, a quien de manera oficial le habían comunicado la intención de esta investigación. En este encuentro, la supervisora me sugirió redirigirme al grupo donde se reunieron cinco profesores de primarias indígenas multigrado, donde se encontraban Erina y Simón.

Las reuniones del CTE tuvieron el propósito de orientar a los maestros sobre las nuevas disposiciones oficiales en materia escolar dirigidas a la educación básica: *La Nueva Escuela Mexicana* (SEP, 2019). Las sesiones de formación se llevaron a cabo en cuatro días continuos y, de tal manera, acudí a ellas. La primera reunión, la aproveché para informar con detalle a los profesores el objetivo de mi presencia. En el resto de las sesiones colaboré en las actividades formativas, a la vez que, me acerqué a los maestros para ahondar sobre la naturaleza de mi investigación y las intenciones de esta.

Asimismo, entablé conversaciones informales con ellos, lo que me permitió un mayor acercamiento con los profesores Erina y Simón y, asimismo, acordar una entrevista en las instalaciones de la escuela donde laboraban. Particularmente con Simón pacté también una observación participante en su grupo, pero esta no fue posible debido al cierre de las escuelas por la Covid-19. No obstante, fue esto mismo lo que me permitió la observación *in situ* durante la educación a distancia.

Una vez establecidos los primeros acuerdos, procedí con la fase 1 de la etapa cualitativa: las primeras entrevistas. A continuación, detallo la información de las entrevistas como parte de procedimiento metodológico.

### *4.3.2 Etapa cualitativa. Fase 1. Entrevista*

La técnica empleada en la etapa cualitativa fue la entrevista semiestructurada. La entrevista es útil para entender la cultura de los participantes, al tiempo que permite profundizar en los significados de sus acciones cotidianas (Fontana y Frey, 2000 como se citó en Silverman, 2011). Desde una perspectiva naturalista las entrevistas son eficaces para obtener información singular de las experiencias de las personas (Silverman, 2011). Mediante este enfoque, se concibe que el entrevistado es constructor activo del medio al que socialmente pertenece y, por ende, es constructor de sus propias vivencias. De tal forma, llevé a cabo tres entrevistas abiertas y semiestructuradas.

La entrevista la utilicé con dos propósitos. El primero, para la obtención de información precisa y útil en la adaptación de un cuestionario que formó parte del estudio cuantitativo de diseño tipo censo. Cabe señalar que dos de las entrevistas las elaboré previo a la suspensión de labores por la Covid-19. Otra más, en la segunda fase (posterior al censo).

El segundo propósito fue centrar el objeto de estudio, posterior a la elaboración del censo, y ajustar la mirada hacia una realidad particular, de tal forma que pude ahondar en la experiencia de los participantes con una mirada desde dentro.

#### **4.3.2.1 Las primeras entrevistas.**

Las primeras entrevistas, correspondientes a la fase 1 del estudio cualitativo, se efectuaron en marzo de 2020 previo a la declaración mundial del estado de emergencia sanitaria y cierre de las escuelas por la pandemia que generó la Covid-19.

Inicialmente contemplé entrevistar a cinco profesores de dos escuelas primarias del servicio indígena de organización multigrado ubicadas en localidades diferentes de Ensenada. No obstante, solo me fue posible ingresar a una primaria debido a las condiciones originadas por el confinamiento a causa del Covid-19, aunado a un paro magisterial. Así, en la fase 1 de la etapa cualitativa solo entreviste a dos de los tres profesores de un plantel.

La primera entrevista fue a Erina el 3 de marzo de 2020, el encuentro tuvo una duración de 90 minutos. Los datos obtenidos los transcribí y resultaron 36 páginas. La segunda entrevista fue a Simón el 17 de marzo de 2020, tuvo una duración de 91 minutos y de su transcripción obtuve 48 páginas. Ambos encuentros tuvieron lugar en las instalaciones de la primaria donde laboraban, lo que me permitió tomar notas de su lugar de trabajo, los espacios escolares, los materiales y del tipo de interacción que observé entre el alumnado.

A continuación, describo el instrumento que usé en las entrevistas para recabar los datos.

#### 4.3.2.2 La guía de entrevista

En este trabajo utilicé una guía de entrevista para recabar datos de tipo cualitativos mediante las tres entrevistas de la etapa cualitativa. Una guía o guion de entrevista es el eje conductor para el entrevistador en su encuentro con el entrevistado. De acuerdo con Stake (1999), las guías de entrevistas restan las dificultades que puedan surgir durante la conversación a la vez que conducen la actuación del entrevistador. En otras palabras, las guías habilitan al entrevistador a mejorar su tarea indicándole los criterios que mínimamente deben ser abordados durante su encuentro con el entrevistado.

En términos generales, lo que Stake (1999) recomienda es que las guías de entrevista no contengan preguntas que puedan ser contestadas con sí o no, en cambio, las preguntas deben propiciar respuestas amplias. Por su parte, Silverman (2011) recomienda que dichas preguntas puedan ser reformuladas de formas variadas. Lo que seguramente implica su elaboración cuidadosa.

Por tanto, opté por elaborar una guía de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas considerando dos de las categorías propuestas por Rockwell (1989) con las que define el trabajo docente. Además, incluí dos categorías con preguntas relacionados con el perfil docente y de los grupos de estudiantes para recabar información específica del contexto.

A partir de lo anterior, la guía contiene cuatro categorías de análisis y dos de estas contienen subcategorías con las preguntas. Por su extensión, la guía de entrevista la presento en como el apéndice A (consultar el apartado A de la sección Apéndices para ver la guía de entrevista completa).

Después de la obtención de los datos mediante la entrevista procedí a su análisis. Enseguida, presento la descripción de la técnica de análisis de los datos recabados por medio de las primeras entrevistas.

#### 4.3.1.3 Análisis cualitativo de contenido de las primeras entrevistas.

Los datos derivados en las primeras dos entrevistas los analicé mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000) aunado a la utilización del software Atlas.ti versión 7.5.4 como apoyo en el proceso analítico. El procedimiento de análisis fue deductivo-inductivo con lo que obtuve un sistema de códigos representados por las tres categorías descritas en la tabla 6:

**Tabla 6**

*Categorías del primer análisis cualitativo de contenido*

| | Categoría | Definición operacional |
|---|---|---|
| **1** | Agentes educativos | Docentes y alumnos que forman parte de grupos multigrado en las primarias indígenas multigrado. |
| **2** | Trabajo docente indígena multigrado | Organización de las actividades cotidianas en la escuela. Incluye las manifestaciones de la práctica docente, las tareas administrativas, las formas de participación promovidas en la escuela y las dificultades de la práctica pedagógica. |
| **3** | Expresiones de la docencia indígena | Conjunto de prácticas docentes que involucran a diversos agentes sociales con el propósito de la mejora de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje a fin de posibilitar la educación intercultural en las primarias indígenas multigrado. |

Las categorías presentadas son parte de un libro de códigos que sometí a prueba con un intercodificador para estimar el índice de confiabilidad con el fin de probar el nivel de calidad analítica del contenido. Con tal propósito utilicé la siguiente fórmula propuesta por Holsti, (1969, p. 140, como se citó en Mayring, 2014, p.112)

$$R = \frac{\text{número de codificadores x número de coincidencias en la codificación}}{\text{(Número total de codificaciones) x 2}}$$

El índice de confiabilidad logrado fue 0.65, lo que se considera aceptable en el caso de datos cualitativos. Con base en ello procedí a la interpretación de los datos mismos que presento en el siguiente capítulo.

A partir de lo anterior, elaboré el proceso de adaptación del cuestionario que a continuación refiero.

### *4.3.3 Etapa cuantitativa: Censo*

La etapa cuantitativa del presente consistió en un estudio no experimental de corte transversal con un diseño censal. Mediante un censo es posible estudiar a poblaciones completas y acceder a una gran cantidad de información de tipo sociológico y psicológico (Kerlinger y Lee, 2001). El censo fue la parte medular de la presente investigación.

Por tanto, a través del censo recabé información sobre los profesores, los grupos de estudiantes, las tareas de enseñanza y de gestión elaboradas por el profesorado antes y durante la implementación de la estrategia oficial *Aprende en casa* promovida por la autoridad educativa nacional con motivo del cierre de las escuelas por la Covid-19. Así también, indagué las características contextuales que rodean a las primarias indígenas; basándome en el cuestionario de Bustos (2006) que retomé y adapté para este estudio y que describo en la siguiente sección.

Los datos obtenidos mediante el censo y su análisis me permitieron describir las prácticas y el trabajo docente suscitado en primarias en contextos multilingües y multiculturales durante la educación a distancia. Asimismo, recabé información relativa al tipo de organizaciones y los espacios en los que participan tanto los docentes como los alumnos con el fin de ampliar o mejorar su desempeño. Además, que recopilé la perspectiva docente sobre su quehacer profesional con alumnos diversos en primaria del servicio indígena con lo que, a partir de un análisis, emergió una categoría que compila las cualidades del trabajo docente en el contexto descrito.

A continuación, describo el instrumento que utilicé para la obtención de los datos mediante el censo.

#### 4.3.3.1 Cuestionario.

El instrumento que empleé en el censo fue un cuestionario. Un cuestionario es un instrumento de recolección de datos por medio de preguntas representativas de las variables previamente definidas en correspondencia a los objetivos de la investigación (Hernández, Fernández y Batista, 2014). También, el cuestionario puede ser un instrumento de entrevista personal que sirve para recabar información relativa a las actitudes o la personalidad particular (Kerlinger y Lee, 2001) y que puede ser administrado al mismo tiempo a un conjunto de personas.

En este caso, el cuestionario fue una adaptación del que se confeccionó para la investigación *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía* (Bustos, 2006). Dicho estudio de corte mixto se hizo con el fin de conocer y analizar el papel del docente en grupos multigrado de primarias españolas. Además, se indagó en las formas de agrupamiento y la organización tanto del tiempo como de los espacios físicos dispuestos para el trabajo de los grupos aunado al contexto escolar. Por tanto, consideré que el instrumento descrito era el adecuado para lograr los fines aquí presentados.

Mediante el cuestionario, Bustos (2006), el autor, pudo determinar las oportunidades para el desarrollo de la enseñanza, así como las ventajas y desventajas del trabajo grupal en aulas multigrado con base en las siguientes cinco dimensiones:

1. El/la docente del grupo multigrado.
2. El grupo-clase.

3. Estrategias de agrupamiento.
4. Organización del tiempo y el espacio.
5. La nueva ruralidad (contexto).

A cada una de las anteriores le corresponden variables cuantitativas de diferente nivel de medición y algunas otras variables cualitativas susceptibles de categorización. Asimismo, a cada dimensión corresponde un desigual número de ítems con opción de respuestas variadas: dicotómicas, de opción múltiple, abiertas, semiabiertas, de escala de valoración y respuestas cerradas. En total, el cuestionario consta de 42 ítems conforme lo detalla la tabla 7.

***Tabla 7***

*Dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario original*

| Dimensión | Indicadores | Ítems |
|---|---|---|
| El/la docente del grupo multigrado | • Edad, sexo años de servicio totales, años de servicio en grupos multigrado<br>• Cargo<br>• Formación profesional inicial<br>• Preferencia por grupos multigrado o no<br>• Asesoramiento para desempeñar puesto<br>• Aspectos positivos y negativos para el profesorado de grupos multigrado | 17 |
| El grupo-clase | • Número de alumnos del grupo-clase y por grados<br>• Alumnado inmigrante y de NEE<br>• Utilización de las TIC<br>• Aspectos positivos y negativos para el alumnado de grupos multigrado | 8 |
| Estrategias de agrupamiento | • Croquis de agrupamiento<br>• Criterios para ubicar al alumnado<br>• Variaciones de ubicación a lo largo del curso<br>• Tipo de agrupamiento para tareas escolares<br>• Tipo de agrupamiento según las áreas | 6 |
| Organización del tiempo y el espacio | • Utilización del tiempo con los agrados<br>• Materiales y libros de texto utilizados por grados<br>• Áreas de mayor dificultad por tipo de grupo<br>• Aspectos positivos y negativos para el ambiente de aprendizaje de grupos multigrado | 5 |
| La nueva ruralidad (contexto) | • Urbanización del estilo de vida rural<br>• Diferencia del trabajo del alumnado de Escuela Rural comparada con Escuela Urbana<br>• Diferencia de trabajo del profesorado de Escuela Rural comparada con Escuela Urbana | 6 |

| Dimensión | Indicadores | Ítems |
|---|---|---|
| | • Ventajas e inconvenientes de la incorporación de la Escuela Rural a la Sociedad de la Información y la Comunicación<br>• Ventajas e inconvenientes de la llegada de alumnado inmigrante a la Escuela Rural<br>• Desnaturalización del medio rural | |

*Nota*. De "Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía", por A. Bustos, 2006, Departamento de didáctica y organización escolar [tesis de doctorado, Universidad de Granada]. CC BY-NC-ND.

En la tabla 7 describo el cuestionario creado por Bustos (2006) para recabar información de profesores de grupos multigrado de educación primaria en Andalucía, España. Bustos (2006) sometió el cuestionario a un proceso de obtención de evidencias de validez de contenido ante dos grupos de jueces: 10 personas consideradas expertas en la teoría y 10 personas expertas en la práctica. En total participaron 20 personas en el grupo de jueces. El índice de aceptabilidad obtenido fue 97.32%.

El instrumento fue aplicado de forma autoadministrada a una muestra probabilística estratificada. El tamaño de la muestra fue de 290 de un universo de 952 profesores. A partir del análisis de los datos obtenidos, Bustos (2006) determinó los factores de mayor incidencia en la enseñanza y en el aprendizaje de los grupos multigrado estudiados que ya han sido expuestos en la sección de la revisión de la literatura.

Lo anterior motivó mi elección del cuestionario descrito y, por tanto, lo sometí a un proceso de adaptación que enseguida puntualizo.

#### 4.3.3.2 Adaptación del cuestionario.

Para llevar a cabo el censo opté por la adaptación del cuestionario descrito anteriormente. Las adaptaciones de instrumentos son cada más comunes debido a la creciente interrelación entre sociedades y culturas, lo que a su vez genera la necesidad de homologar el uso de recursos e instrumentos en distintos ámbitos de desarrollo de conocimiento científico, como son la medicina o la educación (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013; Bartram y Hambleton 2016).

La adaptación de pruebas y cuestionarios ha dejado ver algunas ventajas en el trabajo de investigación. Por ejemplo, reduce los costos y ahorra tiempo a los investigadores (Hernández et al., 2020; Lira y Caballero, 2020) y, al mismo tiempo, facilita la comparación de muestras o poblaciones estudiadas de diferentes culturas (Hernández et al., 2020).

Así, con miras a optimizar el uso del tiempo del que dispuse para llevar el presente, adapté el cuestionario utilizado por Bustos (2006) en España con el que indagó los grupos multigrado de primaria. El cuestionario presentó índices aceptables de evidencias de validez (97.32%) lo que me concedió mayor seguridad en la elección.

No fue necesaria la traducción del contenido del instrumento porque el cuestionario original fue diseñado en español. Sin embargo, fue inevitable modificar la redacción en ciertas secciones debido a diferencias culturales en el uso del lenguaje. Enseguida describo los cinco pasos del procedimiento que llevé a cabo a fin de adaptar el cuestionario: A) Tareas previas, B) Desarrollo del proceso de validación, C) Aplicación piloto del cuestionario, D) Análisis de los resultados de la aplicación piloto del cuestionario y, E) Versión final del instrumento.

### *A) Tareas previas a la adaptación.*

En febrero de 2020 establecí contacto con el autor del cuestionario a quien solicité permiso explícito para adaptar y utilizar el instrumento. La respuesta fue favorable y la obtuve de forma inmediata. Posteriormente, a partir de una lectura minuciosa del contenido del cuestionario, identifiqué las palabras y expresiones que debían ser modificados para evitar confusiones a los usuarios o población destino por diferencias en el uso del lenguaje.

En términos generales, los cambios por cada una de las dimensiones del cuestionario fueron los que se muestran en la tabla 8:

**Tabla 8**

*Cambios por cada una de las dimensiones del cuestionario*

| Dimensión | Cambios | Ítems (+ o -) * | Total** |
|---|---|---|---|
| **El/la docente del grupo multigrado** | Agregué ítems con el objetivo de conocer el perfil sociolingüístico del profesorado.<br>Modifiqué la palabra *tutor* en los ítems de esta sección a quedar *maestro o profesor*.<br>Incorporé dos ítems que presentan tareas distintas a la enseñanza, pero que realizan los profesores. | 17+14 | 31 |
| **El grupo-clase** | Modifiqué el nombre de la dimensión a quedar *El grupo de alumnos*.<br>Eliminé la expresión *nacionalidad distinta a la española* y quedó nacionalidad extranjera.<br>Sustituí la palabra *ordenadores* por recursos tecnológicos. | 8+2 | 10 |

| Dimensión | Cambios | Ítems (+ o -) * | Total** |
|---|---|---|---|
| | Añadí dos ítems para conocer el origen y el perfil sociolingüístico de los estudiantes. | | |
| **Estrategias de agrupamiento** | Cambié el nombre de la dimensión a quedar *Estrategias de enseñanza y actividades para el aprendizaje en la educación a distancia*.<br>Sustituí los ítems que aludían al aprovechamiento del espacio áulico.<br>Simplifiqué la escala de respuesta de los ítems C5 y C6<br>Incorporé un ítem relacionado con el uso de los Programas de estudio.<br>Incorporé tres ítems de la dimensión siguiente | 6+4 | 10 |
| **Organización del tiempo y el espacio** | Lo fusioné con la dimensión inmediata anterior. Esto porque los profesores no trabajaban en aulas físicas.<br>Solo conservé tres ítems: D3, D4 y D5 que aluden a la organización del tiempo. Los añadí en la dimensión que antecede a esta. | 5-5 | 0 |
| **La nueva ruralidad (contexto)** | Dimensión Eliminada | 6-6 | 0 |
| **La escuela Indígena** | Dimensión incorporada<br>Los ítems refieren aspectos particulares de la docencia indígena encontrados mediante entrevistas en la etapa cualitativa Fase 1. Categoría: Expresiones de la docencia indígena. | +14 | 14 |
| **La nueva normalidad** | Dimensión incorporada<br>Añadí un ítem para conocer las repercusiones de la educación a distancia en el trabajo docente. | +1 | 1 |

*Nota*. *Refiere el aumento o disminución de ítems. ** Total de ítems resultado de las modificaciones previas al proceso de validación de contenido.

El siguiente paso a lo ya descrito, fue la obtener la evidencia de la validez de contenido del cuestionario. Esto lo detallo a continuación.

### *B) Desarrollo del proceso de validación.*

Al tener una versión preliminar de los cambios en el cuestionario, procedí a la obtención de evidencias de validez de contenido. Esto implica la determinación de la precisión y calidad con la que los componentes del instrumento, como su estructura, especificaciones y operacionalización de las variables, reflejan claridad y pertinencia mediante el juicio de un grupo de expertos (Haynes, et al., 1995; Juárez-Hernández y Tobón, 2018).

El grupo de expertos fue compuesto por cuatro personas conocedoras del tema u objeto de estudio. Tres de ellos con amplia experiencia docente en primarias indígenas. El cuarto integrante cuenta con vasta experiencia en la construcción de instrumentos de medición de la práctica docente. La tabla 9 describe a los participantes de esta etapa del estudio.

**Tabla 9**

*Grupo de expertos que determinaron la validez de contenido del cuestionario adaptado*

| Experto | Área de conocimiento |
|---|---|
| **1** | Docente con 19 años de experiencia docente en primarias indígenas multigrado. Actualmente supervisora escolar. |
| **2** | Profesora en primaria indígena unitaria con 8 años de experiencia. |
| **3** | Docente con 25 años de experiencia docente en primarias indígenas experiencia. Actualmente supervisor escolar. |
| **4** | Dr. en Ciencias Educativas con vasta experiencia en la investigación de la práctica docente y desarrollo de instrumentos de evaluación. |

El grupo de expertos fue invitado a colaborar en el proceso de validación a través de correo electrónico. Por esta vía, en mayo de 2021 envié a los jueces el cuestionario en su primera versión en formato de Word. Específicamente, les solicité valorar con Sí o No la univocidad, o sea, la precisión y la claridad de las preguntas y opciones de respuesta del cuestionario.

Para el registro de la valoración, el grupo de expertos recibió un formato en Excel. Las respuestas las recibí en junio de 2021. El resultado del proceso de validación fue determinado a partir de sistematizar las respuestas obtenidas de parte de los jueces. Sobre la univocidad obtuve lo que presento en seguida en las tablas 10, 11 y 12. Por motivos de espacio esta información se presenta por separado.

En la tabla 10 organizo y presento los resultados que obtuve de la valoración de expertos sobre la dimensión A del instrumento. Por ser la más extensa de las dimensiones, la presento por separado.

**Tabla 10**

*Resultados de la valoración de expertos, dimensión A*

| Ítem | E1 | E2 | E3 | E4 | Sí | No |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **A1** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A2** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A3** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A4** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A5** | Si | No | Si | Si | 3 | 1 |
| **A6** | Si | Si | No | Si | 3 | 1 |
| **A7** | Si | No | Si | Si | 3 | 1 |
| **A8** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A9** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **A10** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A11** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **A12** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A13** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A14** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A15** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **A16** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **A17** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **A18** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **A19** | Si | No | Si | Si | 3 | 1 |
| **A20** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A21** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A22** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **A23** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **A24** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **A25** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A26** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **A27** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A28** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A29** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A30** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **A31** | Si | Si | Si | Si | 4 | |

Como se puede observar en la tabla 10, contiene siete columnas. La primera de ellas corresponde a los ítems (31 en total). Las siguientes cuatro (E1, E2, E3, E4) concierne a los resultados de la etapa de validación de la precisión y la claridad de las preguntas y opciones de respuesta del cuestionario por los expertos o jueces que colaboraron. En las últimas dos columnas

de la tabla agregué la suma de las puntuaciones obtenidas (0-4) por cada los ítems. Como habrá de recordarse los jueces valoraron con Sí o No cada uno de los 31 ítems contenidos en la dimensión A del cuestionario que les presenté.

En la tabla 11 presento igualmente los resultados de la validación de la precisión y la claridad de las preguntas y opciones de respuesta incluidas en las dimensiones B, C, D y E del instrumento.

**Tabla 11**

*Resultados de la valoración de expertos, dimensiones B, C, D y E*

| Ítem | E**1** | E**2** | E**3** | E**4** | **Sí** | **No** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **B1** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **B2** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **B3** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **B4** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **B5** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **B6** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **B7** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **B8** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **B9** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **B10** | Si | No | Si | Si | 2 | 1 |
| **C1** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **C2** | Si | No | Si | Si | 3 | 1 |
| **C3** | Si | No | Si | Si | 3 | 1 |
| **C4** | Si | No | Si | No | 2 | 2 |
| **C5** | Si | Si | No | No | 2 | 2 |
| **C6** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **C7** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **C8** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **C9** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **C10** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **D1** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **D2** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **D3** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **D4** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **D5** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **D6** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **D7** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |

| Ítem | E1 | E2 | E3 | E4 | Sí | No |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **D8** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **D9** | Si | Si | Si | No | 3 | 1 |
| **D10** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **D11** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **D12** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **D13** | Si | Si | No | Si | 3 | 1 |
| **D14** | Si | Si | Si | Si | 4 | |
| **E1** | Si | Si | Si | Si | 4 | |

Finalmente, durante la etapa de validación pedí a los jueces que determinaran la pertinencia de los ítems en relación con el tema de investigación considerando una escala numérica del 1 al 5, donde 1 es muy poca relación y 5 mucha relación. En la tabla 12 muestro las puntuaciones obtenidas en esta fase.

**Tabla 12**

*Pertinencia: Puntuaciones asignadas por los jueces y valor medio de las puntuaciones*

| | **Dimensión A:** | | | | | | **Dimensiones B, C, D y E:** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | X | | P1 | P2 | P3 | P4 | X |
| **A1** | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,50 | B1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A2** | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,50 | B2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A3** | 5 | 5 | 5 | 2 | 4,25 | B3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A4** | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,75 | B4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A5** | 5 | 4 | 5 | 5 | 4,75 | B5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A6** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 | B6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A7** | 5 | 4 | 5 | 5 | 4,75 | B7 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,75 |
| **A8** | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,75 | B8 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,75 |
| **A9** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 | B9 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,75 |
| **A10** | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,75 | B10 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4,50 |
| **A11** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 | C1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,75 |
| **A12** | 2 | 5 | 5 | 4 | 4,00 | C2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A13** | 4 | 5 | 4 | 3 | 4,00 | C3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A14** | 3 | 5 | 5 | 3 | 4,00 | C4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A15** | 3 | 5 | 4 | 1 | 3,25 | C5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A16** | 2 | 5 | 4 | 2 | 3,25 | C6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A17** | 4 | 5 | 4 | 3 | 4,00 | C7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A18** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 | C8 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |

| Dimensión A: | | | | | | Dimensiones B, C, D y E: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **A19** | 5 | 3 | 5 | 5 | 4,50 | C9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A20** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 | C10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| **A21** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 | D1 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4,00 |
| **A22** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 | D2 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4,25 |
| **A23** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 | D3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4,25 |
| **A24** | 4 | 5 | 5 | 5 | 4,75 | D4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3,75 |
| **A25** | 4 | 5 | 5 | 5 | 4,75 | D5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4,00 |
| **A26** | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,50 | D6 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4,25 |
| **A27** | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,75 | D7 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4,25 |
| **A28** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 | D8 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4,25 |
| **A29** | 5 | 5 | 5 | 2 | 4,25 | D9 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,75 |
| **A30** | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,50 | D10 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,75 |
| **A31** | 4 | 5 | 5 | 2 | 4,00 | D11 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| | | | | | | D12 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,75 |
| | | | | | | D13 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| | | | | | | D14 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,00 |
| | | | | | | E1 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,50 |

Dado que la mayor parte de los resultados obtenidos muestran una predominancia de valoraciones positivas de parte de los jueces, con puntuaciones por encima del valor 3.0, decidí conservar todos los ítems.

Aunado a lo anterior, los jueces brindaron una serie de recomendaciones que fueron atendidas y se incorporaron en la versión siguiente del cuestionario sometido al proceso siguiente: la prueba piloto. Estos resultados los presento en la tabla 13:

**Tabla 13**

*Opiniones y recomendaciones del grupo de expertos*

| | |
|---|---|
| **Juez 1** | Dado que hay docentes que no son indígenas sería conveniente saber qué los motivó a estar en Educación indígena. |
| | Aspecto negativo: Dificultad para correlacionar aprendizajes esperados (aunque lo menciona en el aspecto positivo, muchos docentes siguen parcelando las asignaturas) |
| **Juez 2** | ¿Usted participa o ha participado en actividades extrescolares con la comunidad? |
| | Mis recomendaciones en relación al cuestionario son las siguientes: A,4 Falta espacio para contestar la pregunta; A5 se refiere a la escuela o al conocimiento del profesor dar más claridad a la pregunta si se refiere a la escuela ahí mismo preguntar si existen más lenguas. A19 especificar si se refiere a estudios universitarios o a capacitaciones u orientaciones para ir a esa escuela. B10 en los aspectos positivos y negativos no hay un punto intermedio en algunos aspectos. C2 C3 C4 Dejar un espacio para redacción en caso de elegir la opción otro. D1 a la pregunta D8 las preguntas son en plural muchos de nosotros no conocemos el trabajo de otros docentes las preguntas tendrían que ser relacionadas a mi trabajo y la escuela en la que trabajo. D9 E1 muy poco espacio para contestar. |
| **Juez 3** | En las Preguntas donde respondí NO, no implica que la pregunta este mal, si no que falta precisar para que sea comprensible para el docente que responda. |
| | En la pregunta D7 lo interpreto como si los alumnos son tratados por igual, cuando la inclusión consiste en diferenciar las necesidades de cada alumno para apoyarlo. |
| **Juez 4** | Sí, Agregar la recolección de alguna muestra de trabajo del docente, como la planeación, o una bitácora, para que después se pueda codificar con una rúbrica, creo que daría información muy relevante. |
| | Seguir mejorando las preguntas. |

De manera general, las recomendaciones de los jueces se consideraron e incorporaron en la versión final del instrumento que puntualizo más a adelante.

### *C) Aplicación piloto del cuestionario*

El tercer paso del procedimiento fue la aplicación piloto del cuestionario. La aplicación piloto del cuestionario fue con ocho docentes con experiencia frente a grupos multigrado de primarias indígenas de los diferentes municipios del estado.

El primer paso del piloto consistió en recabar los datos de los posibles participantes y contactarlos vía correo electrónico o teléfono. Los datos de contacto los obtuve mediante los supervisores escolares. De los 10 participantes considerados de inicio, solo ocho aceptaron participar y responder el cuestionario.

Los participantes de la prueba piloto recibieron el instrumento en versión Word por correo electrónico en junio de 2021. La primera respuesta la recibí el mismo mes de solicitud y la última en septiembre de 2021, o sea, dos meses después.

Dado que en esta etapa nos encontrábamos aun en confinamiento y se anunció que las escuelas continuarían cerradas al inicio del nuevo ciclo escolar 2021-2022, tomé la decisión de cambiar el formato del cuestionario y pasarlo de la versión en Word a una versión digital a través del software *LimeSurvey* que la entrega del instrumento al profesorado se hiciera en línea. Esto implicó la reelaboración del instrumento y someterlo a prueba nuevamente. Para ello, vía correo electrónico se invitó a colaborar a dos profesores con experiencia frente a grupos multigrado, a dos maestras consideradas expertas en el manejo del software y uno más experto en el desarrollo de la investigación educativa. En esta fase, también obtuve retroalimentación precisa para la mejora del cuestionario, misma que sistematicé y atendí.

### *D) Análisis de los resultados de la aplicación piloto del cuestionario*

El cuarto paso estuvo centrado en el análisis del resultado de la aplicación piloto del cuestionario. Esta fase del proceso, la aplicación piloto, permitió ver las áreas de mejora del instrumento y tomar decisiones de modificación o eliminación.

Dado que el número de participantes en esta fase del estudio fue reducido, los resultados recabados se registraron y organizaron en una hoja de Excel. El procedimiento sirvió para determinar por medio de las respuestas recabadas y no recabadas, el tipo de ajuste necesario al instrumento.

En la versión de prueba de *LimeSurv*ey, la mayor parte de la información recabada fue tipo cualitativo, por lo que la registré y atendí según el nivel de demanda. Hubo solicitudes de cambios gramaticales tanto en el contenido de los ítems como en las opciones de respuesta. Así también, en el tipo de instrucciones. Además, el cambio de la versión Word a una versión en línea requirió modificaciones mayores en el diseño de las preguntas con respuestas condicionadas, así como en ítems con lista de respuestas dicotómicas. El resultado se presenta enseguida.

### *E) Versión final del instrumento*

Con lo todo lo anterior, realicé los cambios finales al instrumento tal como expongo en la tabla 14, la cual presento a continuación:

**Tabla 14**

*Cambios al cuestionario posteriores a la aplicación piloto*

| Dimensión | Cambios | Ítems (+ / -) * | Total** |
|---|---|---|---|
| Presentación | Sustituí las siglas IIDE y UABC por el nombre completo.<br>Cambié redacción de la invitación y suplí la palabra asimismo por repetirse en dos ocasiones. | -- | -- |
| El/la docente del grupo multigrado | Eliminé el ítem A7 (grado de competencia lingüística) Modifiqué la redacción del ítem A11 y también la escala de respuestas<br>Modifiqué la redacción del ítem A11, A14 y A15.<br>Desagregué el ítem A27 conforme las respuestas dicotómicas (positivas y negativas) a quedar en dos ítems.<br>Cambié las instrucciones de los ítems A11, A16, A25, A26.<br>Atendí cuestiones gramaticales en los ítems A14-a, A15, A21, A22-i, A28, A29 y A31. | 31-0 | 31 |
| El grupo de alumnos. | Unifiqué los ítems B2 y B3.<br>B3, B4, B5, B6, B7 incorporé respuestas condicionadas.<br>Agregué un ítem condicionado asociado al B2.<br>Atendí cuestiones gramaticales en ítem B2 y B11.<br>Modifiqué instrucción ítem B10 y lo desagregué; originó el B11 | 10+1 | 11 |
| Estrategias de enseñanza y actividades para el aprendizaje en la educación a distancia. | Modifiqué el ítem C10 lo desagregué; originó el C11.<br>Atendí cuestiones gramaticales en los ítems C1, C11, C2, C3, C7, C8 y C10 (puntos, paréntesis).<br>Eliminé una opción de respuesta en la escala del ítem C5.<br>Agregué condición a la respuesta C7-a<br>Modifiqué la redacción de la instrucción en el ítem C9 | 10+1 | 11 |
| La escuela Indígena | Atendí cuestiones gramaticales (omitir punto) ítem D13<br>Eliminé el ítem D4. | 14-1 | 13 |
| La nueva normalidad | Sin cambios | 1 | 1 |

*Nota*. *Refiere el aumento o disminución de ítems. ** Total de ítems resultado de las modificaciones previas al proceso de validación de contenido.

#### 4.3.3.3 Aplicación del cuestionario.

Al terminar la versión final del instrumento, inicié con las gestiones para la aplicación del cuestionario. Esto fue posible derivado de las negociaciones pactadas con la Coordinación Estatal

de Educación Indígena (CEEI), instancia responsable de las escuelas indígenas, con oficina principal en Ensenada.

De tal manera, notifiqué al responsable del área académica de la CEEI e hice la solicitud formal a fin de obtener el consentimiento para llevar a cabo el censo, además de obtener los datos de los profesores a fin contactarlos vía correo electrónico. Esto fue posible, posterior a que la CEEI informó a los maestros sobre la naturaleza de esta indagación y, asimismo, los profesores otorgaron su consentimiento para que nos proporcionaron sus nombres y cuentas de correo electrónico.

La encuesta fue en línea. Utilicé la aplicación LimeSurvey, versión 1.92, bajo licencia otorgada por la Universidad Autónoma de Baja California. Finalmente, la colaboración de los maestros se obtuvo de septiembre a diciembre de 2022. Posteriormente, analicé los datos como puntualizo enseguida.

#### 4.3.3.4 Análisis de los datos del censo.

Los datos obtenidos en LimeSurvey los exporté a un archivo de comandos y los sometí a dos tipos de análisis: un análisis de las frecuencias de las variables estudiadas para el cual utilicé el programa SPSS, versión 2; así también llevé a cabo un análisis cuantitativo de contenido (Duverger, 1981) a las respuestas abiertas proporcionadas por los participantes del que emergieron categorías de análisis.

Una vez elaborado el censo, procedí a la fase 2 de la etapa cualitativa tal como detallo a continuación.

### *4.3.4 Etapa cualitativa. Fase 2. Entrevista*

La fase 2 de la etapa cualitativa consistió en la tercera entrevista. Esta la llevé a cabo en diciembre de 2021 cuando aún permanecían cerradas las escuelas por motivo del Covid-19, además del paro laboral magisterial. Por tanto, esta entrevista, que realice a la maestra Inés, tuvo lugar en las instalaciones de una cafetería.

A la maestra Inés, la elegí por el tipo respuestas que brindó a las preguntas abiertas del cuestionario (censo) ya expuesto. La información que ofreció fue sumamente valiosa e ilustró, sobre todo, la forma en cómo, al igual que otros algunos maestros, asumió su labor pedagógica en condiciones de pandemia. De tal forma, establecí contacto con la profesora, le comuniqué sobre la investigación, además de mi interés por entrevistarla. Sin más, aceptó y concertamos un encuentro.

Esta entrevista tuvo una duración de dos horas con un minuto y la grabé bajo en consentimiento explícito de la maestra participante (Inés). Durante nuestra conversación, la maestra brindó información detallada del proceder pedagógico durante el cierre escolar por el confinamiento producto de la pandemia por COVID-19. La descripción de sus estrategias de atención, diferentes a las marcadas oficialmente, incluyeron la educación domiciliaria, puntualizada en la sección del mismo nombre.

A los datos que recabé en esta entrevista, los examiné desde la propuesta de análisis cualitativo de Tójar (2006). Esta consiste en "ordenar y organizar la información… elaborar categorías y unidades de análisis…interpretar asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados… y otras categorías" (pp. 285-286). Este proceder, sirvió para ampliar la información recabada en el censo. Sobre todo, lo que respecta a la *itinerancia* que describieron los profesores y que alude a las visitas domiciliarias que hicieron a sus estudiantes para entregarles materiales de estudio y brindar acompañamiento a ellos y a sus familias. La información motivó la siguiente fase la investigación: la observación *in situ*.

Lo anterior, motivó el siguiente paso de la investigación: la observación, misma que detallo a continuación.

### *4.3.5 Observación*

Además de entrevistar al profesor Simón, también lo observé. La observación es una técnica de investigación que permite la recolección de los datos en un ambiente natural y en tiempo real. Además, esta técnica faculta al investigador para verificar los sucesos tan pronto como estos ocurran lo que permite representar una realidad de forma única. Asimismo, mediante esta técnica es permisible registrar las deducciones y las reflexiones que surjan al investigador durante el acto de observar el objeto de estudio (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

La observación revela información que no se deja ver de otro modo. Como indican Cohen, Manion y Morrison (2007), la observación permite recopilar información que no se obtiene mediante una entrevista o una conversación puesto que es posible identificar patrones e intenciones conductuales de las personas. Todo ello, la convierte en una técnica de indagación de amplio alcance y conducente para la descripción y compresión del objeto de estudio, lo que agrega otra razón de la elección de la observación.

Por tanto, observé al profesor Simón, a quien entrevisté en la fase 1 del estudio, mientras desarrollaba su práctica *in situ*. Esto ocurrió durante el confinamiento por el COVID-19, en

diciembre de 2021 cuando llevó a cabo visitas domiciliarias, etapa expuesta en los resultados, para acercar la escolaridad a sus estudiantes.

De manera precisa, durante mi observación, grabé en audio las sesiones de trabajo que sostuvo el profesor Simón con los estudiantes que visitó. Además, recabé fotografías y vídeos breves del maestro con sus estudiantes. Así también, grabé una conversación con una madre de familia y el profesor, y otras con dos estudiantes. Todo esto con el consentimiento expreso de los involucrados. El registro de las conversaciones con la madre de familia como con los dos estudiantes las hice con la finalidad de recabar las percepciones sobre el trabajo docente de Simón y sobre la educación domiciliaria puesta en práctica.

La observación me permitió la recogida de los datos según lo expongo en la tabla 15:

**Tabla 15**

*Información obtenida durante la observación in situ*

| Registro | Contenido | Total | Duración |
|---|---|---|---|
| **Fotografía** | Desarrollo de las clases en domicilios | 93 | Na* |
| | Materiales didácticos | 9 | Na* |
| | Registro de asistencia | 1 | Na* |
| | Evidencias de aprendizaje | 7 | Na* |
| **Audio** | Desarrollo de las clases en domicilios | 3 | 1.36.74 (horas) |
| | Conversación con una madre de familia | 1 | 0.08.55 (horas) |
| | Conversación con estudiante | 1 | 0.03.55 (horas) |
| **Vídeo** | Desarrollo de las Actividades para el aprendizaje en las clases en domicilios | 7 | 0.10.7 (horas) |

*Nota*. *No aplica.

Con lo anterior, pude reflexionar acerca del objeto de estudio del presente. Enseguida, describo el instrumento que utilicé para la recogida de datos mediante la observación.

#### 4.3.5.1 El guion de observación.

La observación demanda la elaboración de un plan previo al ingreso al campo. Resultado de dicho proceso de planificación, el guion muestra los aspectos a observar e indica con claridad a

qué aspectos dar especial atención durante el trabajo de campo (Cohen, Manion y Morrison, 2007). De ahí que se considere una herramienta de investigación especialmente útil e importante.

Particularmente, los guiones de observación flexibles se consideran ajustables a la situación estudiada (Cohen, Manion y Morrison, 2007). Ello quiere decir que, si bien la guía de la observación debe contener una serie de aspectos clave para el registro observacional, esto puede ser modificado durante del desarrollo del trabajo de campo ajustándose a las condiciones que se presenten. Es el caso del guion que diseñé para la observación que elaboré.

Elaboré una guía de observación que contiene los aspectos que observé cuando acompañé al maestro participante en su recorrido a las casas de sus estudiantes durante la educación a distancia. En la tabla 16 presento la definición de cada una de las dimensiones y aspectos observados.

**Tabla 16**

*Definición de las dimensiones y aspectos atendidos en la observación*

| Dimensión | Definición | Aspectos | Descripción/ejemplo |
|---|---|---|---|
| Tiempo | Cronología en la que se presentan los actos. | Fecha | Día-mes-año. |
| | | Horario | Lapso horario: 8:00 a 8:25 |
| Actos | Conjunto de actividades que desarrollan las personas en lugares determinados y que dan lugar a tareas específicas mediante un comportamiento concreto. Los actos son subjetivos y están determinados por el contexto. Por tanto, son susceptibles de respuestas diversas. | Eventos | Escenario donde se producen las actividades: clase, receso, asambleas, etc. |
| | | Actividades | Tareas en sitio. Pueden ser individuales o grupales. Por grado o multigrado. |
| | | Participaciones | Acciones que dan evidencia de interacciones, colaboraciones, intervenciones |
| | | Incidentes | Eventualidades o sucesos no previstos en los actos. |
| Significados | Intenciones particulares de una práctica específica suscitada en eventos concretos y representada por actividades precisas. | Propósitos u objetivos | Fines o motivaciones concretos de los actos. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Personas | Sujetos que participan y contribuyen de alguna forma en la ejecución de los actos. | Roles | Actuación concreta o labor específica. |
| | | Cantidad de sujetos-rol | Cuantificación del total de sujetos que desempeñan un rol. |
| Espacios | Esquema del contexto que enmarcan los actos. Se considera el entorno inmediato posible de ser observado. | Representación gráfica del espacio | Mapas, bocetos u otras grafías que permita la visualización del acomodo de los objetos y personas dentro de un espacio físico. |

*Nota*. De Lincoln y Guba (1985), Moyles (2002) y Spradley (1980) como se citaron en "Observation," por L. Cohen, L. Manion y K. Morrison, 2007, Research methods in education (7ta ed., pp. 395-413), Routledge. CC BY-NC-ND.

La sección siguiente describe las condiciones éticas de ejecución.

## 4.4 Condiciones éticas de ejecución

Como parte de las condiciones éticas para la ejecución del presente estudio informé previamente a los participantes respecto a las intenciones y los procedimientos que formaron parte de esta investigación. En cualquiera de las etapas de la investigación se comunicaron los propósitos y los alcances de la colaboración a los participantes y, además, les solicité hacer constar de forma explícita la aceptación de su colaboración dejando constancia de su consentimiento informado. Esto, sobre todo, en la etapa cualitativa.

De manera puntual, en cada entrevista informé a cada uno de los participantes sobre el propósito de la obtención de la información y el uso académico que daría a la información obtenida. Esta información expresa forma parte de las grabaciones y transcripciones de las entrevistas que hice en las diferentes etapas de la investigación.

Particularmente en la etapa cuantitativa, como parte de las adaptaciones al cuestionario descrito, agregué un apartado a la plataforma Lime Survey para informar a los participantes sobre los propósitos del estudio y del propio instrumento. Asimismo, comuniqué a los participantes los alcances y valor de su colaboración a la vez de hacer constar el compromiso expreso de resguardar su identidad y tratar cuidadosamente los datos proporcionados.

En este capítulo describí el método y procedimiento de la investigación que elaboré. La propuesta metodológica o diseño de la investigación se sustentó en un método mixto (Creswell y Creswell, 2018) a fin de comprender de forma amplia el objeto de estudio. Esto me permitió la

utilización de técnicas cuantitativas (censo) como cualitativas (entrevista y observación) y así obtener datos de diversa índole que analicé según la naturaleza de los datos. Esto propició que el informe de resultados, que describo en el siguiente capítulo, confluyan en su presentación.

## Capítulo 5. Resultados

Como propuse en el método, seguí un procedimiento de estudio mixto exploratorio. De ahí que haya resultados de tipo cualitativo y cuantitativo. A partir de las diferentes etapas de investigación es posible reportar los resultados; no obstante, la presentación que se hace en este capítulo responde a las preguntas específicas que guiaron este estudio, las cuales enuncio a continuación:

1. ¿Cuál es el perfil de los docentes que trabajan en las primarias indígenas multigrado de Baja California?
2. ¿Cuál es el perfil de los alumnos de las primarias indígenas multigrado de Baja California?
3. ¿Cómo organizan la enseñanza del currículo los docentes de primarias indígenas multigrado de Baja California?
4. ¿Qué acciones docentes se establecen y se llevan a cabo para la atención a la diversidad en las primarias indígenas multigrado de Baja California?
5. ¿Qué tipo de tareas administrativas y con qué propósito las llevan a cabo los docentes de primarias indígenas multigrado de Baja California?

A partir de lo anterior, decidí organizar la información analizada en función de responder cada una de las preguntas descritas y cruzando información de tipo cuantitativa y cualitativa. Por ello, primero se expone el perfil del total de docentes que atendieron aulas multigrado en el ciclo escolar 2021-2022 y, posteriormente, de manera detallada, refiere el actuar docente de dos profesores que trabajan en una escuela. Enseguida, refiero a los alumnos en la misma lógica que en la sección sobre el profesorado. De manera continuada, reseño la organización del trabajo docente, el tipo de tareas de gestión que realizan, así como las acciones para atender la diversidad en su definición más amplia.

Es importante hacer notar que las escuelas se cerraron debido a la contingencia sanitaria producto de la COVID-19. Este suceso trascendental produjo un quiebre en el desarrollo de la cotidianidad escolar de tres ciclos: 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022. Ello implicó una transformación del trabajo docente de las escuelas multigrado.

Enseguida, presento la primera de las secciones. En esta brindo los pormenores de los docentes adscritos a las primarias multigrado del servicio indígena de Baja California.

## 5.1 Perfil de los docentes que trabajan en las primarias indígenas multigrado de Baja California

Los resultados que expongo en este apartado derivaron de la aplicación censal de un cuestionario dirigido al profesorado de las primarias indígenas multigrado de la entidad y de entrevistas semiestructuradas a tres de los maestros[16]. Esta información la recabé y analicé de septiembre a diciembre de 2021 cuando las escuelas permanecían cerradas por la COVID-19. Durante este periodo los profesores llevaron a cabo diversas acciones complementarias a la estrategia gubernamental *Aprende en casa*.

Además, entrevisté a tres profesores de grupos multigrado de primarias indígenas de Baja California: dos realizadas el ciclo escolar 2019-2020 a dos docentes, previo a la declaración mundial de estado de emergencia por el nuevo coronavirus y, otra más, en el ciclo 2021-2022 durante el cierre de las escuelas.

Como dato inicial, conviene señalar que, según las cifras más recientes de la Coordinación Estatal de Educación Indígena, en Baja California, la mayor parte de las escuelas del servicio indígena se ubican en las zonas rurales de San Quintín (48%), así como en áreas periurbanas y rurales de Ensenada (28%). También hay planteles urbanos localizados en Tijuana (23%) y en Playas de Rosarito (un plantel, solamente). En las zonas rurales de los municipios de Mexicali y Tecate solo es posible encontrar una primaria respectivamente. La característica sobresaliente de estas escuelas es que atienden principalmente a la niñez que forma parte de familias indígenas migrantes, trabajadores del campo. muchos hablantes de diferentes lenguas indígenas como la mixteca, náhuatl, zapoteca y triqui, entre otras. Sin dejar de mencionar las cinco escuelas multigrado que brindan atención educativa a niños de los grupos originarios del estado, cuatro ubicadas en Ensenada y una Mexicali.

De las 70 primarias del servicio indígena del estado, 24 son multigrado, lo que corroboré mediante el censo. A continuación, describo lo que concierne a los docentes y a los estudiantes de escuelas primarias indígenas multigrado de la entidad.

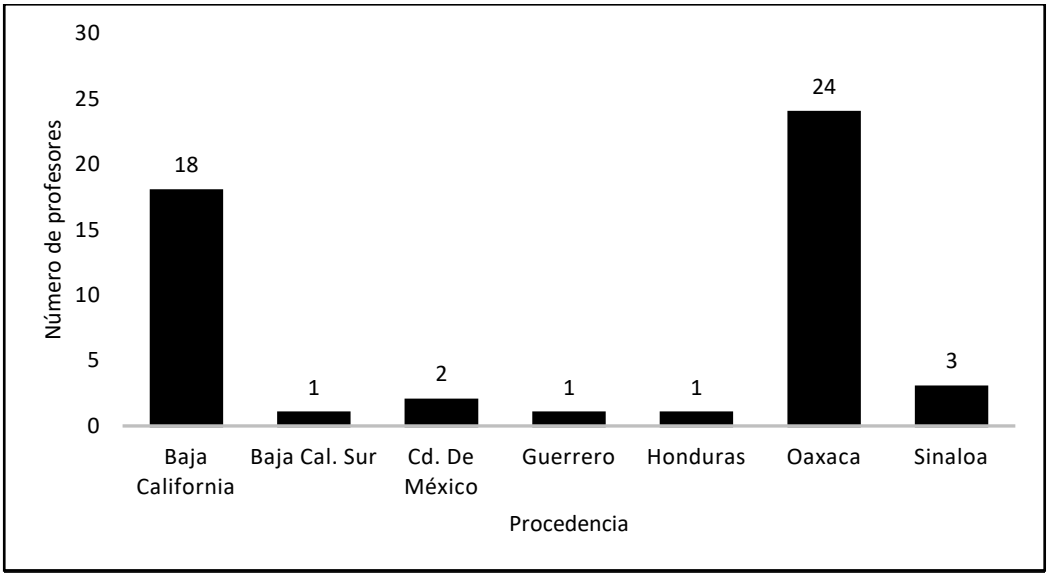
[16] Los datos obtenidos por medio del cuestionario fueron sometidos a un análisis de las frecuencias de las variables estudiadas, para el cual utilicé el SPSS.

### *5.1.1 Censo al profesorado de grupos multigrado*

A inicios del ciclo escolar 2021-2022, en las primarias indígenas multigrado de Baja California había un total de 50 profesores. La mayoría son migrantes ya que 24 de ellos nacieron en Oaxaca, tres en Sinaloa, dos en Ciudad de México, uno en Guerrero, otro más en Baja California Sur y uno en el país vecino Honduras. Únicamente 18 maestros son nacidos en Baja California. Los maestros provenientes de otras entidades inmigraron a este estado entre 1983 y 2012. La figura 7 expone el origen del profesorado del magisterio indígena.

**Figura 7**

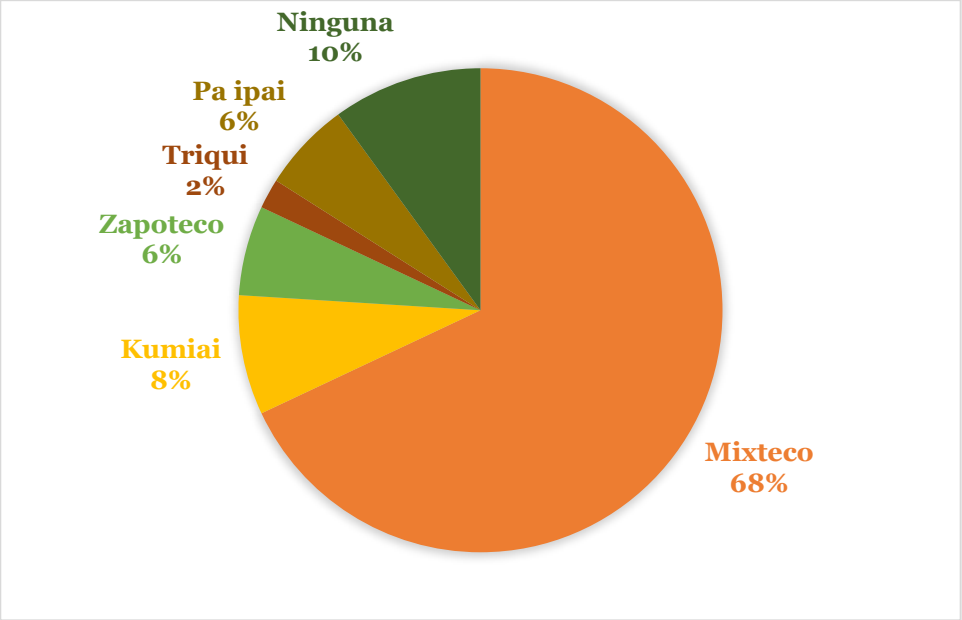
*Origen o procedencia del profesorado*




Conforme a lo anterior, 34 profesores (68%) son hablantes de la lengua mixteca en diferentes variantes lingüísticas. Tres maestros hablan la lengua zapoteca y solo un profesor es hablante de triqui. En total, 38 docentes son hablantes de lenguas de la familia Oto-mangue. Sobre los profesionales que forman parte del magisterio indígena hablantes de las lenguas yumanas, originarias de Baja California, solo cuatro docentes señalaron ser hablantes del kumiai y tres del pa ipai, nadie señaló la cucapah. De tal forma, el mixteco es la lengua que predomina entre el profesorado de aulas multigrado de primarias indígenas. Del total, cinco maestros no son hablantes de alguna lengua autóctona. La figura 8 muestra las lenguas originarias del profesorado de primarias indígenas multigrado de este estado.

**Figura 8**

*Lenguas indígenas que habla el profesorado*




Según los datos recabados, de los 50 maestros frente a grupos multigrado, más de la mitad son adultos de entre 30 y 50 años. La edad del total de los profesores encuestados presenta una tendencia mayor en los rangos de edad de 41 a 50 con una representatividad de 38% seguido del rango de 31 a 40 con 28%, lo que en su conjunto representa 66%. La tabla 17 muestra estos resultados.

**Tabla 17**

*Edad del profesorado*

| Rango de edad | Frecuencia* | Porcentaje |
|---|---|---|
| 31 o menos | 7 | 14% |
| 31 a 40 | 14 | 28% |
| 41 a 50 | 19 | 38% |
| 51 a 60 | 9 | 18% |
| 60 o más | 1 | 2% |
| Total | 50 | 100% |

*Nota*. *Cifras en números absolutos.

La variable sexo presentó una ligera diferencia entre la población estudiada, pero hay una mayor presencia de hombres quienes representan 52% del total en relación con las mujeres. En relación a la formación inicial del profesorado de primarias indígenas multigrado se puede afirmar que es diversa. Así, 39 maestros estudiaron la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena y tres más estudiaron la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPN. Asimismo, tres maestros se formaron en la Escuela Normal, dos obtuvieron la Licenciatura en Ciencias de la Educación y tres más son profesionales formados en diferentes disciplinas relacionadas con la educación. La tabla 18, indica la formación inicial de los profesores:

**Tabla 18**

*Formación inicial del profesorado en las primarias indígenas multigrado de B. C.*

| Formación | Total* | Proporción |
|---|---|---|
| Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI)- UPN | 39 | 78% |
| Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)- UPN | 3 | 6% |
| Licenciatura en Educación- Escuela Normal | 3 | 6% |
| Licenciatura en Ciencias de la Educación | 2 | 4% |
| Licenciatura en Etnología | 1 | 2% |
| Licenciatura en Ciencias Naturales | 1 | 2% |
| Licenciatura en Educación Física | 1 | 2% |
| **Total** | **50** | **100%** |

*Nota*. *Cifras en números absolutos.

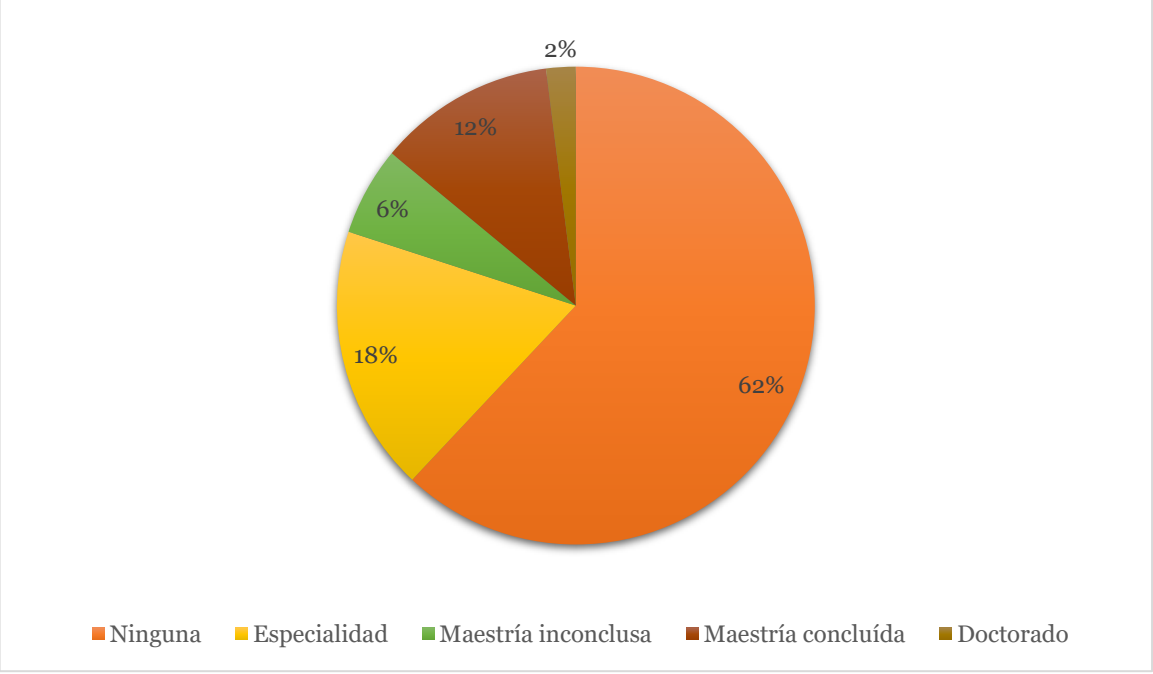
Pese a que la totalidad de los maestros tiene formación profesional, solo 47 cuentan con un título profesional de licenciatura. Es decir, 6% del profesorado ejerce el oficio docente sin dicho documento. Sin embargo, solo 80% de los profesores (40 de ellos) consideraron buena o muy buena su formación inicial.

Conjuntamente, 24% del profesorado cursó una licenciatura adicional a la que obtuvieron con la formación inicial para la docencia, y que no se relaciona con el ámbito pedagógico, por ejemplo, contaduría o derecho.

Además de la formación inicial para ejercer como profesores, 18% de los maestros tiene alguna especialidad en docencia, 12% posee estudios de maestría y 6% más la cursaba mientras se realizaba esta investigación. Solo uno de los docentes cuenta con doctorado. La figura 9 sintetiza lo expuesto:

**Figura 9**

*Proporción del profesorado con estudios de especialidad y posgrado*



Pese a esto, 70% de los maestros indicó no haber realizado prácticas profesionales con grupos multigrado durante su primera etapa formativa, pero 40% de los profesores consideró que la propia experiencia con grupos multigrado brinda una mejor formación de la práctica docente.

Del total, 51% de los profesores tienen entre 20 a 40 años de experiencia docente y en escuelas multigrado. Asimismo, a la fecha del presente estudio, 50% del profesorado había permanecido 8 o más ciclos escolares frente a grupos multigrado y 40% asumía funciones de dirección además de atender a sus estudiantes. 40% consideró que la asesoría técnica pedagógica para la atención multigrado es insuficiente y solo 46% prefiere trabajar con grupos de un solo grado.

De los 50 profesores, 22% tenía doble plaza y 28% recibía algún estímulo económico asociado a su labor profesional. De este último, 24% derivaba del Programa E3 y solo 4% recibía una compensación salarial por fungir como encargados de despacho.

Sobre la formación en servicio, 48% de los maestros solicitó ocasionalmente asesorías e información con el propósito de mejorar su práctica. La mitad de los docentes (50%) ha recibido al menos un curso especializado para la enseñanza con grupos no graduados. Más de la mitad del profesorado (58%) recurría en mayor medida a otros compañeros para lograr tal fin. Asimismo, para ampliar sus aprendizajes, 56% de los maestros utilizó internet y 54% hizo consultas bibliográficas.

Aunado a lo anterior, 82% de los profesores no percibe el acompañamiento pedagógico y consideró que no hay una relación fluida con la supervisión escolar. Igualmente, el porcentaje decrece cuando se trata de solicitar asesoría o información a la supervisión escolar, ya que solo 38% de los encuestados tuvo dicho acercamiento. Conjuntamente, 40% del profesorado no cree que haya buen asesoramiento técnico pedagógico y solo 10% recurrió al centro de maestros con dicho objetivo.

Otro aspecto que incide en el desempeño docente en las primarias indígenas multigrado es la falta de incentivos. Según 72% de los maestros no existen estímulos económicos por trabajar en grupos multigrado, 68% refirió la falta de estos por trabajar en grupos multigrado y 52% opinó que no hay incentivos para movilidad geográfica (traslados) por trabajar en escuelas no graduadas. Sobre las carencias o insuficiencias hacia los maestros, las siguientes enunciaciones son algunos ejemplos:

- “Compensación a grupo multigrado” (P_CO92_L2).
- “Falta de reconocimiento por parte de las autoridades educativas” (P_CO92_L5).

- “No consideran el gasto de transporte por realizar trabajos administrativos y se desatiende mucho al grupo” (P_CO92_L13).
- “No hay planes y programas para grupo multigrado” (P_CO92_L29).
- “Es muy demandante en cuanto a tiempo, en mi caso porque te hacen trabajar en tiempo completo” (P_CO92_L45).

Por lo anteriormente descrito, puedo apuntar lo siguiente:

Entre los sujetos maestros a quienes refiero en este estudio, un porcentaje mayoritario es nacido en otros estados, de los cuales 68% es hablante de variantes lingüísticas del mixteco, predomina entre el grupo encuestado docentes del género masculino (52%) y 66% tiene entre 31 y 50 años. Se trata de sujetos que primero migraron al estado de Baja California, posteriormente ingresaron al servicio indígena y se formaron en la UPN para el obtener la LEPEPMI[17] (78%). Hay docentes que han continuado con estudios de posgrado, ya sea a través de especialidades (18%), maestrías (12%) y doctorado (2%).

### *5.1.2 Entrevistas a docentes*

Los resultados de este apartado derivaron de las entrevistas semiestructuradas efectuadas a Erina, Simón e Inés (seudónimos para resguardar su confidencialidad). Tanto a la maestra Erina como al profesor Simón los entrevisté en marzo de 2020, poco antes del cierre oficial de las escuelas por el COVID-19. En este periodo, ambos profesores laboraban en una primaria indígena tridocente ubicada en una zona periurbana de Ensenada, Baja California que posteriormente describo[18]. A la maestra Inés la entrevisté en diciembre de 2021, posterior a la realización del censo, lo que me permitió recabar información sobre su perfil y profundizar en algunos de los aspectos que conformaron el trabajo docente durante el cierre de escuelas producto de la pandemia acontecida a partir de 2019. A continuación, presento los resultados sobre el perfil de los tres maestros entrevistados.

Los docentes poseen cualidades distintas, hasta cierto punto contrastantes, y son muestras de lo que se presenta al interior del servicio de educación indígena. A la fecha de la entrevista, Simón tenía 39 años, es mixteco originario de Oaxaca, habla español y tiene un manejo incipiente

[17] Esta licenciatura funcionó hasta el 2012 y tuvo como objetivo formar a docentes en servicio. Inicio en 19991 con un enfoque bicultural bilingüe y posterior bilingüe intercultural.
[18] Los datos recabados en estas entrevistas los transcribí y analicé mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000) de las que obtuve un sistema de categorías que guio los resultados que enseguida anoto.

de la lengua mixteca. Es hijo de padres maestros que laboraron en escuelas indígenas de Oaxaca. Simón, siendo apenas un niño, emigró a Baja California sin la compañía de su madre junto a su padre quien laboró en esta entidad. Por su parte, Erina de 42 años no es indígena ni hablante de una lengua originaria, es oriunda de Baja California y hablante del español. A diferencia de Simón, no tiene familia en el magisterio indígena. Finalmente, Inés de 43 años es originaria de Oaxaca, su lengua materna es el mixteco alto y aprendió a hablar español en su trayecto por la primaria. Inés emigró a este estado después de culminar sus estudios de bachillerato para formarse como docente, aunque ninguno de los miembros de su familia forma parte del magisterio.

Los docentes egresaron de la UPN. Erina y Simón estudiaron en la UPN unidad 022, subsede Ensenada, institución que desde 1991 ofrecía[19] la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena a maestros en servicio. Inés, por su parte, estudió en la UPN Unidad 022 subsede San Quintín. Dicha formación les permitió incorporarse al magisterio indígena local. Esta formación permitió a los tres profesores adquirir saberes y prácticas mientras se desempeñaban como profesionales.

En el caso de Simón, él estudió al mismo tiempo que trabajaba como profesor frente a grupo; su plaza la obtuvo al concluir la licenciatura en 2005. A la fecha de la entrevista, contaba con 10 años de experiencia tanto en el manejo de grupos multigrado como en gestión escolar, ya que desempeñó el cargo de director en la misma escuela por varios ciclos escolares.

En cambio, Erina cursó la licenciatura mientras desempeñaba labores administrativas en la Coordinación Estatal de Educación Indígena. Ella se desempeñó en esta coordinación desde 1996, e ingresó al servicio docente a partir del 2012, años después de haber concluido sus estudios profesionales. Desde su incursión a la docencia hasta la fecha de la entrevista laboró en el mismo plantel y con grupo multigrado.

Por su parte, Inés posee una amplia trayectoria frente a grupos multigrado ya que desde sus estudios de secundaria incursionó como instructora comunitaria del CONAFE en poblaciones rurales de Oaxaca. Según lo externó la maestra, dicha experiencia determinó la elección de la carrera docente. Como señalé, Inés es migrante y llegó a Baja California en 1998 en busca de mejores oportunidades de formación y trabajo. El mismo año decidió estudiar la LEPEPMI lo que le permitió trabajar frente a grupo y estudiar en la UPN unidad 022. La maestra Inés concluyó sus

[19] La LEPEPMI se ofreció por última ocasión en el 2011 en la UPN unidad 022. Posteriormente, a partir del 2012, en Baja California, las Escuelas Normales ofrecieron la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), posterior a una Reforma a la formación inicial de profesores. En 2022, esta licenciatura se nombra Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria.

estudios profesionales en el 2004, pero se tituló hasta el 2010. Al egresar, su plaza definitiva la obtuvo en San Quintín, Baja California y, fue hasta 2011, que cambió de centro de trabajo a una localidad periurbana de Ensenada.

Los profesores han continuado su formación profesional a través de cursos. Particularmente, Simón comentó: "Desde que yo entré siempre estuve en cursos… siempre estamos en constante capacitación" (PRFL_E1_170320). El tipo de formación continua ha sido variada, pero destacan cursos centrados sobre la lengua mixteca y un diplomado sobre la enseñanza multigrado, los cuales, ambos señalaron, no habían sido significativos. Para Simón fue más reveladora la orientación de parte de un compañero docente cuando se incorporó a una escuela multigrado; aspecto que también fue señalado por un porcentaje de los maestros encuestados. En su opinión, la información recibida sirvió para entender una planeación de los contenidos con un grupo multigrado:

> Un profesor que se llama Miguel (seudónimo) nos dio capacitación de grupo multigrado en la cual hicimos nuestra planeación. Entonces, teníamos que poner nuestras actividades; teníamos que hilar inicio, desarrollo y final. Entonces, de un tema, como lo meto a primero, lo meto a segundo. Esos *tips* nos dieron. Lo que siempre nos dijeron: -esta es una propuesta; no es lo que tú vas a hacer todos los días; tú lo puedes modificar, tú lo puedes regular, tú puedes compararlo y adecuarlo y puedes hacerlo, pero este es un ejemplo-. Entonces, esa libertad que nos dan, eso es lo que hace diferente. Entonces, yo no soy: - así lo voy a llevar a cabo, ¡no! La adecuas. (PRFL_E1_170320)

A la fecha de la entrevista, la primaria donde laboraban Simón y Erina favorecía el arraigo laboral con la adscripción al Programa E3, el cual consta de una remuneración económica a educadores que laboran en pequeñas comunidades alejadas o rurales (Secretaría de Gobernación, 2019). Dicha remuneración es adicional al salario y, en este caso, el maestro Simón la recibía. A cambio de esta retribución, el profesor Simón brindaba atención pedagógica focalizada a los alumnos con rezago escolar. Erina también recibía una compensación económica, pero, en su caso, por parte del PETC, ya que asumía las funciones de encargada de despacho (directora), además de profesora frente a grupo. Ella se encargaba de tareas concomitantes al programa, como la compra de alimentos para el comedor escolar, la entrega de información para la coordinación del programa, así como todo lo relacionado a la entrega de documentación solicitada por la supervisión escolar. Contrariamente, la maestra Inés no recibía ninguna compensación salarial.

A través de esta breve descripción del trabajo de los docentes, es posible observar tareas que se suman a la docencia en escuelas multigrado.

## 5.2 Perfil de los alumnos de las primarias indígenas multigrado de Baja California

En esta sección presento las características de los grupos a cargo de los profesores participantes. Al igual que los resultados de la sección anterior, los que enseguida anoto, los obtuve por medio del cuestionario aplicado de forma censal al profesorado de las primarias indígenas multigrado de Baja California.

En el ciclo 2021-2022, en las primarias indígenas multigrado de Baja California había un total de 1 403 estudiantes inscritos (en promedio 58.4 niños por escuela o 28 niños por maestro). Este número de alumnos cursó diferentes grados como se indica a continuación en la tabla 19:

**Tabla 19**

*Alumnos de primarias indígenas multigrado ciclo 2021-2022*

| **Grados** | **Estudiantes por grado*** | Proporción del total |
|---|---|---|
| 1º | 249 | 17.7% |
| 2º | 289 | 20.5% |
| 3º | 245 | 17.4% |
| 4º | 262 | 18.6% |
| 5º | 179 | 12.7% |
| 6º | 179 | 12.7% |
| **total** | **1 403** | **100%** |

*Nota*. *Total de estudiantes reportados en el censo.

La mayor proporción de estudiantes se ubicó en el primer ciclo del nivel, es decir, en el primero y segundo grado, con un total de 538 niños. Esto representa 38% de la totalidad. Pese a que en el ciclo escolar 2021-2022, las escuelas permanecían cerradas por la COVID-19, casi dos quintos del total de estudiantes estaban inscritos en el primero y segundo año de las primarias indígenas multigrado de Baja California.

Los estudiantes tenían entre seis y 13 años. La mayor parte, tenía 9 o 10 años, lo que representó 36% del total. En el extremo contrario, se ubicaron los alumnos de 13 o más años ya que solo 14% tiene esta edad. La tabla 20 representa la proporción de estudiantes según su edad.

**Tabla 20**

*Proporción de los estudiantes por edad, ciclo escolar 2021-2022*

| Edades | % |
|---|---|
| 6 o menos | 21 |
| 7-8 | 29 |
| 9-10 | 36 |
| 11-12 | 25 |
| 13 o más | 14 |
| | 100 |

Los estudiantes tienen antecedentes diversos. De acuerdo con 46% de los encuestados, a la fecha de este estudio, había 387 niños inmigrantes distribuidos en las diferentes aulas de los 50 profesores participantes. En su mayoría, estos estudiantes llegaron de diferentes estados de México y una minoría proviene de Estados Unidos de América.

Asimismo, en el ciclo escolar 2021-2022 había un total de 646 estudiantes hablantes de alguna lengua distinta al español distribuidos en los diferentes grupos de las primarias indígenas multigrado del estado. Sobre los indígenas nativos de Baja California, los profesores indicaron que existe un total de 45 estudiantes hablantes del kumiai, pa ipai y cucapah (todos asisten a las escuelas ubicadas en las comunidades yumanas en donde están instaladas las escuelas del servicio indígena: Santa Catarina, San José de la Zorra, San Antonio Necua, La Huerta y El Mayor Cucapah.

En cuanto a los estudiantes que pertenecen a grupos indígenas migrantes, los docentes puntualizaron la cantidad de 585 hablantes de lenguas como la mixteca (bajo y de Guerrero), la triqui, la zapoteca, la náhuatl, la tzotzil, y la purépecha. De 16 estudiantes no se obtuvieron datos específicos sobre las lenguas que hablan. De igual manera, no obtuve datos que revelaran la presencia de alumnos hablantes del inglés, a pesar de la mención de que algunos estudiantes provenían de Estados Unidos. Asimismo, reportaron 81 estudiantes con NEE.

### *5.2.1 Entrevistas a docentes*

Particularmente, durante el ciclo 2019-2020, en la escuela tridocente donde laboraban los profesores Erina y Simón hubo un total de 79 alumnos inscritos distribuidos en tres grupos con dos grados cada uno. En el plantel había niños y niñas mixtecos (grupo originario de Oaxaca,

México), hablantes de las lenguas mixteco bajo y del español; niños migrantes, originarios de Jalisco, Chihuahua o Sinaloa. Asimismo, había infantes nacidos en Baja California sin una filiación etnolingüística, todos hablantes del español. Los alumnos son hijos de las familias que habitan en la comunidad donde se ubica la escuela y sus alrededores; y la mayoría de los padres laboran en campos agrícolas de la industria vinícola de la localidad.

El profesor Simón tenía un grupo con 26 estudiantes de seis a ocho años que cursaban el primero y segundo grado. En la clase había siete niños mixtecos que, según Simón, "hablan la lengua, entienden la lengua, nada más que se les dificulta escribirlo" (PRFL_E1_170320). A cargo de la profesora Erina, había 25 alumnos de ocho a diez años que cursaban el tercero y cuarto grado. Además, había dos niños de 9 y 11 años del grupo mixteco, bilingües mixteco-español, que ingresaron por primera ocasión, a principios de 2020, a la escuela. Según lo comentó Erina, a los menores se les había negado el acceso en otros centros educativos por falta de acta de nacimiento, documento de identidad oficial solicitado en las escuelas. Frente a esa situación, Erina priorizó el derecho a la educación que tienen los niños, permitió su acceso a la escuela y los ubicó en el tercer grado. O sea, en su grupo.

En el caso del grupo de la maestra Inés, durante el ciclo escolar 2021-2022, estaba compuesto por 36 estudiantes de tercero y por 39 de cuarto grado[20]. Inés formaba parte de una escuela tetradocente que se distingue por la diversidad de sus estudiantes. Según lo expresó la profesora, "Baja California acoge [alumnos] de todos los estados, entonces hay [presencia] de todas las culturas… una mezcla de todos. En el salón puedo tener dos o tres de cada estado" (PRE_34:20). Agregó que, en su escuela, se reciben mayormente a niños indígenas migrantes provenientes del estado de Guerrero, pero también es constante la llegada de niños indígenas procedentes de Oaxaca y Chiapas. Además, en el grupo de Inés había niños pertenecientes a distintos grupos étnicos y otros niños provenientes de diversos estados (p. e. Nuevo León). Por esa razón, entre sus alumnos había hablantes de diferentes lenguas indígenas como otros que solo hablan el español.

La primera entrevista con maestros de la escuela tridocente también permitió el reconocimiento de las características presentes en esa escuela y puntualizar con mayor detalle sus condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. En el siguiente apartado, anoto las

[20] En este caso, la maestra refirió que se estaba haciendo cargo de un número considerable de alumnos debido a circunstancias especiales de un maestro que trabaja en la escuela. Consideraba que sería solo por un pequeño período.

particularidades del plantel escolar donde laboraban Simón y Erina que ilustra, de alguna manera, el trabajo docente multigrado de primarias indígenas de esta entidad.

### *5.2.2. Una primaria indígena multigrado de Baja California*

El plantel se ubica en una comunidad situada a 24 kilómetros de distancia de la mancha urbana de Ensenada, Baja California, se localiza una primaria del servicio indígena. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en el 2020 había 893 habitantes en esta localidad. El lugar se distingue por ofrecer a sus habitantes y visitantes un paisaje de campos agrícolas de cosecha de uva. De estos derivan las principales actividades económicas de la región: agricultura, la industria de la transformación y servicios relacionados con la vid. La mayor parte de la cosecha de uva se destina a la producción de vinos, lo que atrae turismo nacional e internacional, cada vez con mayor afluencia. De ahí que, en el poblado también se ofrecen servicios de alojamiento y de variada gastronomía.

La escuela primaria se fundó a solicitud de los miembros del grupo étnico mixteco descrito. El plantel pertenece al servicio indígena y ofrece atención educativa dirigida a los infantes perteneciente a los grupos originarios, ante todo, mixtecos migrantes. Asimismo, es multigrado y los diferentes grados escolares se agrupan por ciclos. Esto es, dos grados por cada docente en un aula, lo cuales se organizan de la siguiente forma: primero y segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto.

El edificio escolar está construido en un área reducida y con declives, pero la entrada principal al plantel se ubica en la parte plana del terreno.  La figura 10 ilustra la entrada principal al plantel escolar:

**Figura 10**

*Entrada principal de la escuela*

Desde la escuela, es posible admirar el paisaje y algunas de las construcciones que forman parte del poblado. Esto puede apreciarse en la figura 11:

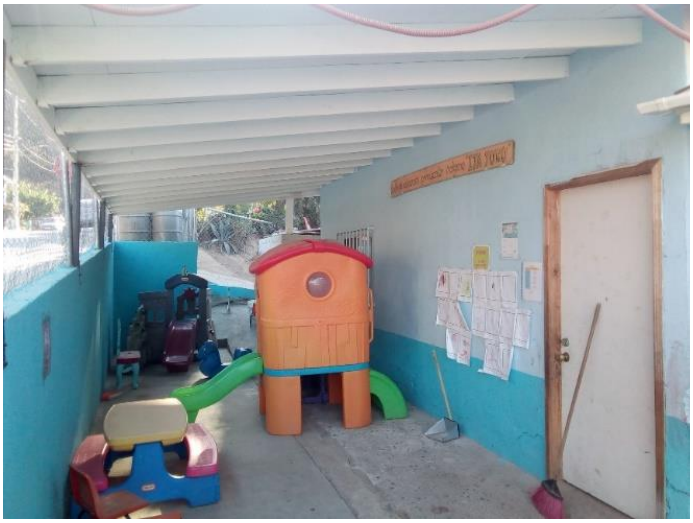
**Figura 11**

*Vista del poblado desde la explanada de la escuela*

El predio de la primaria se comparte con un preescolar unitario que consta de una sola aula y un área de juegos reducida, pero independiente; por eso, los niños preescolares utilizan también los patios de la escuela primaria. La figura 12 muestra el aula en cual se atiende a los preescolares.

**Figura 12**

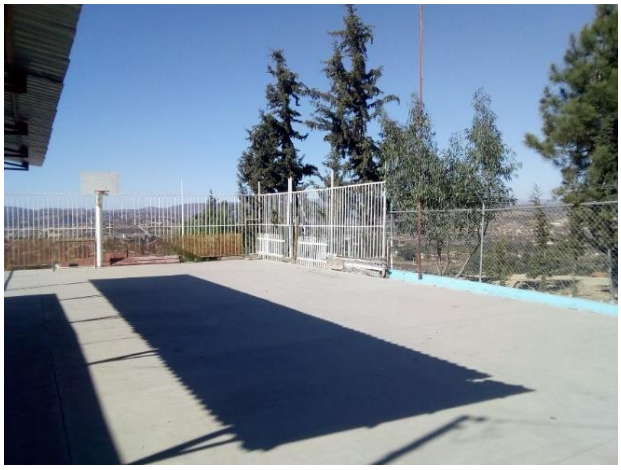
*Aula preescolar anexa a la primaria*



Asimismo, el inmueble escolar cuenta con una explanada que, a la vez, funciona como cancha y espacio recreativo tanto para los estudiantes de la primaria como para los de preescolar. La figura 13 deja ver el espacio descrito.

**Figura 13**

Explanada escolar



El terreno donde se edificaron los planteles escolares presenta irregularidades debido a que se encuentra en una cuesta del poblado. Además, la distribución de los diferentes espacios escolares respeta esta condición: escalonado según el relieve.

La figura 14 refleja lo anteriormente descrito:

**Figura 14**

*Patio escolar*

Las aulas de la primaria son amplias, lo que permitía diferente acomodo del mobiliario para los alumnos. La figura 15 exhibe el interior del aula del profesor Simón:

**Figura 15**

*Interior del aula del profesor Simón*

La escuela primaria descrita participaba en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) desde 2015 (el 50% de las escuelas primarias indígenas de Baja California estuvieron adscritas a ese programa hasta 2022). El programa, vigente desde 2007, proponía beneficiar a la población escolar en condiciones desfavorables de contextos urbano-marginales, indígenas o migrantes. La participación en el PETC permitió a los docentes ofrecer mayor atención pedagógica a los estudiantes al permanecer en el plantel durante una jornada de siete horas. Mediante el programa, la escuela recibía recursos económicos para la contratación de personal de apoyo. Por tanto, en el turno vespertino se incorporaba la maestra que durante la mañana atendía el preescolar para apoyar al resto de los docentes.

Otra parte de los recursos del PETC que recibía la primaria, se destinaba a la compra de materiales didácticos y enseres o insumos para el mantenimiento escolar. Por ejemplo, la adquisición de libros, cuadernos, plumones, borradores, cartulinas y tinta para impresión. Aunque, según lo comentó el profesor Simón, los recursos del programa se redujeron de manera paulatina hasta ser insuficientes, además que se recibían con retraso: “nunca es suficiente.

Siempre las partidas son tardadas. Si vamos [en] enero, febrero, marzo, [aun] no llega la primera partida. Entonces estamos sobreviviendo de lo que nos quedó del ciclo pasado" (PRFL_E1_170320).

Un aspecto que sobresalió del PETC fue el servicio de alimentación ofrecido a los estudiantes de la primaria. Por ello, la escuela acondicionó un comedor escolar. La figura 16 muestra las instalaciones del comedor del plantel:

**Figura 16**

*Comedor escolar*

Antes de la COVID-19, las familias del lugar y de otros lugares cercanos trabajaban principalmente en los campos agrícolas locales. La cosecha de uva es durante el verano y, en ese periodo, tanto los padres como las madres de familia trabajaban en los campos. Cuando la temporada de cosecha local terminaba, algunos padres de familia se empleaban en los campos de localidades vecinas. En cambio, las madres se quedaban en el poblado y laboraban durante algunos días de la semana en la industria vinícola, restaurantera y hotelera. Por ejemplo, según lo externó la maestra Erina: "las madres de familia que se quedan y trabajan jueves, viernes y sábado ya sea en la cocina o en la limpieza de cabañas" (PRAER_E1_030320). Añadió que las madres se ocupaban la mayor parte del día con extensas jornadas de trabajo.

Por las condiciones laborales de los padres, algunos niños quedaban sin resguardo desde muy temprano. Al respecto, Erina señaló: "tenía el caso de una niña que, hiciera frío o calor, ella ya estaba afuera de su casa desde las cinco y media que los papás se van" (PRAER_E1_030320).

Agregó que, por el mismo motivo, otros niños se quedaban bajo resguardo de los hermanos mayores quienes, además, se encargaban de llevarlos a la escuela.

Ahora presento la organización del trabajo docente.

## 5.3 La organización del trabajo docente en las primarias indígenas multigrado de Baja California

En esta sección describo el trabajo docente estudiado. Me refiero a la práctica docente y actividades de gestión que desarrollaron los participantes durante el periodo en que se realizó esta investigación: antes y durante la implementación de la estrategia oficial *Aprende en casa* emergida ante el confinamiento a causa de la COVID-19. Se incluye en esta sección la perspectiva de los docentes sobre el aprendizaje, así como sus decisiones metodológicas para la enseñanza del contenido curricular y para la evaluación de los aprendizajes. Los resultados derivaron tanto de la aplicación censal del cuestionario como de las entrevistas a los profesores participantes, es decir, se trata tanto de datos cuantitativos como cualitativos.

Antes de describir el trabajo docente, conviene señalar que el objeto estudiado guarda especificidad y se configura con tres aspectos centrales: las motivaciones de las familias para inscribir a sus hijos en escuelas del servicio indígena de acuerdo con los participantes, el contexto y la escuela, así como la perspectiva docente sobre los aprendizajes. Además de lo anterior, el contenido formativo de la escolaridad, expuesto por Rockwell (1989), me permitió entender la racionalidad de la práctica docente y el contenido del trabajo extraenseñanza señalado por Aguilar (1995), y a su vez del trabajo docente. Esto mediante la identificación de las relaciones y prácticas institucionalizadas (Rockwell, 1989) que formaron parte de la labor del magisterio participante. En esta lógica presento los siguientes resultados.

### *5.3.1 Motivaciones de las familias que causan la inscripción de sus hijos en las primarias indígenas multigrado desde la opinión del profesorado.*

De acuerdo con el total de sujetos maestros participantes (50), la principal motivación de los padres es que consideran incluyentes a estas escuelas. Esta percepción es sostenida con calificativos como tolerancia, aprecio, cooperación, comprensión, atención, integración y afinidad que de forma reiterada fueron descritas por los maestros encuestados.

Por otra parte, el profesorado considera que sus esfuerzos son dirigidos hacia el desarrollo de prácticas que fomenten el aprecio y la preservación de las culturas y lenguas de los estudiantes -tal y como se señaló en la sección del perfil de los participantes-. Sobre todo, se centran en hacer partícipes a todos los niños, especialmente si estos son monolingües. Por ejemplo, uno de los docentes participantes aseveró que "las familias identifican a la escuela por ser un centro educativo donde se da atención a niños y a niñas de etnias indígenas y migrantes sin ninguna distinción…" (P_CO_L35).

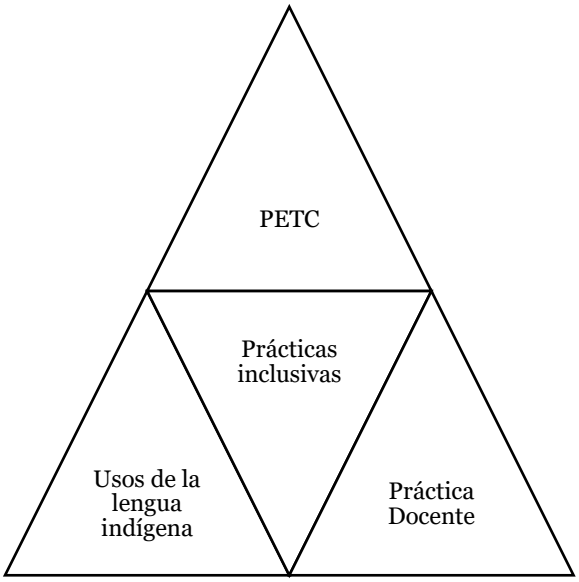
Además, algunos maestros son hablantes de la lengua indígena de sus estudiantes. Esto permite ampliar las posibilidades de entablar una relación de diálogo con los padres pertenecientes a los grupos originarios y, a su vez, integren a sus hijos al plantel. Sobre esto, uno de los maestros participantes indicó: "se les enseña lengua indígena y no quieren que se pierda" (P_CO_L40), lo que ocasiona que el profesorado se auto perciba tolerante e incluyente.

Otro aspecto enunciado por los docentes fue el deseo de los padres de familia respecto a que sus hijos aprendan los contenidos básicos en la escuela. Según los maestros, los padres y madres de familia inscriben a sus hijos en estas escuelas porque, además de reconocer su derecho, tienen la aspiración, de que los niños aprendan a leer, a escribir y a resolver operaciones matemáticas con el fin de insertarse en la vida social. Lo anterior permite valorar la definición que tiene el profesorado sobre el trabajo docente. Desde su perspectiva, tanto la organización de la enseñanza como la organización escolar (Ezpeleta, 1992) debe ajustarse a las aspiraciones que tienen los padres sobre los aprendizajes a los que tiene derecho la niñez a fin de impactar en su desarrollo social y académico.

En apego a lo expuesto, y como lo anoté, una parte de estas escuelas estuvieron adscritas al PETC (17 de organización multigrado). Desde la perspectiva docente, los beneficios del programa y la mejora de los resultados académicos fueron visibilizados por las familias como aspectos de una educación de calidad. El programa amplió las oportunidades educativas y mejoró las condiciones para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. De tal manera, los niños recibían alimentos en el comedor escolar y una mayor atención pedagógica en la jornada extendida. A juicio de los maestros, el PECT contribuyó a estructurar la experiencia escolar y a diversificar la presentación del conocimiento (Rockwell, 1989) lo que produjo mejores resultados académicos, asimismo, favoreció el ingreso y permanencia del alumnado a los planteles. La figura 17 sintetiza todo lo anteriormente descrito.

**Figura 17**

*Motivaciones de las familias que causan la inscripción de sus hijos en las primarias indígenas multigrado desde la opinión del profesorado*




Así, de acuerdo con los maestros, tanto en el desarrollo de su práctica pedagógica como en las actividades de organización escolar que llevan a cabo cotidianamente emergen prácticas que posibilitan establecer relaciones cercanas con las familias de las comunidades. Por ejemplo, los maestros son hablantes de las lenguas indígenas, hacen partícipes a los estudiantes monolingües y a otros, atienden la enseñanza en el tiempo ampliado y brindan alimentación (escuelas de tiempo completo, por ejemplo). Todo lo anterior contribuyó a que los padres y madres inscribieran a sus hijos en las escuelas primarias indígenas multigrado de Baja California. Aunado a ello, identifiqué otros aspectos que inciden en la vida escolar de estos planteles.

### *5.3.2 Contexto donde se ubican las escuelas*

En esta parte del capítulo describo los diferentes aspectos contextuales que inciden en el trabajo de los docentes. La información derivó de la aplicación censal del cuestionario.

Según lo descrito por los profesores encuestados, las diferentes culturas del alumnado son el principal aspecto que incide en el trabajo docente. Esto refiere a las diferentes lenguas originarias que hablan los estudiantes y sus familias, así también sus costumbres, saberes,

tradiciones y cosmovisiones; además del tequio, los festejos y, finalmente, sus formas de organización y participación.

Algo importante es el trabajo o el tipo de ocupación de los padres y madres de familia, así como el lugar y el horario laboral. Por ejemplo, los horarios de trabajo son extensos y los ocupa la mayor parte del día por lo que, es común que "dejen a sus hijos mayores al cuidado de sus hermanitos menores" (P_CO_L33). Una mayoría de los padres y madres se ocupan en los campos agrícolas (jornaleros), otros son artesanos, comerciantes, constructores u otro oficio. Los lugares donde se desempeñan pueden ubicarse en las afueras de las ciudades del estado en espacios relativamente cercanos, o bien, en campos que forman parte de localidades alejadas o dispersas.

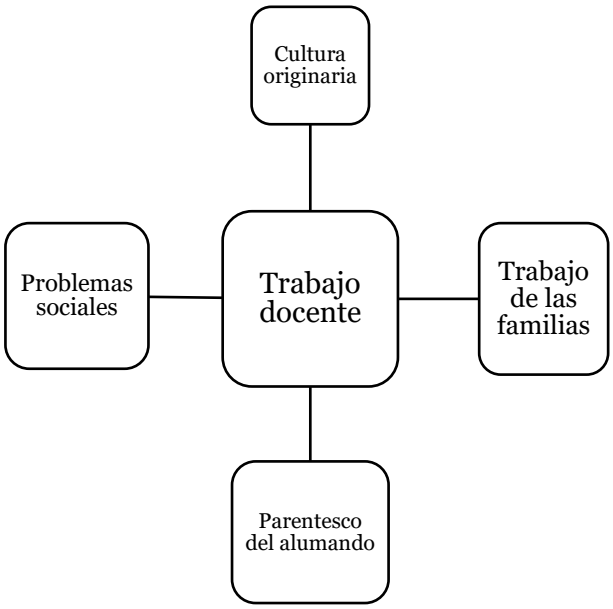
También, en las comunidades donde se ubican las primarias indígenas multigrado, "la mayoría de las familias son parientes" (P_CO_L14) e igualmente algunas emigraron del mismo lugar. En muchos casos provienen de Oaxaca y además de sus rasgos culturales, las familias "comparten la misma identidad" (P_CO_P21), sin dejar de mencionar que, los estudiantes de estas escuelas son parientes además de ser compañeros.

Adicionalmente, los profesores anotaron algunos problemas de índole social que inciden de forma negativa en el trabajo docente. Por ejemplo, la desintegración familiar, la drogadicción o el alcoholismo que dificultan el acercamiento entre maestros con padres y madres de familia.

Lo anterior son aspectos asentados de forma compartida por los docentes de las primarias indígenas multigrado. Desde su perspectiva, todo ello influye en la organización escolar, las relaciones e interacción con padres y alumnos, además de incidir en el actuar pedagógico de los profesores. La figura 18 abrevia lo descrito.

**Figura 18**

*Aspectos que inciden en el trabajo docente en las primarias indígenas multigrado de Baja California*



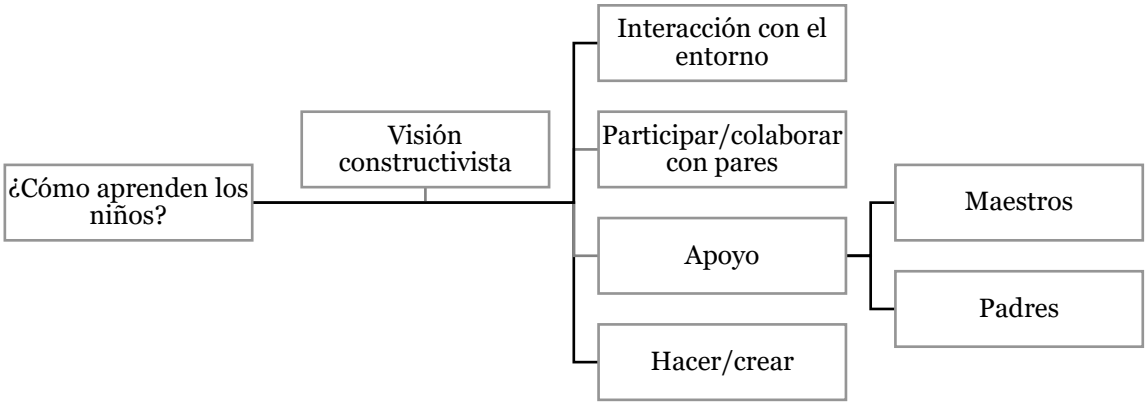

Los aspectos descritos, además de las condiciones materiales e históricas del surgimiento de las escuelas, así como las cualidades de las familias del alumnado inciden en el trabajo docente en los diferentes planteles escolares indígenas.

### *5.3.3. Perspectiva docente sobre la escolaridad en las primarias indígenas multigrado*

*Perspectiva docente sobre el aprendizaje*. Según la perspectiva docente, el aprendizaje de los niños se genera por medio de la interacción, la participación, el apoyo tanto de profesores como de madres y padres de familia, así como mediante tareas que permitan a los estudiantes hacer o crear objetos variados a partir de diferentes tareas para aprender. Por tanto, la postura del profesorado se inclina hacia una concepción constructivista del aprendizaje. Para ilustrar lo mencionado, presento la figura 19.

**Figura 19**

*La perspectiva del profesorado sobre el aprendizaje en los niños*




La figura representa que tanto maestros como padres ofrecen apoyo a los niños y eso les permite crear, hacer, participar y colaborar con sus pares en constante interacción con el medio que les rodea.

*Perspectiva docente sobre la escolaridad en las primarias indígenas multigrado*. *E*n su perspectiva, los sujetos maestros participantes señalan que inscribirse en la escuela es una oportunidad de mejora personal y social sustentada en los aprendizajes que adquieren en la escuela. Esto, a su vez, posibilita la participación de los alumnos con su comunidad, tener mejor actitud, ser reconocidos por sus iguales e integrarse a la sociedad.

Al mismo tiempo, estar inscrito en la escuela se percibe como ejercicio de derecho que es visible al "estar registrado en el sistema escolar y recibir todos los servicios que se ofrecen en la escuela" (P_CO_L28). En este ejercicio, la escuela funge como "un espacio donde se pone [al estudiante] como centro de atención" (P_CO_L21).

Además, desde el punto de vista de los docentes participantes, formar parte de la escuela representa tener un espacio de protección y amparo:

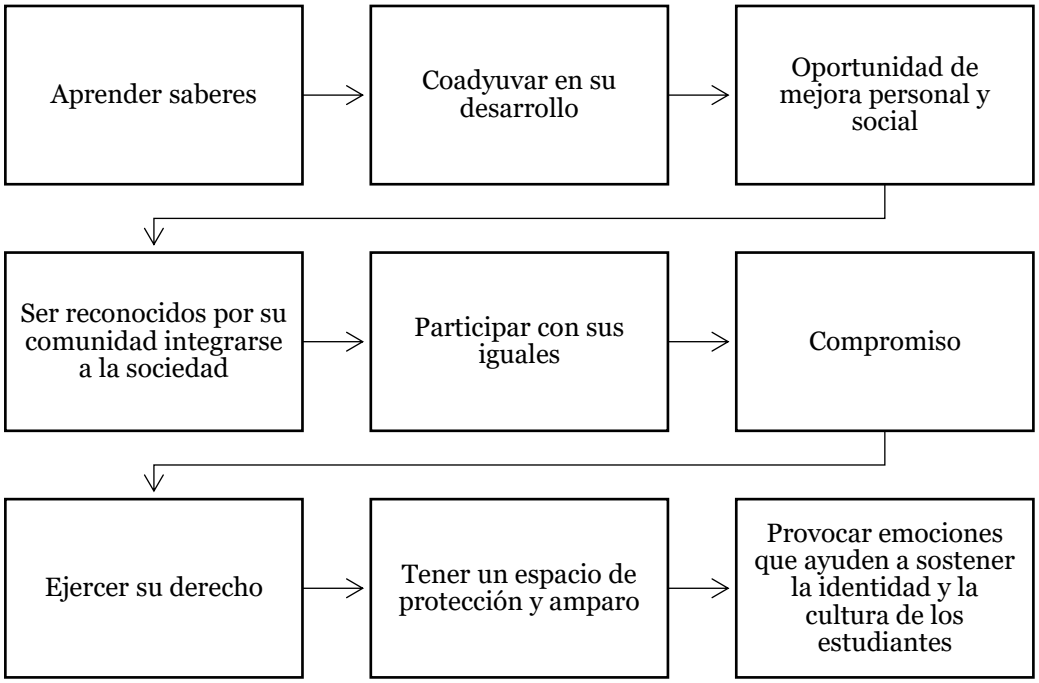
> Muchas veces para los niños de escuelas multigrados la escuela es un escape a la situación familiar ya que lo general están solos en casa porque sus padres trabajan o es un lugar donde encuentran consuelo a sus necesidades o carencias familiares. (P_CO_L13)

Finalmente, para los maestros participantes, la escuela es apreciada como un espacio que provoca alegría y felicidad al alumnado, al mismo tiempo, que esperanza. Los profesores añadieron que estas emociones favorables en los estudiantes contribuyen a sostener su identidad y cultura por medio de prácticas escolares, así como a motivarlos a continuar con su formación.

La figura 20 sintetiza los significados de la escolaridad para los niños inscritos en las primarias indígenas multigrado desde la opinión del profesorado.

**Figura 20**

*Perspectiva docente sobre la escolaridad en las primarias indígenas multigrado*




*Perspectiva docente sobre los programas de estudio.* Para los maestros participantes, los programas de estudio son concebidos como una herramienta de apoyo a su práctica docente y, por ello, la mayor parte (60%) del profesorado siempre emplea dichos documentos oficiales. El resto de los docentes los usa conforme lo presento en la tabla 21:

**Tabla 21**

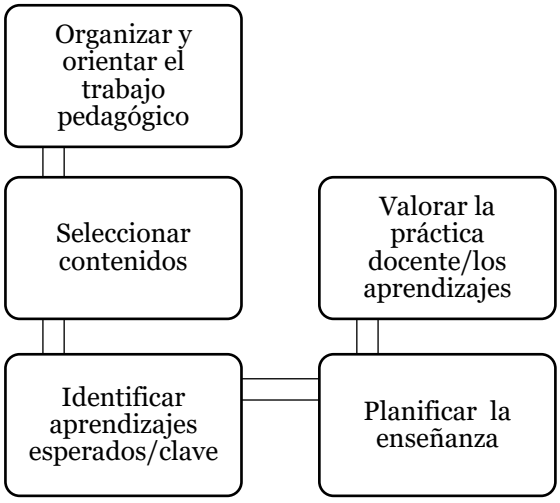
*Frecuencia del uso de los programas de estudio*

| Frecuencia | % de uso |
|---|---|
| Nunca | 0% |
| Pocas veces | 6% |
| Muchas veces | 34% |
| Siempre | 60% |

Los propósitos de la utilización de los programas de estudio son variados. Esto incluye desde la organización del trabajo pedagógico, hasta la selección de contenidos, la identificación de los aprendizajes y la planificación de la enseñanza. Además, los profesores utilizan los programas de estudio para establecer parámetros que les permitan valorar su ejercicio profesional como el desempeño de sus estudiantes. Lo anteriormente descrito, lo resumo en la figura 21:

**Figura 21**

*Propósitos del uso de los programas de estudio*

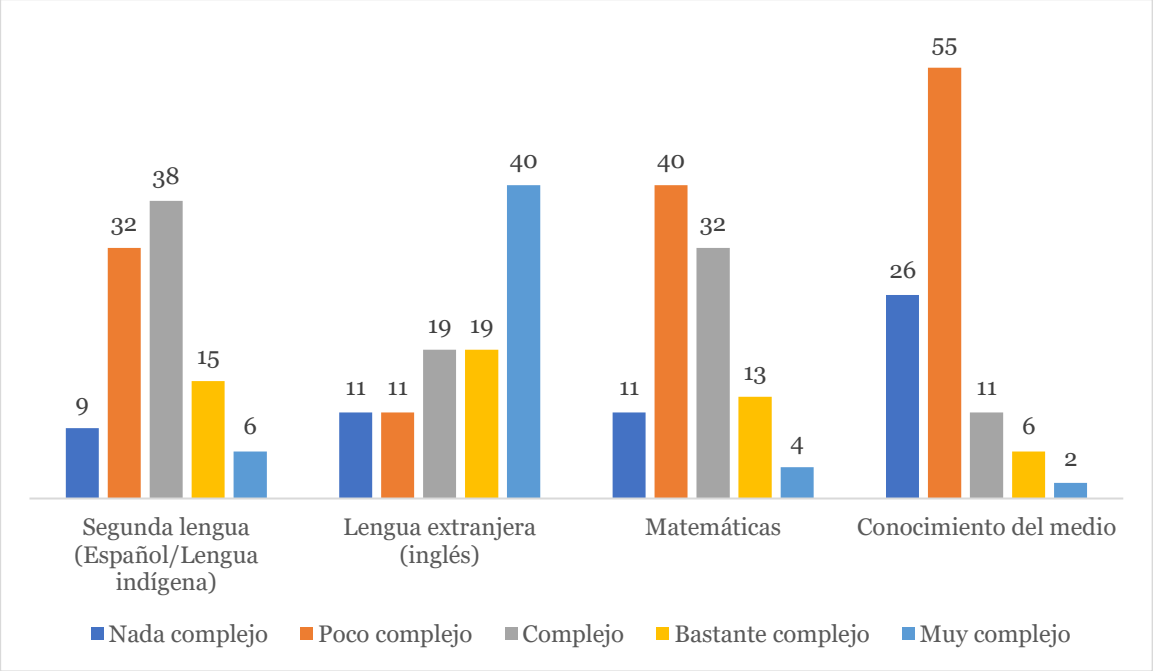



Asimismo, los profesores participantes consideran que el proceso didáctico en los grupos de primarias indígenas multigrado presenta ciertos niveles de complejidad, sobre todo si

consideran los distintos componentes del currículo. Dichos niveles de complejidad son como indico en la figura 22.

**Figura 22**

*Nivel de complejidad del proceso didáctico en las primarias indígenas multigrado*




*Nota. Cifras en porcentajes.*

De acuerdo con los resultados expresados en la figura anterior, 40% de los profesores considera muy complejo la enseñanza de la asignatura Lengua Extrajera (inglés). Contrariamente, 43% de los docentes valora nada compleja la enseñanza de la asignatura Educación Física. Lo que respecta a la asignatura Segunda Lengua Español/ Lengua Indígena, el profesorado consideró que el proceso didáctico puede resultar desde poco complejo (32%), complejo (38%) hasta muy complejo (15%), lo que evidencia que la mayor proporción de los docentes tiene alguna complicación en la enseñanza de una segunda lengua español/lengua indígena.

Además de lo anterior, entre los hallazgos más significativos del estudio se encuentran los aspectos positivos que, según los docentes, contribuyen en la formación académica de los estudiantes en grupos multigrado. A continuación, en la tabla 22 presento dichos aspectos enlistados según el porcentaje de elección por parte de los maestros:

**Tabla 22**

*Aspectos positivos de los grupos multigrado desde la opinión del profesorado*

| Aspecto positivo | Profesores |
|---|---|
| Realizan con mayor frecuencia actividades en equipo. | 92% |
| Mejora las relaciones sociales. | 88% |
| Su autoconcepto tiende a ser más positivo. | 64% |
| Reciben una atención más personalizada. | 62% |
| Realización de las tareas con mayor entusiasmo. | 52% |
| El aprendizaje se produce con mayor rapidez. | 50% |
| Generan menos comportamientos agresivos. | 50% |
| Los alumnos con NEE están bien atendidos. | 34% |

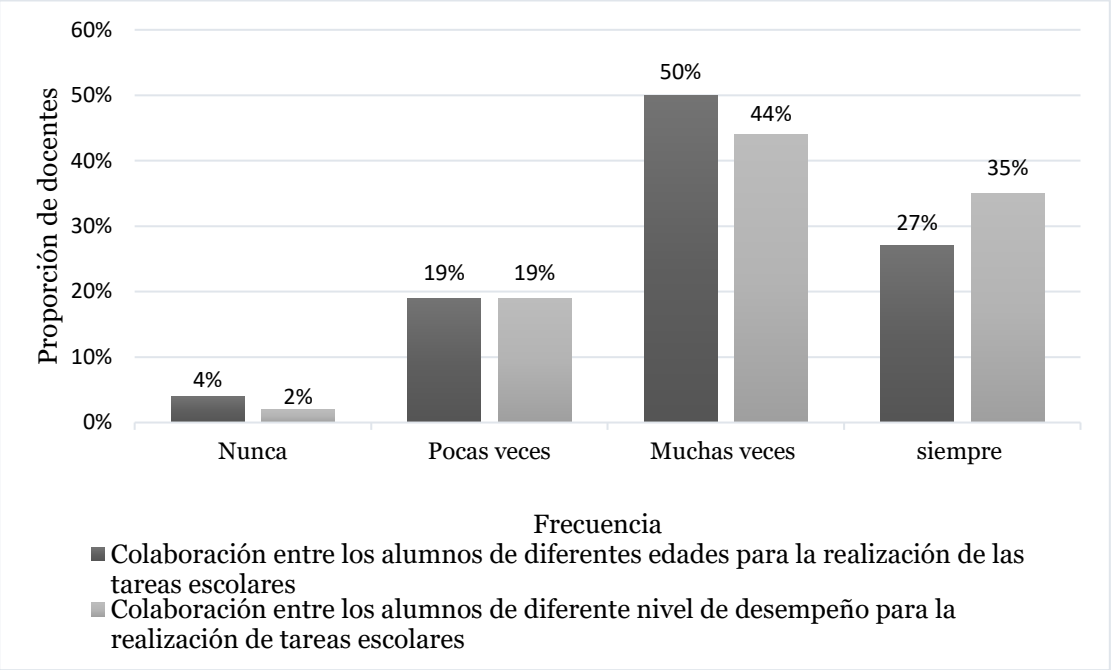
Los datos mostrados en la tabla 22, revelan que las actividades en equipo son reconocidas mayormente (92%) entre el profesorado encuestado. Por otra parte, 52% de los maestros consideró que sus estudiantes realizan las tareas con mayor entusiasmo, en tanto que 50% reveló que el aprendizaje entre sus alumnos multigrado se produce con mayor rapidez. La misma proporción estimó que en estos grupos se generan menos comportamientos agresivos. Es sabido que, en las aulas multigrado, alumnos más avanzados se interrelacionan con los de menor desempeño provocando una asidua colaboración entre alumnos además de la mejora de las relaciones sociales (Bustos, 2010; Santos, 2011). Al respecto, la mitad de los profesores encuestados indicó que la colaboración entre los alumnos de diferentes edades para la realización de las tareas escolares se produce muchas veces, mientras que un 27% consideró que se origina siempre.

Asimismo, según 44% de los participantes, reconoció a la colaboración como un componente favorable en los grupos multigrado ya que, según dicha proporción de maestros entre los alumnos de diferente nivel de desempeño para la realización de tareas escolares, la colaboración entre estudiantes se produce muchas veces, en tanto que 35% optó por señalar siempre.

En la figura 23 resumo lo antes expuesto:

**Figura 23**

*Frecuencia y tipo de colaboración entre el alumnado promovido por los docentes*




En apego a lo enunciado, 82% de los profesores opinó que las relaciones interpersonales con sus alumnos son de calidad. Particularmente, 64% de los encuestados consideró que los grupos multigrado tienden a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo, además de señalar que hay una mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinarias. Por lo antes descrito, y en la misma medida, los maestros manifestaron tener una actitud positiva ante el trabajo docente desarrollado con los grupos multigrado. Además, 54% de los encuestados valoró de buena calidad a las relaciones interpersonales entre profesores.

Sin embargo, 34% de los maestros indicó que sus estudiantes muestran alta dependencia hacia la atención individualizada del docente. Asimismo, 44% de los participantes consideraron que las inasistencias o ausentismo prolongado que presenta el estudiantado afecta de forma negativa el desarrollo del trabajo docente, elementos que se deberían tomar en cuenta para un análisis más detallado de un problema mayor en las escuelas primarias indígenas: el rezago escolar.

Es preciso hacer notar que, durante la realización de esta investigación, se presentaron dos momentos coyunturales en la enseñanza de currículo: antes y durante el cierre de planteles

escolares por el COVID-19. Por tanto, conviene hacer una descripción en ese orden del objeto de estudio de esta investigación.

### *5.3.4 La práctica docente en una primaria multigrado indígena antes de la COVID-19*

Los datos que describo en este apartado los recabé mediante una entrevista a Simón y Erina mismos que transcribí y analicé mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000). De este análisis obtuve un sistema de tres categorías que guiaron la descripción de los resultados descritos en el presente documento. Particularmente, los que enseguida anoto corresponden a la categoría *trabajo docente*, cuya definición operacional es la siguiente: organización de las actividades cotidianas en la escuela. Incluye las manifestaciones de la práctica docente, las tareas administrativas, las formas de participación promovidas en la escuela y las dificultades de la práctica pedagógica.

En primer lugar, tanto Simón como Erina organizaban su práctica docente mediante planeaciones didácticas en las que establecían la dosificación diferenciada de los contenidos curriculares para cada uno de los grados de su grupo.

Particularmente, Simón consideraba el currículo de 2017 y afirmó que, por falta de formación del manejo del nuevo programa de estudios, se vio en la necesidad de comprar una planeación didáctica. Indicó que esta le resultó favorable para el manejo didáctico del contenido curricular, y aseguró que la mayor parte de las actividades de aprendizaje previstas se sustentan en el mismo contenido. Antes de revelar lo anterior, el maestro aclaró que, al inicio de su práctica docente en multigrado, un compañero maestro le brindó una capacitación sobre la elaboración de planeaciones didácticas para multigrado la cual, aseveró, fue útil.

Por su parte, la maestra Erina elaboraba una planeación didáctica a partir del currículo de 2011. En esta consideraba tres distintos niveles de desempeño en los que ubicaba a sus estudiantes. Con base en este criterio, optaba por actividades diferenciadas (Vera, 2016). Erina diseñaba tres tipos de tareas o actividades para el aprendizaje del contenido curricular y, así también, establecía tres niveles de alcance diferentes para sus alumnos.

Es importante hacer notar que, en ausencia de programas u orientaciones para la primaria multigrado, los profesores realizaron tareas concretas para cumplir con lo establecido oficialmente en los programas de estudios (Mercado, 1991) de los dos grados a su cargo. Si bien ambos maestros

elaboraban planeaciones didácticas del contenido curricular, el profesor Simón decidió adquirir un plan previamente elaborado a fin de coadyuvar la apropiación del contenido de un nuevo programa de estudios. Desde otra perspectiva, Erina sostiene sus decisiones en las cualidades del grupo de estudiantes a su cargo; no obstante, homologaba actividades de aprendizaje en ciertas áreas de conocimiento.

Pese los vacíos en la política educativa, a decir de programas o propuestas didácticas oficiales para primarias multigrado, así como las escasas propuestas formativas para el profesorado, tanto Simón como maestra Erina resolvían con destreza la articulación del contenido curricular. Los docentes incorporaban a su metodología de enseñanza estrategias en las que son visibles algunas formas de organizar y presentar el conocimiento acorde al multigrado (Bustos, 2010). Las tareas de enseñanza diseñadas por los profesores evidenciaron ciertos aspectos que sustentan sus decisiones pedagógicas. El maestro Simón refirió la libertad que ofrecen los grupos multigrado a los maestros para planear su enseñanza:

> Porque en multigrado tienes esa libertad de trabajar los contenidos. Puedes trabajar un día un de segundo y uno de primero y los dos son los mismo, llevan el mismo aprendizaje. Esa facilidad que te da el multigrado es tan rica. (PRFL_E1_170320)

Otro aspecto que el mismo profesor considera importante es la convivencia entre los estudiantes, la cual consideró peculiar: "hay esa libertad y esa unión en los grupos porque a veces se sienta uno de segundo con uno de primero" (PRFL_E1_170320). Agregó que los estudiantes no hacían distinciones de grado ni de edades.

De igual manera, los ritmos de aprendizaje fueron referidos por el profesor Simón, y reconoce de forma explícita que las variadas formas de adquisición de los saberes entre los estudiantes (Bustos, 2010; Santos, 2011), son para él una de las ventajas que brinda la organización multigrado:

> Hay ritmos, hay niños que, aunque sean chiquitos saben más que los grandes. Se dan cuenta que uno de primero sabe leer más que uno de segundo… los que van más atrasados se esfuerzan en alcanzar a los más grandes. Hay niños de primero que hacen sus actividades ya no porque aprendieron, sino porque están viendo a sus compañeros. Porque ellos mismos se ponen ese reto. (PRFL_E1_170320)

Sobre la presentación del contenido curricular, destacan las decisiones expresadas por los profesores que muestran una tendencia hacia la enseñanza de la lengua escrita en *español*. El maestro Simón, por ejemplo, indicó que, en lo cotidiano, procuraba implementar actividades de

aprendizaje dirigidas a todo el grupo en el que abordaban el mismo tema: “trabajamos la misma (temática). El uso de las mayúsculas… empezamos con la R, o si no sabe si es B o V, bueno, vamos a reforzar, entonces ya veo la pura B con los dos grupos” (PRFL_E1_170320), lo que reflejó el uso de una estrategia para el aprendizaje acorde con la atención multigrado. En el caso de la enseñanza de la lengua español, el profesor mencionó que procuraba iniciar con una lectura para todo el grupo y posteriormente dirigía la actividad de forma diferenciada para el primero y el segundo.

La maestra Erina procuraba que sus estudiantes elaboraran textos escritos en español en los que contaran historias a partir de una imagen e indicó que a los niños que no sabían escribir les permitía elaborar la historia mediante dibujos. Asimismo, algunos temas de Educación Cívica o de la asignatura de Lengua Indígena, como, por ejemplo, la elaboración de un árbol genealógico. En todo este trabajo, Erina reveló la variedad de niveles de desempeño que mostraban sus estudiantes y aseveró que los tomaba en cuenta cuando organizaba las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, sobre los diferentes resultados en los estudiantes, la maestra indicó que los niños que se iniciaban en el aprendizaje formal de la escritura empleaban dibujos para comunicar una historia, en tanto que los estudiantes alfabetizados utilizaban la lengua escrita para redactar un texto. Mencionó también que los contenidos de matemáticas eran parte importante de su práctica. Por ello, diseñaba actividades de conteo y de agrupación de números de diferente grado de dificultad, siendo la multiplicación el contenido que trabajaba de manera simultánea con los dos grados a su cargo.

Mención aparte es el caso de los dos niños indígenas de reciente incorporación al ámbito escolar y sin escolarización previa a quienes Erina les enseñaba contenidos básicos tanto de preescolar como de primaria, todo ello en español. Asimismo, tanto a ellos como a otros estudiantes en proceso de aprendizaje de lectura, escritura o de matemáticas, la maestra les asignaba monitores, estrategia conocida y usualmente puesta en práctica con clases multigrado (Rockwell y Garay, 2014) para apoyar el proceso de aprendizaje a la par de favorecer el desarrollo de habilidades sociales entre estudiantes.

La profesora Erina optaba por presentar los contenidos mediante la utilización de fichas de trabajo que la maestra recababa en diferentes fuentes y que integraba al trabajo en el aula. Constaté la existencia de los materiales descritos en la entrevista que realicé a la docente, ocasión en la que me mostró las fichas de trabajo.

La organización del tiempo escolar respondía a las múltiples demandas pedagógicas. Ambos maestros diseñaron un horario de clases mediante el cual administraban el tiempo de enseñanza de los contenidos curriculares. También manejaban un horario para el resto de las

actividades escolares como el recreo o el reparto de la comida en el comedor escolar. Dicho orden sobre las actividades fue visible durante mi visita a la escuela para entrevistar a los profesores. Resta decir, que para la maestra Erina era de suma importancia respetar los horarios ya que debía atender, además de su grupo, las tareas de gestión escolar.

Ambos maestros utilizaban principalmente pizarrón y plumones para el desarrollo del trabajo en el aula. Los libros de texto gratuitos era un recurso primordial en cada grado, además de canciones en español y en lengua indígena obtenidas libremente de internet. Es importante destacar que la escuela no contaba con materiales particulares para el trabajo multigrado.

Uno y otro profesor optaba por la evaluación formativa para estimar el nivel de desempeño académico de sus grupos. Con tal fin, Simón empleaba una bitácora de registro, así como la recopilación de evidencias que resguardaba en un portafolios. Además, utilizaban el examen como instrumento de evaluación trimestral. De todos los anteriores, los de mayor peso evaluativo correspondían al portafolios y a la bitácora de seguimiento.

Por su parte, la maestra Erina consideraba que la evaluación debía adaptarse a las demandas de aprendizaje. Así, a los alumnos que enseñaba contenidos de tercer grado, los evaluaba estimando tal nivel de alcance. Erina aplicaba un examen trimestral, empleaba una lista de control y el portafolios de evidencias. Indicó también que recurría a la herramienta evaluativa del Sistema de Alerta Temprana o SisAt, dispuesta por la SEP, la cual solicita a los docentes evaluar los aprendizajes del currículo oficial a fin de detectar a los alumnos en riesgo de reprobación o de abandono escolar (ya que además de exámenes se requiere que incluyan el registro de asistencia de los alumnos). Así, la evaluación de los aprendizajes era una actividad continua que implicaba el registro sistemático de los avances de sus estudiantes.

Además de lo descrito, el trabajo docente de Simón y Erina suscita ciertas prácticas que posibilitan el entramado con diferentes agentes sociales a fin de favorecer la educación intercultural. A esto yo le llamo expresiones del trabajo docente y las describo en la sección con el mismo nombre.

A continuación, anoto las particularidades de la práctica docente durante el confinamiento ocasionado por la enfermedad epidémica que produjo una pandemia en 2019 y que originó el cierre de las escuelas.

### *5.3.5 La práctica docente durante el cierre de escuelas*

Los resultados que expongo en este apartado derivaron de los análisis a los que fueron sometidos los datos obtenidos por medio del cuestionario: un análisis de las frecuencias de las variables estudiadas para el cual utilicé el SPSS; así como de un análisis cuantitativo de contenido (Duverger, 1981) a las respuestas abiertas proporcionadas por los participantes del censo. De igual forma, presento los hallazgos obtenidos mediante un análisis de contenido a la información obtenida por medio de una entrevista a la maestra Inés y de una observación *in situ* al profesor Simón.

El confinamiento ocasionado por la COVID-19 originó una pausa obligada de la escolaridad presencial, el cierre de las escuelas y la interrupción abrupta del trabajo docente cotidiano. En Baja California, las escuelas permanecieron cerradas del 18 de marzo del 2020 al 25 de febrero de 2022, lo que interrumpió los tres ciclos escolares: 2019-2020, 2020-2021 y el 2021-2022[21].

Durante dicho periodo de suspensión, la autoridad educativa solicitó a los profesores la implementación de la estrategia oficial *Aprende en Casa*. Por tal motivo, el uso o manejo de ciertos recursos tecnológicos para acercar, sobre todo, a los docentes con sus estudiantes con el fin de que aprendieran los contenidos marcados en el programa oficial fue una alternativa promovida mundialmente y nuestro país no fue la excepción.

A finales del ciclo escolar 2019-2020 contacté vía WhatsApp al profesor Simón y sostuvimos una videollamada en la que me describió cómo afrontó el cierre escolar y la implementación de la estrategia promovida por la SEP a propósito de la emergencia sanitaria por la COVID-19. De acuerdo con el maestro, las limitadas condiciones económicas de las familias de la comunidad escolar impidieron que los estudiantes tomaran las clases por televisión, radio u otro dispositivo con internet tal como se propuso en la estrategia *Aprende en Casa*. Esto debido a que la comunidad no contaba con los recursos tecnológicos necesarios para ello.

De acuerdo con resto del profesorado encuestado, el cierre escolar complejizó el trabajo docente por varios motivos. Algo importante fueron las complicaciones que tuvieron los maestros para entablar comunicación con los estudiantes. En casos específicos, la implementación de la estrategia *Aprende en Casa* fue un reto para el profesorado, porque los impulsó a "atreverse a utilizar la tecnología y enseñar [a otros] a utilizar la tecnología" (P_CO_L17), sobre todo porque incorporaron a su práctica el uso de los medios digitales. Según los datos obtenidos en este estudio,

[21] Además, hubo un paro magisterial por adeudos u omisiones de pagos salariales a docentes en servicio, interinos y jubilados que duró alrededor de cuatro meses: de noviembre de 2021 a febrero de 2022 (periodo en el que los niños no recibieron actividades escolares).

46% del magisterio promovió el uso de ciertos recursos con propósitos específicos: la búsqueda de imágenes en un 18%, seguido de 14% que solicitó el uso del correo electrónico, chat y foros educativos/escolares y juegos. El uso del procesador de textos solo fue promovido por el 6% (2 maestros).

En el otro extremo se ubicó 38% de los maestros, quienes anotaron que sus alumnos no contaron con ningún tipo de recursos y por la misma razón no promovieron su utilización. Por tanto, el uso y manejo de los recursos tecnológicos se fomentó en menor medida por parte de estos docentes. Por ejemplo, uno de los profesores aseveró que la implementación de la estrategia fue "un poco difícil, porque los alumnos no cuentan con los medios (internet, un teléfono inteligente) … La trasmisión por televisión no se dio en la comunidad porque no todos los alumnos tienen televisión" (P_CO_L30). De ahí que, la falta de recursos materiales o tecnológicos, los servicios de comunicación, como el internet e incluso por la ausencia de energía eléctrica en algunos hogares de los niños, impidieron seguir las transmisiones de las clases por televisión.

De ahí que, los docentes optaron por utilizar otras estrategias: eligieron reemplazar las clases por televisión por el trabajo mediante cuadernillos de trabajo que incluían ficheros de actividades didácticas. Los cuadernillos de trabajo fueron acordes al contenido de los programas de estudio oficiales para que los estudiantes realizaran las tareas de aprendizaje en sus hogares. Lo siguiente ejemplifica lo descrito:

> Se organizó el tiempo de estudio de los alumnos de acuerdo con el horario de sus padres, ya que la enseñanza se transmitió por medio de cuadernillos por la situación de la pandemia actual. (P_CO_L29)

Esto implicó citar periódicamente (de una a dos semanas) a los padres y madres de familia en las escuelas para entregar personalmente los materiales. Así, por ejemplo, el profesor Simón optó por elaborar los cuadernillos de trabajo (impresos y encuadernados con recursos propios) para el trabajo académico de sus estudiantes.

De tal modo, el maestro Simón acudió semanalmente a la comunidad y, en el patio de la escuela, recibió a los estudiantes y a sus familias para entregar los materiales de apoyo y brindar orientaciones didácticas para su resolución. Esto, según lo indicó, surtió efectos positivos entre los niños y los padres de familia ya que, de acuerdo con su bitácora la participación y asistencia, así como la entrega de los avances de las tareas por parte de los niños no decreció durante el confinamiento. Así también, reconoció la importancia de acercar los recursos escolares a las familias en condiciones desfavorables.

Adicionalmente, tanto el profesor Simón como otros docentes mantuvieron contacto vía telefónica con los padres de familia que sí tuvieron un teléfono celular y que se mostraron dispuestos a estar en contacto con los docentes. Emplearon para ello la aplicación *WhatsApp* para facilitar la recepción y entrega del trabajo académico. Así también la aplicación *Google Classroom*. Sin embargo, el maestro reconoció que no todos los niños estaban en posibilidades de acceder a estas. Además, fue difícil establecer un horario fijo de atención telefónica debido a los horarios extensos de trabajo de los padres, los profesores los atendieron llamadas o mensajes en diferentes horas alargando su jornada de trabajo hasta por 12 o 14 horas diarias.

Sobre el tratamiento didáctico, el diseño de las actividades de aprendizaje varió en determinados contenidos curriculares. Durante el ciclo escolar 2020-2021, 66% de los docentes de primarias indígenas multigrado de Baja California plantearon tareas o actividades de aprendizaje sustentadas mayormente en las particularidades de sus estudiantes y, en menor medida, consideraron el grado al que correspondían. Particularmente, el profesor Simón, durante el primer semestre ciclo escolar 2021-2022, preparaba un plan de trabajo semanal para enseñar los contenidos a sus estudiantes. El plan incluía un cronograma de actividades por asignatura para cada uno de sus alumnos. Esto privilegió el trabajo individual del alumnado según el tipo de saber o contenido, al igual que, las pruebas de evaluación del desempeño académico. La tabla 23 muestra el tipo de tareas para el aprendizaje que los profesores prepararon para sus grupos de alumnos.

**Tabla 23**

*Tareas para el aprendizaje de ciertos contenidos durante el cierre escolar*

| | **Formas de presentar las tareas o actividades** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Tarea** | **□ 1. Única /todo el grupo** | **□ 2. Por grados** | **□ 3. En equipo** | **□ 4. Individual** | **□ 5. Otro** |
| a. Escritura | 13% | 21% | 6% | 58% | 2% |
| b. Actividades sobre temas transversales | 30% | 21% | 15% | 32% | 1% |
| c. Operaciones y problemas matemáticos | 6% | 30% | 13% | 49% | 2% |
| d. Lectura | 17% | 21% | 0% | 60% | 2% |
| e. Dibujar, recortar, pegar, colorear | 17% | 19% | 13% | 49% | 2% |
| f. Lengua indígena | 30% | 13% | 6% | 47% | 4% |

| Tarea | Formas de presentar las tareas o actividades | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | □ 1. Única /todo el grupo | □ 2. Por grados | □ 3. En equipo | □ 4. Individual | □ 5. Otro |
| g. Pruebas de evaluación | 9% | 28% | 2% | 57% | 4% |
| h. Manualidades | 26% | 11% | 6% | 51% | 6% |

Las tareas de aprendizaje de las asignaturas por campos de formación curricular fueron semejantes a lo anterior. Según el profesorado, diseñó en mayor medida actividades o tareas de aprendizaje individualizadas para el campo de Lenguaje y comunicación (45%). En cambio, las tareas que corresponden a Pensamiento matemático fueron ligeramente más del tipo individual (43%) en relación con las del tipo por grados (40%). No así para el campo Exploración y comprensión del mundo natural y social/Conocimiento del medio, para el cual los docentes diseñaron mayormente tareas por grados (41%). Esto, seguramente, por la amplitud de contenidos y su variada dosificación curricular: una asignatura para primero y segundo grado, dos asignaturas para el tercer grado y cuatro a partir del cuarto hasta sexto grado, tal como lo expresa el mapa curricular de los Aprendizajes clave 2017.

La tabla 24 muestra la forma en la que el profesorado de las primarias indígenas multigrado de la entidad presentó las tareas de aprendizaje de las asignaturas por campos de formación curricular a sus estudiantes durante la implementación de la estrategia oficial *Aprende en Casa*.

**Tabla 24**

*Tareas para el aprendizaje por campos de formación en la educación a distancia*

| Campos de formación | Formas de presentar las tareas o actividades | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | □ 1. Única /todo el grupo | □ 2. Por grados | □ 3. En equipo | □ 4. Individual | □ 5. Otro |
| a. Lenguaje y comunicación | 17% | 34% | 4% | 45% | 0% |
| b. Pensamiento matemático | 9% | 40% | 6% | 43% | 2% |

| Campos de formación | Formas de presentar las tareas o actividades | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **□ 1. Única /todo el grupo** | **□ 2. Por grados** | **□ 3. En equipo** | **□ 4. Individual** | **□ 5. Otro** |
| c. Exploración y comprensión del mundo natural y social/Conocimiento del medio | 19% | 41% | 7% | 32% | 1% |

Con referencia al área curricular Desarrollo Personal y Social, el profesorado preparó sobre todo actividades o tareas de aprendizaje del tipo única. Las tareas de tipo única refieren un solo tipo de tareas dirigidas a todos sus estudiantes sin distinción de grado. 36% de las tareas de artes fueron de este tipo y de igual modo 41% de Educación física. En el caso de las tareas correspondientes a Educación socioemocional, los maestros prepararon en igual proporción (34%) las actividades del tipo única y del tipo individual. En el caso de la asignatura Formación Cívica y Ética, que en el currículo 2011 se incorporó al área Desarrollo Personal y Social, 32% de las tareas se sustentaron en los diferentes grados contra 30% que fueron de tipo individual. Ver tabla 25.

**Tabla 25**

*Tipo de tareas para el área curricular Desarrollo Personal y Social*

| Asignaturas del campo Desarrollo Personal y Social | Formas de presentar las tareas o actividades | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | □ 1. Única /todo el grupo | □ 2. Por grados | □ 3. En equipo | □ 4. Individual | □ 5. Otro |
| Artes | 36% | 19% | 9% | 32% | 4% |
| Educación socioemocional | 34% | 23% | 9% | 34% | 0% |
| Educación física | 41% | 19% | 6% | 28% | 6% |
| Formación cívica y ética | 28% | 32% | 6% | 30% | 4% |

Ahora bien, los libros de texto fueron un recurso utilizado de forma asidua. De acuerdo con 49% de los profesores, los libros de texto de los diferentes grados y las asignaturas se emplearon muchas veces. El resto del profesorado los utilizó conforme lo expresa la siguiente tabla 26.

**Tabla 26**

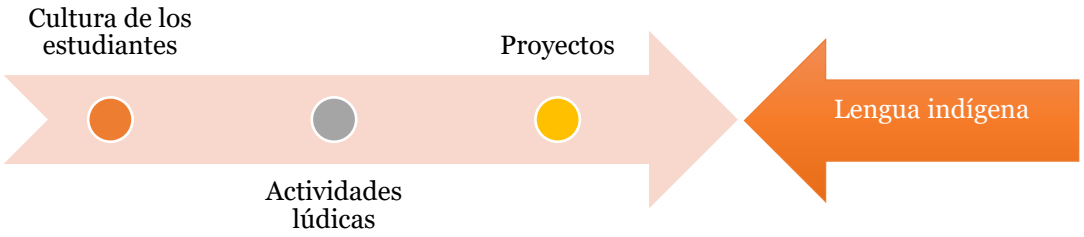
*Frecuencia de uso de los libros de texto*

| **Frecuencia** | **% de uso** |
|---|---|
| Nunca | 4**%** |
| Pocas veces | 13% |
| Muchas veces | 49% |
| Siempre | 34% |

Específicamente, para las *actividades para el aprendizaje de la lengua indígena,* los docentes frecuentemente utilizaron materiales lúdicos o de juego como loterías, pictogramas, dados, memoramas o juegos de memoria, cuentos, cantos, sopa de letras, cuadernillos e imágenes. Los profesores también diseñaron proyectos en los que procuraban involucrar a los padres y madres de familia para que realizaran la descripción de experiencias de la vida en familia y de otros elementos contextuales. Por ejemplo, uno de los proyectos llevados a cabo durante el cierre de escuelas se encaminó hacia la elaboración de un libro artesanal para que los niños registraran las experiencias personales generadas durante el confinamiento. Otro proyecto fue la construcción de una maqueta de un altar de muertos con los nombres de todos sus elementos escritos en lengua indígena. Lo descrito, lo abrevio en la figura 24:

**Figura 24**

*Elementos del proceso didáctico de la lengua indígena*




De todo lo anterior, distinguí que el propósito de las diferentes actividades propuestas por los profesores se dirigió hacia alfabetización inicial en lengua indígena. Esto es, en materia de enseñanza de la lengua originaria, la mayoría de las acciones docentes se ubicaron en el plano inicial de la enseñanza formal de la escritura de algunas palabras o frases breves en lengua indígena, las repeticiones de palabras y su traducción. Se mencionaron solo una vez la promoción de cantos, la exposición oral y los diálogos. Aun así, los profesores atendieron la enseñanza de las lenguas originarias y han procurado el logro de los aprendizajes de la lengua indígena y, a su vez, promover las diferentes culturas. La figura 25 describe a los elementos del proceso didáctico de la lengua indígena.

Durante el cierre de las escuelas, la e*valuación de los aprendizajes* fue, predominantemente, de tipo formativa. Esto mediante la valoración de las evidencias de desempeño académico de los estudiantes en relación con los aprendizajes esperados o aprendizajes claves. Los profesores consideraron no solo productos terminados, sino también el proceso de construcción de las tareas y el uso que daban sus estudiantes a los conocimientos adquiridos.

El tipo de evidencias del desempeño tomadas en cuenta por los docentes fueron los trabajos escritos mediante la entrega de los cuadernillos de trabajo y las participaciones orales de los alumnos a través de videollamadas individuales o audios vía WhatsApp. Además, efectuaron visitas domiciliarias lo que permitió, a su vez, que los profesores realizaran observación directa del desempeño y la forma en que sus alumnos socializaron el conocimiento.

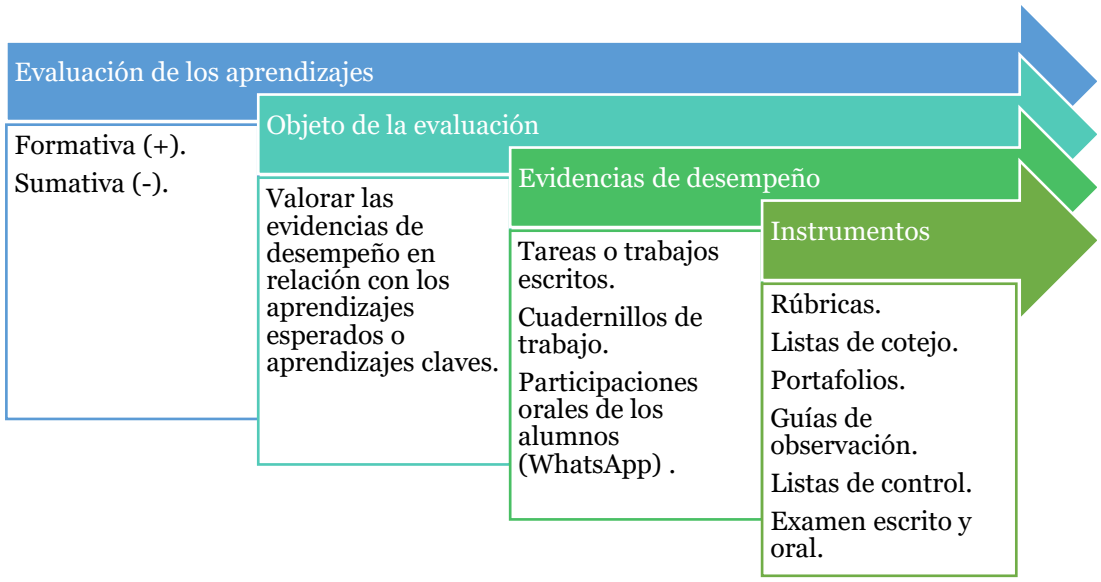
Los instrumentos utilizados fueron las listas de cotejo, las rúbricas, las guías de observación, los portafolios y las listas de control. Así también, pero en menor medida, los profesores evaluaron de manera cuantitativa por lo que emplearon exámenes escritos y orales, así como formularios de Google. El siguiente ejemplo da cuenta de lo anterior:

> De diferentes formas, como la evaluación cualitativa y la cuantitativa. Muchas veces el alumno conoce y comparte sus logros de algún contenido, pero no lo sabe plasmar o comunicar por escrito y es ahí donde se evalúan cualitativamente que se traduce después en un número para cumplir con lo que exige una boleta de calificación. (P_CO_L13)

En la figura 25, represento lo expresado anteriormente.

**Figura 25**

*Evaluación de los aprendizajes*




Por otra parte, durante el confinamiento, la gestión del tiempo para el desarrollo de la práctica docente fue variada. La mayoría de los participantes, o sea, 64%, organizó el tiempo conforme a los grados a su cargo. De esa proporción, 48% también decidió ajustar su tiempo de atención a todos los grados al mismo tiempo (sin dividir el tiempo de atención por grados) o dedicaron mayor tiempo de atención a los grados con mayor cantidad de alumnos con dificultades

de aprendizaje. En cambio, solo 9 docentes dedicaron más tiempo de atención al grado con mayor cantidad de estudiantes.

Asimismo, durante el cierre de escuelas, 42% de los profesores manejó un horario de asignaturas para enseñar el contenido curricular. Contrariamente, 36% no manejó tal horario y el resto hizo adaptaciones al respecto. Por ejemplo, los maestros atendieron a los estudiantes por las tardes, al término de las jornadas laborales de sus padres o madres de familia, tanto personalmente como por medio de llamadas telefónicas o mensajes de texto. Aunque, como ya he señalado, para esto último sin restricción de horario.

Sobre la administración del horario para el desarrollo de la práctica docente durante el cierre escolar, 72% de los maestros flexibilizó sus horarios de atención académica a lo largo de este periodo. Además, según la mitad de los participantes, hubo mayor nivel de individualización de las actividades.

Además de lo expuesto, los profesores consideraron que el uso del *WhatsApp* como canal de comunicación permanente entre docente y padres de familia es otro aspecto desplegado durante el confinamiento. Esta nueva vía de comunicación sirvió para entablar relaciones de diálogo (con fines de logro académico) y acercar a los docentes con los padres y madres de familia.

Contrariamente, de acuerdo con el profesorado, en el marco de la educación suscitada durante el confinamiento se evidenciaron algunos que dificultaron el trabajo docente. Según lo expuesto por 68% de los maestros, las condiciones del contexto son inadecuadas o insuficientes. El profesorado anotó que el cierre de las escuelas repercutió desfavorablemente en su actuar profesional por lo siguiente: se limitó, incluso anuló, la interacción entre alumnos y maestros anuló la comunicación por falta de conectividad telefónica o internet, ya que no todos los profesores pudieron mantener contacto por mensajes vía *WhatsApp* y, finalmente, amplió el horario para el desarrollo de las actividades escolares.

La mayor dificultad que incidió en la atención pedagógica fue que “hay padres que no saben leer” (P_CO_L30), lo que limitó el apoyo a los hijos en la realización de las tareas escolares. Según los profesores, la falta de escolaridad de dichos padres incidió desfavorablemente en el nivel de compromiso hacia la educación de sus hijos. Por tanto, externaron que en algunos casos la entrega de evidencias de aprendizaje o tareas se daba a destiempo. En otros casos extremos, perdieron contacto con alumnos de quienes no obtuvieron evidencias o tareas y a los cuales fue difícil evaluar para estimar su nivel de aprendizaje.

Por las razones mencionadas, durante el cierre escolar, los docentes experimentaron emociones como frustración, angustia, tristeza, miedo, preocupación y estrés "de no lograr los aprendizajes esperados" (P_CO_L16). También sintieron agobio por disponer de pocos recursos para fortalecer los aprendizajes. Por ejemplo, 40% del profesorado señaló que recibe insuficiente asesoría técnica pedagógica para la atención multigrado. Además, anotaron la insuficiencia de libros de texto que no se recibieron para todos los estudiantes. Aunado a la pérdida de una de las mayores ventajas de la educación multigrado presencial: la socialización entre compañeros, que les permite reflexionar y retroalimentar los aprendizajes.

Consecuentemente, los docentes diversificaron sus estrategias. La más importante, desde mi perspectiva, fue la *educación domiciliaria*. Los pormenores de la educación domiciliaria, los anoto en la sección del mismo nombre en el siguiente apartado de este capítulo.

Enseguida puntualizo las prácticas docentes para la atención a la diversidad en las primarias indígenas multigrado de Baja California

### 5.4 Prácticas docentes para la atención a la diversidad en las primarias indígenas multigrado de Baja California

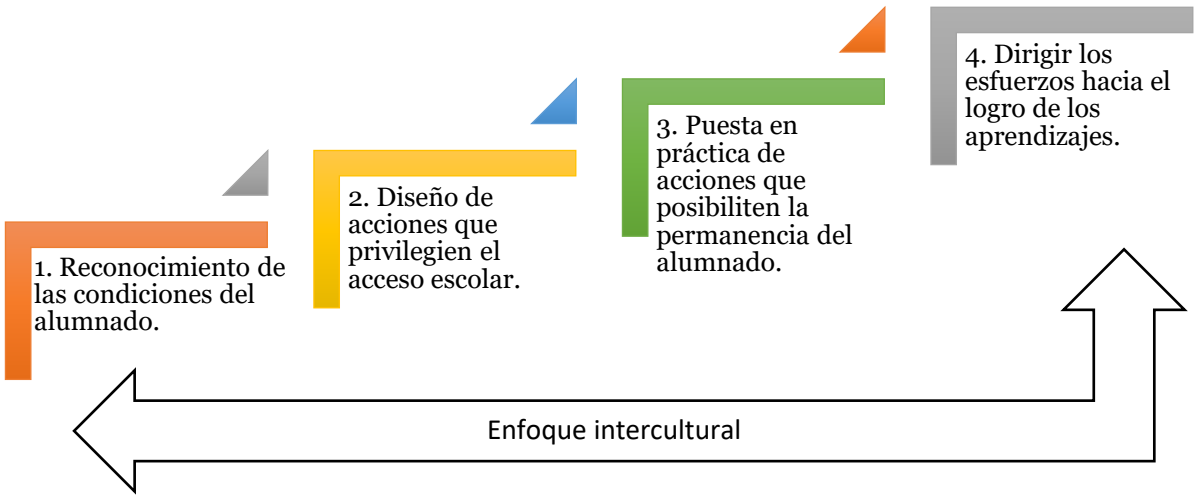
En esta sección refiero a las diferentes prácticas docentes que emergen ante las variadas situaciones en las que se ven inmersos los profesores en sus contextos de trabajo. Los resultados los obtuve tanto de la etapa cualitativa como de la cuantitativa de la investigación.

Para empezar, del total de los maestros participantes de este estudio, 82% se mostró de acuerdo en afirmar que la práctica y trabajo docente de primarias indígenas multigrado de Baja California incorpora diversos usos de la lengua indígena en el ámbito escolar para ampliar las oportunidades de aprendizaje de quienes la emplean.

Asimismo, 78% de los profesores llevan a cabo acciones encaminadas a la atención educativa de todos los estudiantes sin importar su condición socioeconómica o académica; es decir, impulsan prácticas inclusivas. Estas acciones fueron puntualizadas por los docentes encuestados y prevalecen aquellas dirigidas hacia la integración de estudiantes diversos por sus condiciones socioculturales, económicas e intelectuales y pueden verse a detalle en la figura 26.

**Figura 26**

*Prácticas docentes para la atención a la diversidad en las primarias indígenas multigrado de Baja California*




Según los participantes, las acciones inclusivas llevadas a cabo en sus escuelas inician con el reconocimiento de la variedad de aspectos que forman parte inherente del alumnado. Posteriormente, el profesorado diseña acciones y pone en marcha las tareas que, permita a al estudiantado acceder y permanecer en la escuela para que, finalmente, aprendan. Advertí que estas acciones docentes concretan la educación inclusiva en concordancia al artículo tercero constitucional, el cual señala:

> Tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (Secretaría de Gobernación, 2019; inciso f)

Para ilustrar el proceso descrito en la figura 29, incluyo el siguiente ejemplo puntualizado por uno de los participantes y que ilustra acciones llevadas a cabo antes del cierre de las escuelas por la COVID-19: "se aceptan a los niños con NNE a los que hablan una lengua indígena y a los niños provenientes de los países de América del Sur" (P_CO_L10). Otro ejemplo es el que sigue:

> Si un niño no cuenta con solvencia económica para comprar uniforme, solo se le pide llevar ropa (con la que cuente) con un color parecido al uniforme. Los alumnos que llegan del sur

> del país llegan usando huaraches y se les permite acudir así a la escuela, no se les exige zapatos hasta que ellos quieran usar. (P_ CO_L05)

En el caso del primer ejemplo puede considerarse que garantizan lo que está establecido por ley, pero hay que recordar que estas escuelas muchas veces no cuentan con personal adicional o capacitación para atender en función de las necesidades de los alumnos. Durante el cierre de los planteles por la COVID-19, los maestros afirmaron haber hecho lo siguiente: "Apoyar a los alumnos de bajos recursos con materiales, adecuar la educación a distancia por los padres que no cuentan con medios tecnológicos" (P_CO_L07); Asimismo, un profesor participante anotó:

> Atender a los alumnos en horario extraclase ya que no cuentan con los medios para recibir sus clases a distancia y solo después de la jornada de trabajo de los padres de familia; uso del celular. Los alumnos que no cuentan con medios digitales se implementó el uso de material impreso. (P_ CO_L21)

Otro caso es el siguiente: "No se niega el servicio absolutamente a nadie, se les brinda los materiales didácticos con los que no cuentan y se les busca en sus comunidades para entregar los cuadernillos de trabajo" (P_ CO_L24). Posiblemente, el ejemplo anterior sustenta la opinión de la mayor parte del profesorado encuestado (40%) al indicar que el trabajo diario de los alumnos de la escuela indígena difiere significativamente del de la escuela general. Finalmente, 44% de los maestros utilizan los resultados de las evaluaciones nacionales para estimar el nivel de desempeño académico del alumnado.

Consecuentemente, el trabajo docente de las primarias indígenas multigrado suscita diversas *expresiones del trabajo docente*, categoría que emergió del análisis cualitativo de contenido de la fase 1 del estudio cualitativo y que refiere el cúmulo de acciones que realiza el profesorado en la atención a la diversidad, mismas que a continuación describo.

### *5.4.1 Expresiones del trabajo docente en las primarias indígenas multigrado de Baja California*

En este apartado, destaco el conjunto de prácticas docentes y tareas de gestión en las que los profesores Simón y Erina involucran diversos agentes sociales con el propósito de la mejora de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje a fin de posibilitar la educación intercultural en la primaria indígena multigrado a la que acudí para entrevistar a Simón y Erina.

Para empezar, el profesor Simón promovía conversaciones en español a partir de preguntas cuyas respuestas incluían el mixteco bajo, sobre todo al saludarse. Asimismo, en su grupo siempre entonaban canciones tanto en español como en mixteco bajo. Según lo externó Simón, cantar era su actividad preferida: "las canciones me gustan más… me gusta que ellos canten; cada mes saco una canción" (PRFL_E1_170320). Empero, el profesor reconoció su limitado conocimiento sobre la lengua oral y escrita mixteco bajo, indicó esforzarse para que sus estudiantes lograran aprender. Sus estrategias didácticas incluían: actividades de la escritura de palabras u oraciones a partir de una imagen mostrada por el maestro y, ocasionalmente, la elaboración de oraciones escritas en lengua indígena. Esto último, solo a los estudiantes con mayor apropiación de la lengua escrita.

La asignatura de Lengua Indígena también era una prioridad para la maestra Erina. Pese a que "los papás ya no quieren que los niños hablen mixteco" (PRAER_E1_030320), la maestra concebía útil dicho aprendizaje y promovía la utilización de la lengua indígena mixteca para saludar, para solicitar la salida del aula y para cantar el himno nacional. Asimismo, favorecía la participación de los estudiantes en concursos de promoción de los conocimientos indígenas organizados por la supervisión escolar. Por ejemplo, la maestra enunció el concurso "El libro artesanal" o la escritura de narraciones en lengua indígena, así como el concurso de la entonación del Himno Nacional en lengua indígena. Así también, los concursos deportivos que incluían competencias de *Piak* -juego tradicional de los grupos originarios de Baja California.

Además, en su práctica docente, la profesora Erina incorporaba actividades de repetición oral de los nombres de los números o de los colores, así como la traducción escrita de palabras en español al mixteco bajo. De tal manera, en su grupo, los niños que aún se encontraban en proceso de aprendizaje de la lengua escrita solo escribían la traducción de palabras, mientras que los niños de tercero y cuarto escribían la traducción de historias breves, quienes, según la maestra, en el siguiente ciclo (quinto y sexto) serían capaces de traducir la escritura de textos cortos. Sobre eso, la maestra Erina, señaló que un alumno egresado de la primaria obtiene ingresos propios con la traducción escrita en mixteco bajo: "este niño hace sus traducciones, ya me las cobra. Y en la secundaria, ahí ha hecho traducciones para la escuela. O sea, para demostrar que sí podemos trabajar la lengua" (PRAER_E1_030320). Del mismo modo, una alumna migrante, proveniente de Chihuahua, logró los aprendizajes de la escritura del mixteco bajo y elaboraba textos escritos en esta variante lingüística.

Igualmente, la maestra Erina fomentaba los conocimientos autóctonos locales al impartir la asignatura de Baja california, que formó parte del currículo oficial del tercer grado. Como parte de las actividades para la enseñanza y el aprendizaje de dichos saberes. Erina organizaba visitas

guiadas para total de los estudiantes al museo de la comunidad Kumiai[22], grupo originario de Baja California. De acuerdo con la docente, el propósito de la excursión era "que ellos [los alumnos], vieran las costumbres, las tradiciones porque está el Museo ahí" (PRAER_E1_030320). Esto en común acuerdo con sus compañeros maestros con quienes acordaba fomentar el conocimiento de la cultura local entre sus alumnos, así como revelar la diversidad cultural existente en el estado.

Puesto que la escuela era de tiempo completo, durante el turno vespertino, el profesor Simón tenía a su cargo a los estudiantes de bajo aprovechamiento escolar. En total, Simón atendía a 15 niños que cursaban desde primero hasta cuarto grado, con ellos reforzaba contenidos de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas. Adicionalmente, Erina y Simón también impartían la asignatura de educación física y de artes, además de adaptar su enseñanza y atender a los alumnos que presentaban alguna necesidad educativa especial.

Sobre los niños con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE), la maestra Erina indicó:

> Recibimos niños que no acepta la otra escuela [aunque] tiene cómo atenderlo… tiene USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular). No sé cómo esté organizada, pero tienen USAER. No los estamos rechazando. Así como este caso; el caso de los niños que no traían documentos. Sucede entonces que, la escuela [los] recibe. Y nosotros no tenemos lo mismo. (PRAER_E1_030320)

Pese a que en esta primaria no contaban con personal para dar atención especializada a los estudiantes con NEE, los profesores se mostraban dispuestos a aceptarlos porque sabían que en otros planteles se les negaba la oportunidad de ingresar a la escuela. La profesora Erina lo externó de la siguiente forma: "los niños que nos llegan son los niños que no son aceptados en el sistema, no les voy a decir irregulares o regulares, sino generales, como el estatal o la federal del sistema" (ER_03032020). Según Erina, lo anterior era motivo de reconocimiento por parte de los padres hacia su trabajo pedagógico y por tanto, indicó, las familias brindaban trato respetuoso a los profesores y externaban confianza en sus decisiones.

Por otra parte, los maestros propiciaban diferentes formas de participación con distintas personas y por diferentes motivos. Para empezar, Erina y Simón solían procurar la interacción con

[22] El museo kumiai al que me refiero se localiza en el poblado San Antonio Necua ubicado a 29 Km de distancia de la mancha urbana de Ensenada y a solo 5 Km de cercanía del poblado donde se encuentra el plantel descrito en este estudio. En este museo se exhiben y promueven actividades de canto, baile y juego tradicionales de la cultura kumiai, también se ofrecen recorridos guiados por los senderos del poblado (Siñaw Kuatay. (s/f). *Principal*. [Página de Facebook]. Facebook. Consultado el 20 de agosto de 2022. https://www.facebook.com/Si%C3%B1aw-Kuatay-410140392475519).

docentes de otras escuelas de organización multigrado para discutir alternativas favorables en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Debido a la falta de espacios escolares, los profesores solicitaban ocasionalmente ante los dirigentes del poblado, el uso de establecimientos comunitarios para llevar a cabo festividades o algunas prácticas deportivas con el alumnado. Por ejemplo, pedían prestado en salón de eventos comunitarios para realizar la ceremonia de fin de cursos y otras celebraciones.

Del mismo modo, los profesores obtuvieron la donación de algunos recursos materiales y pedagógicos con organizaciones de la sociedad civil con las que adquirieron material de mantenimiento y mobiliario, colores, lápices y borradores. Desde la perspectiva de los participantes, la mejora en la infraestructura ha contribuido a que la escuela reciba el reconocimiento de los padres y madres de familia y otros agentes de la comunidad.

Por otro lado, debido a la necesidad de recursos materiales para la enseñanza, los profesores establecieron un comité de padres de familia para que apoyaran con la organización de actividades para recaudar fondos económicos y para que administraran el recurso financiero. Así organizaban kermeses y venta de comida, y lo recaudado era destinado a labores de mantenimiento y de remodelación del plantel escolar.

Los padres participaban activamente en la vida escolar, a la vez que los miembros de la escuela otorgan apoyo mediante el tequio. “Tequio es una palabra indígena la cual indica que vas a ayudar; tequio es apoyar, venir a ayudar; es un servicio a la comunidad” (PRFL_03032020). El profesor Simón lo ejemplificó de la siguiente forma: “a veces hacen tequio aquí. [El dirigente de la comunidad] a veces va a barrer y les avisa a todos que vamos a barrer y […] y yo como encargado, me quedaba y barría” (PRFL_03032020). El maestro indicó que dichas prácticas son una forma común de hacer tequio entre la escuela y la comunidad.

Asimismo, algunos miembros de la iglesia local brindaban apoyo a la escuela con tareas como pintar, limpiar y reparar, así como dar clases de verano a los estudiantes en el mismo plantel. Cinco jóvenes de la misma institución acudían a la escuela los jueves a trabajar “de forma personalizada con los niños que requieren apoyo” (PRAER_E1_030320). También, los docentes se vincularon con una institución sin fines de lucro para recibir apoyo psicológico personalizado a los estudiantes que lo requerían. Esto se hacía una vez por semana.

Para lograr lo anterior, los maestros trabajaron en conjunto la definición de los propósitos de avance académico a corto y mediano plazo en el Consejo Técnico Escolar, lo que les permitió

reconocer los resultados positivos derivados de sus acciones e identificar las prácticas exitosas, así también las deficiencias de su labor comprometiéndose a la mejora.

En concordancia con lo expuesto, la maestra Erina declaró que "la escuela, aquí ha ayudado mucho a elevar el nivel académico de los niños. A pesar de que tenemos todavía un nivel bajo, pero estaba más bajo. Porque los indicadores te lo van mencionando" (PRAER_E1_030320). Según la maestra, los resultados de las evaluaciones evidenciaban que la atención pedagógica brindada a los alumnos favorecía el logro académico.

Si bien se han puesto de manifiesto las deficientes condiciones contextuales de los estudiantes indígenas quienes ostentan marcada pobreza o marginación, lo que implica mayores retos en el logro de los aprendizajes (INEE, 2018b), a decir de estas deficiencias, los profesores determinaron su actuación profesional conforme lo descrito. El trabajo docente desarrollado por Simón y Erina, a decir de las actividades pedagógicas como las tareas de gestión, son producto de un conjunto de acciones premeditadas e intencionadas que emergen ante las condiciones escolares y contextuales, subyacentes a saberes docentes, que dan lugar a prácticas entre diferentes sujetos con el propósito de logro educativo.

Todo lo anterior formó parte del trabajo docente previo a la suspensión de clases y cierre de las escuelas por la declaración de estado de emergencia a nivel mundial por la pandemia que ocasionó el COVID-19. Esto no quiere decir que los profesores hayan dejado de lado su práctica docente. Al contrario, la enfermedad epidémica modificó la vida cotidiana (Heller, 1975) de las personas y, también, de los maestros. Esto mismo requirió al profesorado la reapropiación del oficio de enseñanza, lo que ocasionó variaciones del trabajo docente en las primarias indígenas multigrado de Baja California tal como ocurrió con la educación domiciliaria.

### *5.4.2 La educación domiciliaria*

Los resultados que se exponen derivaron de la aplicación censal del cuestionario, la entrevista a la maestra Inés y la observación *in situ* al profesor Simón.

En términos descriptivos, la categoría educación domiciliaria consistió en visitas periódicas que efectuaron los profesores a los hogares de los estudiantes durante la etapa de confinamiento originado por el COVID-19. Las visitas domiciliarias se hicieron principalmente a los alumnos de limitados recursos, además de aquellos con mayor necesidad de atención pedagógica. En otros casos, como el de la maestra Inés, adaptaron espacios en sus casas para recibir a madres y estudiantes en diferentes horarios del día.

Según conversaciones informales sostenidas con el profesor Simón, con las que di seguimiento a su trabajo durante el ciclo 2020-2021, en la etapa de confinamiento perdió contacto con una parte de los alumnos; sobre todo, con aquellos que no asistieron al plantel a entregar y recibir tareas. Esta circunstancia motivó al profesor a instrumentar una estrategia para acercarse a las familias de las comunidades en donde se ubica su primaria indígena.

Los docentes que hicieron visitas domiciliarias fijaron el propósito de la entrega personal de materiales y recursos didácticos como los cuadernillos de trabajo a la vez de "asesorar a las madres y alumnos" (P_CO_L50) a fin de mantener escolarizados a los estudiantes. Enseguida puntualizo lo que, al respecto, realizó un profesor.

#### 5.4.2.1 Las especificidades de la educación domiciliaria del maestro Simón.

A continuación, describo un día de jornada de la educación domiciliaria del profesor Simón a quien observé en diciembre de 2021.

Antes de iniciar con la descripción, cabe mencionar que el maestro Simón vive en la zona urbana de Ensenada. Durante el cierre de escuelas, debía trasladarse a la zona rural en auto propio para llegar a las viviendas de sus estudiantes. Algunas de estas casas están situadas en las mismas localidades a donde pertenece la escuela, pero otras se ubican en localidades alejadas de la escuela.

Durante el ciclo escolar 2021-2022, el maestro Simón atendió a 24 estudiantes del quinto y sexto grado, además de 14 alumnos de diferentes edades y grados. Estos últimos se consideraban alumnos en riesgo de reprobación o de abandono escolar. A ellos, el maestro los visitaba en sus hogares ciertos días de cada semana porque presentaban diversas dificultades para continuar su aprendizaje durante el confinamiento. Además, el docente justificó sus visitas como parte de sus funciones conferidas por medio del programa E3 (arraigo escolar).

Desde la perspectiva del profesor Simón, durante el confinamiento fue necesario acudir a los hogares de los 14 estudiantes a quienes no se localizó por teléfono, correo electrónico o que tampoco acudieron a la escuela para recibir los cuadernillos de trabajo para elaborar en casa. Según lo mencionó, estos eran alumnos que desde la educación presencial mostraban rezago en los aprendizajes y otros eran niños en condiciones de marcada marginación, a los que no les fue posible continuar su escolaridad desde casa.

Al ubicar a los alumnos, el maestro acordó con los tutores, padres y madres, las visitas domiciliarias con fines educativos. La idea fue bien vista por parte de las familias. Durante el tiempo en el que transcurrió la educación domiciliaria, en una jornada de trabajo diaria, Simón

acudía al menos a tres hogares. Su itinerario iniciaba a las nueve de la mañana, pero la duración del recorrido variaba en función de las visitas programadas.

Al inicio de la educación domiciliaria, el profesor Simón aplicó un examen diagnóstico a cada uno de los 14 alumnos al iniciar el ciclo escolar 2021-2022. En opinión del docente los resultados fueron desfavorables. Por ejemplo, mediante el examen, uno de los estudiantes, inscrito oficialmente en cuarto grado, mostró que no era capaz de escribir, por sí solo, palabras de dos sílabas. Otro estudiante del mismo grado no realizaba operaciones matemáticas de multiplicación.

El día de la observación, acompañé al profesor a tres domicilios. El primero ubicado adentro de una hacienda de cultivo de uva. El segundo fue una casa habitación en un poblado y el tercero, el más lejano, una vivienda en deplorables condiciones parte de una localidad vecina.

### *Primera visita domiciliaria*

En el primero de los domicilios habitaban dos niños (hermanos, sin adscripción indígena), originarios de Baja California, quienes estaban a cargo de su abuelo. La diminuta casa en donde vivían se ubica adentro de un predio con cultivo de uva. En el lugar había una bodega de grandes dimensiones y, enseguida, la casa. El abuelo de los niños se desempeñaba como cuidador del lugar y por eso ocupaban el inmueble. La vivienda tenía muros de concreto, techo de madera y pisos de cemento; además tenía servicio de energía eléctrica y agua potable. La familia tenía una televisión y un teléfono celular, pero sin servicio de internet. La figura 27 muestra la casa habitación donde vivían los menores:

**Figura 27**

*Vivienda de Manuel y Alberto*

El profesor visitaba al menos una vez por semana a estos niños: Manuel y Alberto (seudónimos para preservar su confidencialidad). Hermanos, de 9 y 11 años. Desde muy pequeños quedaron bajo la custodia de su abuelo y, solo ocasionalmente, visitaban a su madre quien vivía en la ciudad. Uno de ellos, laboraba esporádicamente empacando mercancía en una tienda de abarrotes en el poblado. Las condiciones familiares de los niños (ausentismo de los padres) impidieron la continuidad de la escolaridad desde casa durante el confinamiento.

Antes del aislamiento por la COVID-19, los niños acudían puntualmente a la escuela en donde permanecían la jornada completa, además de recibir la alimentación que se proporcionaba por ser un plantel de tiempo completo. A la fecha de la observación, los niños cursaban cuarto y sexto grado. La llegada del maestro era bien vista por el abuelo tutor quien preparaba una mesa y sillas afuera de la casa para que realizaran el trabajo académico.

En palabras del profesor Simón, a estos niños los visitaba todos los miércoles porque de lo contrario, “no entregan nada” (PRFL_V_16:41). Particularmente con estos niños, las visitas del maestro se suscitaron porque, reconoció el bajo nivel de desempeño que mostró su estudiante de sexto grado (el mayor de los niños) al inicio del ciclo escolar, pero atendía también a su hermano, que estaba en cuarto grado, a petición de su maestra a cargo.

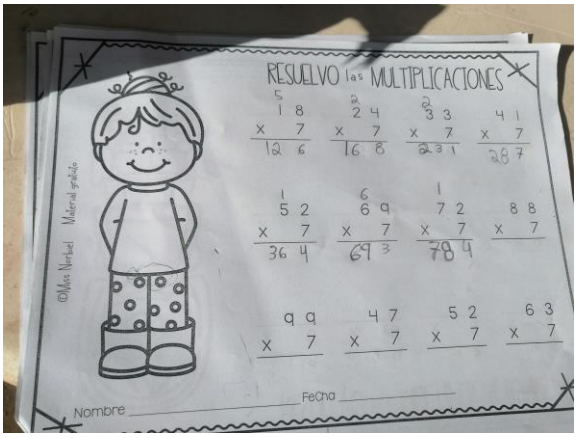
Durante nuestra estadía, el maestro trabajó, con ambos estudiantes. Con ellos, la visita perduró poco más de una hora, pero el maestro aclaró que estos encuentros normalmente tenían

una duración promedio de 30 minutos. En un primer momento, el maestro Simón entregó una ficha de trabajo de matemáticas a Manuel (cuarto grado) y solicitó a Alberto (sexto grado) el libro de apoyo[23] para trabajar una actividad de lengua escrita. Acto seguido, brindó explicaciones sobre las tareas a realizar y, posteriormente, brindó tiempo para la resolución de las actividades.

Enseguida muestro la imagen (figura 28) de la ficha didáctica utilizada por el profesor Simón con el estudiante adscrito al cuarto grado:

**Figura 28**

*Ficha de trabajo de la educación domiciliaria*




La siguiente imagen (figura 29) corresponde a las interacciones que tuvieron los estudiantes con el profesor al efectuar su trabajo conjunto. El momento capturado en la imagen, refiere la elaboración de una actividad de lectura y escritura en el libro de apoyo.

[23] El libro de apoyo utilizado por el profesor Simón se llama *Me divierto y Aprendo* de Montenegro Editores.

**Figura 29**

*Maestro Simón con Alberto. Tarea de lectura y escritura*

Al término de sus actividades, el maestro Simón evaluó, retroalimentó y registró los avances de los alumnos. Acto seguido, designó a cada niño las tareas que debían realizar en los días siguientes y, finalmente, les recordó que, en su próxima visita al poblado, les entregaría dulces con motivo de las fechas decembrinas porque así lo había acordado con todos sus estudiantes.

Las fechas decembrinas fueron aprovechadas por el profesor Simón para trabajar con sus estudiantes la asignatura de Artes. Con motivo de las festividades, el profesor adquirió, con recursos propios, telas y otros materiales necesarios para los alumnos cosieran y decoraran una bota navideña que, el profesor llenaría con dulces. La imagen siguiente (figura 30) muestra las botas navideñas elaboradas por Manuel y Alberto:

***Figura 30***

*Producto de la asignatura de Artes en la educación domiciliaria*

Al término de la clase anterior, me acerqué con Manuel para preguntarle qué opinaba sobre las tareas o actividades de aprendizaje que elaboraba con el profesor Simón. Sobre ello, expresó su gusto por las tareas de sumas "chiquitas" (M_54:12), refiriéndose a las operaciones de sumas con dos dígitos. Agregó que en las clases con el maestro había aprendido la tabla de multiplicar del 2. Manuel, también manifestó su sentir y gusto por la escuela. Aclaró que prefería el nivel preescolar, porque en este "hay juguetes" (M_ 54:30) para aprender y en primaria no; por tanto, él sentía que aprendía más en el preescolar. Respecto a las clases presenciales en el edificio escolar o mediante las visitas domiciliarias, Manuel asintió que prefería la segunda opción dado que son de menor duración en relación con las primeras. Finalizó indicando que no deseaba regresar a la escuela porque la percibía "abandonada" (M_56:02) y comunicó su gusto de aprender por cuenta propia. La visita a este domicilio terminó poco después de las 10 de la mañana.

### *Segunda visita domiciliaria*

Después, nos dirigimos al segundo domicilio. En este habitaba una estudiante mestiza de 9 años, originaria de Baja California e inscrita en cuarto grado: Arcelia (seudónimo). Ella era la hija menor de una madre de familia que laboraba por las noches en una maquiladora ubicada en

una comunidad cercana al poblado. Por el horario laboral de la madre, durante el día dormía y Arcelia quedaba bajo el cuidado de su hermana mayor.

La vivienda de Arcelia se encuentra en una colonia del mismo poblado donde se ubica la escuela a la que pertenece el maestro Simón. La casa era de medianas dimensiones, con muros y techos de concreto, servicio de agua potable y energía eléctrica. La familia contaba con televisión, celular y servicio de internet. El predio era amplio e independiente del resto de las viviendas.

La figura 31 pone a la vista la casa de Arcelia:

***Figura 31***

*Domicilio de Arcelia*

Cuando llegamos al domicilio de Arcelia, fuimos recibidos por la hermana mayor, quien se mantuvo pendiente del desarrollo de la visita del docente con la niña. Esta se efectuó en el patio de la casa debajo de un tejabán en donde acomodaron un mesabanco y una silla para Arcelia para el maestro una silla.

La figura 32, presenta el espacio de trabajo del maestro Simón y Arcelia:

**Figura 32**

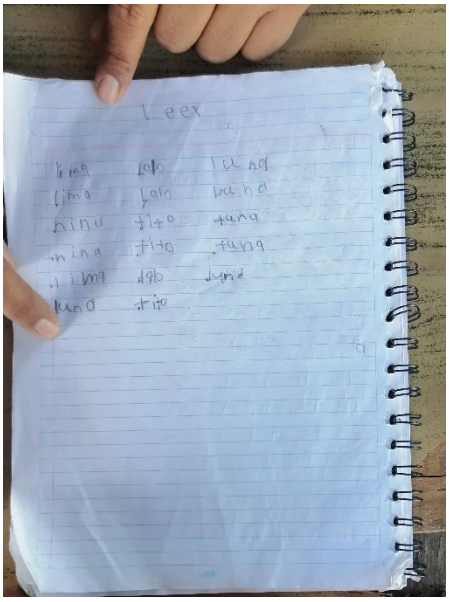
*Sesión en casa de Arcelia*

En palabras del profesor, el caso de Arcelia "era crítico" (PRFL_V_51:30). Pese a su edad y grado no sabía leer y escribir sin ayuda. Este era el motivo principal por el cual, el maestro Simón acudía cada semana a casa de la estudiante.

Con Arcelia, el docente trabajaba los contenidos de primero y segundo grado de primaria. Por ejemplo, durante la sesión que observé, el docente realizó un dictado de palabras, pero ella confundía el sonido de las vocales y también de las consonantes; por ende, le costaba trabajo formar sílabas convencionales. El trabajo de Simón se centraba en la enseñanza de la lengua escrita; en tratar de perfeccionar las escrituras de Arcelia quien realizaba escrituras alfabéticas solo con ayuda. No obstante, la estudiante parecía no interesarse en ello y se distraía con facilidad por lo que el maestro perdía fácilmente la atención de la niña. Así, la mayor parte de la sesión fue dirigida hacia la misma actividad de dictado de palabras. El resultado de esta tarea lo muestro a continuación en la figura 33:

**Figura 33**

*Actividad de aprendizaje de escritura con Arcelia*



Dado que la estudiante mostraba serias dificultades en el desarrollo de las actividades de lectura y escritura, las cuales constaté durante mi observación, el profesor preparó materiales de apoyo visuales para favorecer los aprendizajes de la lengua escrita en Arcelia. Este lo muestro en la figura 34:

**Figura 34**

*Material de apoyo para la educación domiciliaria del maestro Simón*

Cabe mencionar que el material didáctico expuesto en la figura anterior fue impreso sobre vinil y adquirido con recursos del mismo profesor.

***Conversación con una madre de familia:***

Casi al término de la visita a la casa de Arcelia, la madre de la niña salió de la casa a saludarnos y sostuvo una conversación con nosotros. Comentó que había trabajado durante la tarde y parte de la noche y, por tanto, a nuestra llegada, se encontraba descansando.

Durante nuestra conversación, la madre de Arcelia comentó que el confinamiento había modificado la cotidianidad de los educandos e interrumpido su formación, así como los hábitos de estudio. Consideró que hacía falta la reanudación de clases y las actividades en el plantel, ya que la escuela propiciaba más aprendizajes de los que adquirían mediante las tareas en casa. Sobre esto, indicó:

> Realmente si les hace falta la escuela porque se están acostumbrando a andar corriendo, a estar jugando y no ponen mucha atención. Sin embargo, si van todos los días es un hábito de ir, de ir… como no están yendo, se les está haciendo normal. Yo pienso que va a ser difícil otra vez regresar. Quisiera que regresaran [a la escuela], más que nada por ella [Arcelia], ¡porque tiene que aprender! Va en cuarto año y va muy retrasada. Yo pienso que ella quiere regresar, no le he preguntado, pero yo pienso que sí. (MA_11:98)

La mamá de Arcelia aclaró que su hija aprende “muy bien, pero las letras, las palabras batallamos poquito” (MA_03:10). Aunque agregó que en matemáticas también presenta rezago. Sobre esto, el maestro Simón señaló que Arcelia podía memorizar la secuencia numérica hasta el 20 y que después de tal número, la alumna se confundía. El comentario fue validado por la madre de familia.

La educación domiciliaria posibilitó que los docentes distinguieran “la calidad de atención dada por parte de los padres de familia al alumno” (P_CO_L47). “la interacción en la enseñanza-aprendizaje [de los estudiantes] con sus padres” (P_CO_L29). En el caso de Arcelia, su mamá comentó que apoyaba a su hija supervisando las tareas que el maestro Simón propuso. Así lo argumentó:

> Lo que el profe le deja, yo me doy una idea de lo que tengo que seguir; hay que cosas él le deja y yo le vuelvo a poner [tareas a Arcelia] e insisto: -escríbelo, pero ve leyendo; - ¡Mira las letras!; - ¡No te distraigas!, entonces, cuando yo le pregunto - ¿qué letra dijiste? ¡Ah, ya se le fue! Entonces le digo: -tienes que escribirlo, ir leyendo y tienes que ver las letras. La pongo en la mesa, le digo: -no hay televisión, no hay celular hasta que me hagas eso. Incluso ya no le presto el celular. (MA_01:01)

El profesor Simón aclaró que las actividades de aprendizaje que trabajaba con Arcelia eran adicionales a las tareas de su maestra titular de cuarto grado al que pertenecía. Particularmente, la maestra titular citaba a los padres o madres de familia cada dos semanas en el edificio escolar para entregar y recoger tareas para resolver en casa. En este caso, el padre de Arcelia se encargaba de acudir. También empleaban ocasionalmente la aplicación WhatsApp, pero en menor medida porque el uso del celular era motivo de distracción, según la mamá de la estudiante.

Con las visitas domiciliarias, el profesorado pudo estimar el nivel de desempeño académico de los estudiantes. De acuerdo con el profesor Simón, el caso de Arcelia no era el único con rezago en los aprendizajes de lectura y escritura ya que había cuatro niños en la misma situación. Particularmente, Arcelia estaba en segundo grado al suscitarse el cierre de la escuela por el COVID-19. En ese entonces, cursaba segundo grado y ya presentaba el rezago en los aprendizajes de lengua escrita.

En opinión del profesor Simón, el rezago en el alumnado era consecuencia de “la falta de atención de nosotros los maestros, más la pandemia, más falta de comunicación de los papás con los maestros” (PRFL_VA_06:28). Reveló que, por tanto, decidió acercarse a los estudiantes por medio de visitas a sus hogares.

***Tercera visita domiciliaria***

Finalmente, nos dirigimos al tercero de los domicilios. Esto implicó trasladarnos de un poblado a otro en donde la ruralidad permite otro tipo de marginación.

En este espacio habitaban los dos niños indígenas del grupo mixteco, originarios de Oaxaca, hablantes del mixteco y español, a quien nombraré Isela y Artemio con fines de confidencialidad. Con 12 y 10 años, los niños ingresaron a la primaria por vez primera poco antes de suscitarse la contingencia sanitaria por COVID-19. Se trataba de los estudiantes que la maestra Erina había recibido en la escuela sin acta de nacimiento. A la fecha de nuestra visita y por las edades de los estudiantes cursaban el quinto grado de primaria.

La casa habitación a la que llegamos se ubicaba en medio de un terreno árido con escasa vegetación. En el lugar vivían cuatro: los dos menores, la abuela y un tío de los niños. Todos ellos indígenas migrantes de Oaxaca. Con excepción de la abuela, quien es monolingüe en su lengua materna mixteco bajo, el resto de la familia habla el mixteco bajo y el español. Los padres de Isela y Artemio emigraron a Estados Unidos de América en busca de trabajo

La vivienda estaba construida con muros y techo de lámina y madera que no parecían estar firmes, sino sobrepuestas. No se distinguió que en el lugar hubiera servicio de energía eléctrica y agua potable. La figura 35 pone a la vista la vivienda de los niños:

**Figura 35**

*Domicilio de Isela y Artemio*

En el terreno había borregos, puercos y patos. Algunos de estos animales estaban encargados o prestados con la familia de Isela y Artemio, por tanto, ellos como su abuela, los cuidaban como parte de sus tareas cotidianas. Sus tareas de cuidado consistían principalmente en alimentar a los animales, lo que pudimos observar a nuestra llegada y registré en la imagen que muestro mediante la figura 36:

**Figura 36**

*Alimentación de los borregos. Domicilio de Isela y Artemio*

Durante la visita, el maestro Simón esperó pacientemente a que sus alumnos terminaran sus actividades o tareas de cuidado del ganado. Después, la sesión comenzó cuando el profesor elaboró por medio de dibujó una figura que sirvió para jugar *el avión* sobre el patio o terreno de la casa de los estudiantes, tal como lo exhibo en la figura 37.

**Figura 37**

*Maestro Simón dibujando el juego "el avión"*

Al terminar el dibujo, el profesor invitó a Isela y a Artemio a recordar las reglas del juego. (En su visita anterior, el maestro y los niños habían jugado al avión). Mientras tanto, la abuela de los niños colocó un pedazo de tabla sobre una tina para que pareciera una mesa; así también acomodó una silla y botes de plástico para que sirvieran de asientos. Se trataba del equipo que la señora prestaba para el trabajo académico tanto de los niños como del profesor.

Tanto la mesa como los asientos improvisados se pueden ver en la figura 38:

**Figura 38**

*Mobiliario para el trabajo académico en casa de Isela y Artemio*

Una vez acomodados, las actividades de aprendizaje que el maestro Simón trabajó con Isela y Artemio se centraron en la lengua escrita. A ellos les enseñaba contenidos de español de primer grado, porque en palabras del profesor, los niños "tenían muchos problemas de la lectura y la escritura" (PRFL_VIA_04:34). Hay que decir que el docente impulsaba los aprendizajes de la lengua escrita en español, aunque la lengua materna de los niños era el mixteco bajo.

Sobre la forma de presentar el contenido, Simón empleaba un cuadernillo con fichas didácticas y el libro de apoyo que utilizaba con todos sus estudiantes (que él mismo les facilitó). Una de las fichas didácticas contenía una actividad de aprendizaje que involucraba el juego del avión, de ahí que el profesor lo jugó con los niños para contextualizar la tarea.

Durante la sesión, el profesor inició con la revisión de una ficha didáctica de escritura, durante la cual pidió a Isela y Artemio la lectura silábica de las palabras: masa, mesa, misa, suma, más. La tarea resultó difícil para ambos niños. Después, presentó las palabras aseo, Susi y Saúl que Isela sí leyó de forma silábica.

Artemio dijo sobre sus aprendizajes: "aprendí un poquito, ya" (Ar_VIA_04:43). Aclaró que sentía haber aprendido más en su casa que en las clases en la escuela, aunque recordó claramente y con gusto las actividades mediante cantos que, para aprender el abecedario, el maestro Simón hacía para ellos durante el tiempo extendido en el plantel. Por la temporada que se avecinaba (navidad), los estudiantes hicieron dibujos alusivos a la época como el de figura 39:

**Figura 39**

*Actividades de aprendizaje de Isela y Artemio*

El maestro aclaró que los contenidos de lengua indígena no los trabajaba con los estudiantes "porque ellos son mis maestros; ellos me ganan, hay unas palabras que yo les pregunto" (PRFL_VIA_29:38). Artemio lo confirmó y agregó que debido a que su abuela no habla español, la enseña a pronunciar algunas palabras, pero ella las olvida con facilidad. Además, dijo ser su interprete mixteco bajo-español en el ámbito social.

### 5.4.2.2. Las especificidades de la educación domiciliaria de la maestra Inés.

Por su parte, la maestra Inés afirmó que la escolaridad en el confinamiento fue difícil. Especialmente porque debido a la contingencia sanitaria se modificó abruptamente su práctica y perdió contacto con sus estudiantes. Señaló también que las principales repercusiones fueron el rezago en los aprendizajes.

Esto causó la búsqueda de nuevas formas de comunicación con los alumnos y, por tanto, la docente recurrió al envío de tareas por medio de mensajes telefónicos mediante la aplicación *WhatsApp*, ya que el total de las familias cuentan con este recurso

El envío de tareas o actividades a las madres de familia no resultó favorable como lo previó la maestra. Desde la perspectiva de Inés lo que ocurrió fue que las mamás no estaban acostumbradas a trabajar con sus hijos, lo que provocó en ellas sentimientos de frustración por no

saber de qué forma ayudarlos. Además, algunas madres no saben leer. Debido a lo anterior, la docente optó por citar en su casa a los estudiantes (y sus madres) al menos dos veces por semana.

En un principio, la profesora Inés citó a sus estudiantes con mayores necesidades de apoyo académico. Posteriormente, calendarizó las citas para todos los estudiantes y brindó breves espacios de atención directa en el patio de su casa. En este acomodó una mesa y materiales de apoyo para las actividades pedagógicas. La atención directa de la maestra tenía una duración máxima de cuatro horas y media diarias por la mañana (de 8 a 12) e igualmente por la tarde (de 1 a 6).

Según lo externó Inés, su trabajo pedagógico durante el confinamiento incluyó orientaciones tanto a las madres de familia como a los estudiantes a fin de que pudieran realizar las actividades de aprendizajes, tanto por citas como por *WhatsApp*. Afirmó que esta forma de atención funcionó favorablemente.

Las actividades de aprendizaje diseñadas por la profesora se sustentaron en los diferentes grados a su cargo y no propuso tareas transversales o comunes a los grados de los estudiantes. De ahí que realizó diversas planeaciones didácticas.

Los materiales de apoyo para el aprendizaje utilizados por la docente fueron los libros de texto por cada grado escolar y libros adicionales con actividades de apoyo para el aprendizaje (MDA de Editorial Montenegro) adquiridos por cada alumno con recursos propios.

Sobre sus prácticas evaluativas, la maestra Inés especificó que estas consistieron en la revisión de los productos terminados que los estudiantes enviaban por imagen a su celular. Una vez valorada la tarea, si la maestra observaba algún error, enviaba un audio al estudiante con las explicaciones pertinentes para que la tarea fuera corregida.

En relación con las actividades para el aprendizaje que fue posible seguir utilizando debido a la crisis sanitaria por COVID-19, la profesora mencionó a las tareas en equipo y la ayuda mutua. Contrariamente, Inés reconoció que el confinamiento le dio la oportunidad de explorar e incorporar los dispositivos tecnológicos, así como aplicaciones que facilitan y optimizan su práctica. Por ejemplo: celular, audios, videos, páginas de internet y archivos digitales para lectura. Por tanto, concluyó que ha sido su actuar profesional la que más se modificó en esta etapa.

Sin embargo, a la fecha de la entrevista (diciembre de 2021) el magisterio de la entidad se encontraba en paro magisterial y, por tanto, la maestra Inés había suspendido las citas a sus estudiantes. No obstante, Inés estaba decidida a que esta suspensión no excedería el mes de enero,

aunque el paro continuara. Los motivos de lo anterior era que sentía perder comunicación con sus alumnos además de perjudicar sus avances escolares.

A continuación, describo las actividades administrativas que llevan a cabo los maestros participantes de este estudio.

## 5.5. Las tareas administrativas del profesorado

Esta sección describe los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas en la fase 1 de la etapa cualitativa y de la aplicación censal del cuestionario que posteriormente realicé.

En primer lugar, cabe mencionar que los docentes llevan a cabo diversas tareas que no necesariamente se asocian con la enseñanza. Se trata de tareas extraenseñanza (Aguilar, 1995) o todas aquellas actividades de organización escolar que se articulan con la enseñanza (Ezpeleta, 1997). Yo les llamo tareas administrativas y en este estudio identifique cuáles eran son las que efectúan los profesores, las cuales son significativas en la cotidianidad del trabajo docente.

La tabla 27 revela la proporción de participantes que efectúa las tareas administrativas:

**Tabla 27**

*Tareas distintas a la enseñanza que realiza el profesorado*

| **Tipo de tarea*** | **Docentes* *** |
|---|---|
| Asear el aula | 92% |
| Organización de eventos/festividades | 88% |
| Elaboración de documentos | 84% |
| Solucionar incidentes en la escuela | 84% |
| Obtención de recursos para la escuela | 70% |
| Mejoras al edificio escolar | 70% |
| Reciclar libros de texto | 68% |
| Atención de autoridades oficiales y otros | 66% |
| Organización del comedor escolar | 30% |

*Nota*. Las tareas se ordenaron según el porcentaje de su elección. ** El porcentaje revela la proporción del total participantes que las propicia.

El listado de las tareas administrativas descritas en la tabla 28, emergió en la etapa cualitativa, fase 1 (primeras entrevistas) de la presente investigación. Posteriormente, en la etapa cuantitativa (censo) el profesorado confirmó la información. Así en concordancia a lo descrito, asear el aula es la tarea que mayormente efectúan o han efectuado 92% de los profesores. A esta le sigue la organización de eventos o festividades anotado por 88% de los docentes. Posteriormente, tanto la elaboración de documentos como solucionar incidentes en la escuela son tareas que han llevado a cabo 84% de los maestros, seguido de la obtención de recursos para la escuela y las mejoras al edificio escolar según 70% de los docentes. Solo uno de los docentes anotó que además de lo anterior se ha encargado del "Aseo de los sanitarios" (P_CO102_L46).

Las múltiples tareas extraenseñanza (Aguilar, 1995) suscitan aprendizajes específicos de la administración escolar para el profesorado. Así lo puntualizó un maestro: "aprendemos mucho del ámbito administrativo, así como a gestionar beneficios para nuestra escuela donde laboramos que, por lo general, son escuelas muy rezagadas" (P_CO83_L13). Sobre esto último, los participantes agregaron que realizan diligencias para obtener recursos adicionales en beneficio de la comunidad escolar. Esto incluye:

- "Atención psicológica" (P_CO102_L12).
- "Reciclar plásticos" (P_CO102_L44).
- "Limpieza de la comunidad y mantenimiento de la clínica comunitaria" (P_CO102_L50).

Asimismo, reciclar libros de texto lo llevan a cabo 68% de los maestros además de la atención de autoridades oficiales que efectúan 66% del total. Solo 30% de los profesores indicaron que se encargan de la organización del comedor escolar, ya que no todas las escuelas cuentan con dicho recurso. Además, ante el restringido apoyo psicológico que reciben las escuelas, 24% del profesorado gestiona dicho apoyo con instancias externas a los planteles.

Destacan las condiciones de carencia en las escuelas donde laboran los maestros participantes, lo que origina las diferentes tareas administrativas que llevan a cabo. Sobre ello, 70% del profesorado reveló que la escasez de recursos humanos en la escuela es un aspecto que impacta de forma negativa en su trabajo, además 50% consideró elevado el número de estudiantes o grados en el aula por atender, a la vez que 58% manifestó que los recursos materiales en el plantel escolar son insuficientes.

Aunque 36% de los profesores consideró a la falta de reconocimiento de los padres y madres de familia (señalamientos con la labor docente), 60% consideró que las relaciones con madres y padres de familia en estas escuelas son de mejor calidad.

A estas actividades descritas, se deben sumar aquellas desarrolladas por los docentes que fueron una respuesta a la situación que se vivió (el cierre de escuelas). La educación domiciliaria que promovieron maestros permite señalar otras tareas como el traslado a los hogares de sus estudiantes o bien disponer de espacios para recibirlos.

Los profesores se involucran con la comunidad mediante situaciones y prácticas en las que incorporan modos de hacer, de conocer y de organizar conforme ocurre en el entorno cercano haciéndolas parte de la vida cotidiana escolar. La tabla 28 describe las diferentes formas de participación que propician los maestros:

**Tabla 28**

*Formas de participación que propicia el profesorado de primarias indígenas multigrado de B. C.*

| Situación/ tipo de participación | **Docentes*** |
|---|---|
| Participación en eventos (académicos, deportivos o comunitarios) | 86% |
| Participación comunidad-escuela (acciones en beneficio de las estudiantes realizadas por distintos agentes de la comunidad) | 76% |
| Asambleas con la comunidad escolar | 76% |
| Apoyo a la comunidad (servicio otorgado por el personal de la escuela) | 64% |
| Uso de espacios públicos con fines diversos en beneficio de la comunidad escolar | 38% |
| Apoyo psicológico por instancias externas | 24% |

*Nota*. *Proporción del total participantes.

Así, de acuerdo con 86% del profesorado, en las primarias indígenas multigrado se propician la participación en eventos de tipo académicos (concursos), deportivos (competencias) o comunitarios (festividades). Así también, las asambleas con la comunidad escolar fueron señaladas por 76% de los profesores. Del mismo modo, 64% colaboran en la localidad y otorgan su apoyo, al igual que 38% de los maestros procuran el uso de espacios públicos en favor de la comunidad estudiantil. Del total, 80% de los profesores declaró que su actuación se basa en un compromiso hacia sus contextos de trabajo.

En este capítulo presenté los resultados de la investigación. Las amplias descripciones que contiene este apartado permiten distinguir dos cuestiones importantes. Primero, el perfil del profesorado y los alumnos de las primarias multigrado del SEIBC que, como he descrito, es

diverso. Tanto docentes como alumnos son mayormente indígenas migrantes y una minoría son indígenas de los grupos originarios del estado. Segundo, el trabajo docente al interior del SEIBC se caracteriza por las variadas expresiones de las prácticas docentes y las relaciones de proximidad que establecen maestros con las comunidades con fines de logro de educativo para dar forma y contenido al trabajo docente.

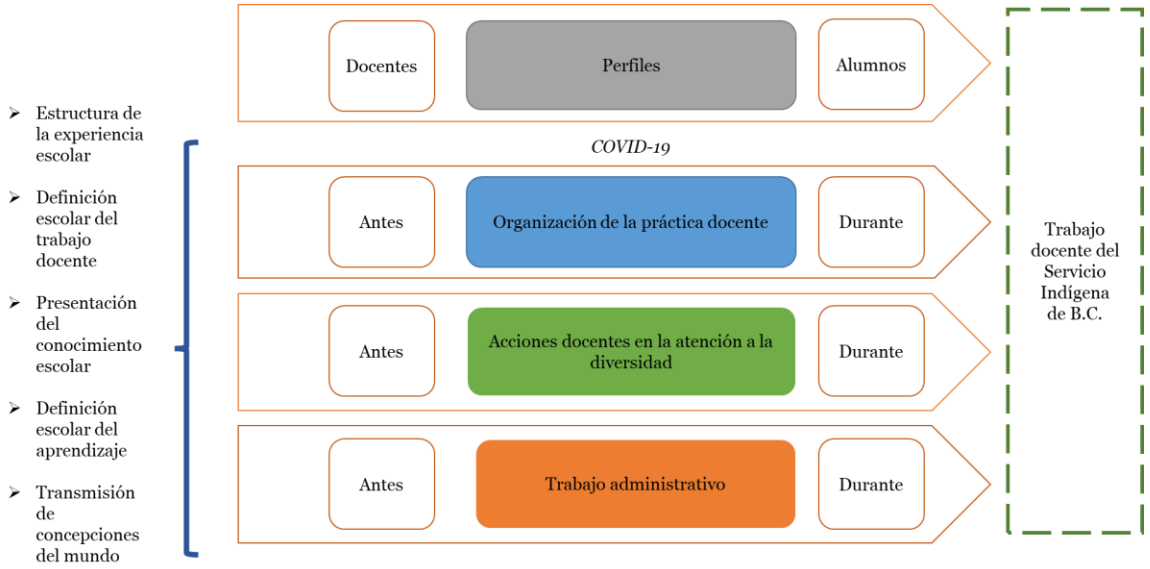
Enseguida anoto la discusión del presente trabajo.

## 5.6. Discusión

En esta sección abordo tres cuestiones interrelacionadas: los resultados de mi investigación, en función del marco conceptual que elaboré y de los hallazgos reportados en la sección de la revisión de la literatura. Debo señalar que por la extensión del trabajo no es posible discutir en detalle cada uno de los resultados, por ello, me centró en los perfiles (maestros y alumnos), en la organización escolar, en las acciones que impulsaron y en el trabajo administrativo, a su vez los relacionó con la estructura de la experiencia escolar, la definición escolar del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje, y la transmisión de concepciones del mundo, tal y como se muestra en la figura 40.

**Figura 40**

*Temas de la discusión*



La investigación proveyó una fotografía (un tiempo y espacio específicos) del perfil del profesorado de primarias indígenas multigrado de Baja California, pero también, la caracterización de los docentes posibilita reconocer que existen saberes culturales, así como cualidades personales que poseen los sujetos maestros y que favorecen a la docencia (Rockwell y Mercado, 1989) en contextos concretos. Una mayoría de ellos (78%), antes de ser sujetos profesionales, fueron sujetos trabajadores (Ezpeleta, 1992; Granja, 1992) dado que se formaron profesionalmente estando en servicio. Esto permitió la apropiación de saberes a partir de una formación determinada en ciertas instituciones y, a la vez, la construcción de una trayectoria profesional.

Así, se comprueba lo indicado por Mercado (1991) y Rockwell y Ezpeleta (1992): la práctica docente requiere de la obtención no solo de conocimientos, sino de prácticas y normas a partir de una formación inicial. Igualmente, concuerdo con González (2021) en su señalamiento de que la práctica docente es la expresión de saberes pedagógicos, teóricos y prácticos. En función de la evidencia recabada, el total del profesorado posee y pone en juego dichos saberes; los participantes cuentan con formación profesional pedagógica (algunos con estudios de posgrado), pero, en su trayecto formativo, hubo ausencia de prácticas en aulas multigrado. Por otra parte, solo la mitad de los sujetos maestros han recibido contados cursos alusivos a la docencia en escuelas multigrado. Esto revela escasez de formación especializada para favorecer la organización de la enseñanza con grupos de estudiante de varios grados. Esto revela escases de formación especializada para favorecer la organización de la enseñanza con grupos de estudiante de varios grados.

El estudio cualitativo reveló que en el caso del profesor Simón su saber profesional se amplió y adquirió un conocimiento específico para la atención multigrado mediante un curso dirigido a la docencia indígena impartido por un compañero maestro. A juicio de Simón, en el curso recuperó saberes y prácticas específicos (Rockwell y Mercado, 1989) para hacerlos parte de su quehacer profesional. No así en el caso de Erina o Inés.

Además, a través de las narrativas docentes fue posible reconocer que la trayectoria profesional de los profesores es diversa y eso implica una diferente apropiación de su profesión (Mercado, 1991). Por ejemplo, en el caso de Simón, estudió al mismo tiempo que trabajó como profesor frente a grupo; su plaza la obtuvo al concluir la licenciatura en 2005. A la fecha de la entrevista, contaba con 10 años de experiencia tanto en el manejo de grupos multigrado como en gestión escolar. Por otra parte, el maestro realizaba una doble función como muchos otros profesores adscritos a escuelas multigrado (Schmelkes y Aguila, 2019), es decir, compaginaba su trabajo docente con el puesto de encargado despacho. Siguiendo a Ezpeleta (1997), la experiencia

y formación del maestro Simón le permitieron desarrollar su trabajo docente con mayor especificidad.

Cabe destacar que el trabajo docente del profesorado indígena se ve limitado por las condiciones laborales y administrativas institucionales (Espeleta, 1997). El profesor Simón recibía una remuneración económica por la adscripción al programa E3 que favorece el arraigo docente. Por su parte, Erina percibía una compensación económica por parte del PETC. Ambos programas formaban parte de la escuela en la que laboraban los profesores y, por tanto, dichas remuneraciones económicas adicionales mejoraban su condición de sujetos trabajadores (Granja, 1992).

La información obtenida también muestra que el estudiantado de los grupos multigrado a cargo de los profesores participantes es diverso. Los grupos se conformaban de niños migrantes, indígenas y mestizos de diferentes edades y que cursaban diferente grado escolar. Como lo han reportado Ames (2004); Bustos (2014); Arteaga (2011); Weiss (2000) y Juárez (2019), una gran mayoría de los alumnos que habitan en comunidades rurales se inscriben en las primarias multigrado de sus localidades. No obstante, en este caso se revela, por una parte, que la diversidad obedece a dinámicas económicas de las familias y, por otra, que este tipo de servicio no es exclusivo para la niñez indígena: las escuelas indígenas son espacios propicios para estimular, tal como se realiza, un aprendizaje intercultural. También es importante subrayar, que similar a lo reportado Galván y Espinosa (2017) y Freire-Conteras et al. (2021), este estudio muestra que los estudiantes viven en una situación de desventaja por sus condiciones socioeconómicas, lo que les resta oportunidades en su trayecto formativo.

Ahora bien, la atención pedagógica a los grupos de alumnos descritos varió según el momento en la que se brindó, ya que el estudio permitió distinguir la práctica presencial de los docentes de aquella que sostuvieron durante el cierre de escuelas debido a la aparición de la COVID-19.

Antes del cierre escolar, la práctica docente multigrado en las primarias indígenas de Baja California se desarrollaba en los edificios escolares. Esta afirmación obvia tiene implicaciones y brinda respuestas a lo que aconteció durante el confinamiento escolar, ya que este espacio material se consideraba el lugar, casi exclusivo, para ello (Mercado, 1991), así como para el desarrollo de las múltiples tareas institucionalizadas (Ezpeleta, 1992) de los docentes. En este periodo, como lo señaló Rockwell (1989), el trabajo docente se estructuraba en función del uso de los tiempos escolares, el establecimiento de variadas normas de interacción, con criterios de agrupamiento de alumnos y con marcadas pautas para regular las participaciones. Esto mismo definía y sostenía la

forma en la que los profesores organizaron la enseñanza del contenido curricular y acercaron los conocimientos a los estudiantes y así también, los procedimientos y rutinas escolares establecidas para el aprendizaje (Rockwell, 1989).

El trabajo docente de los maestros Simón y Erina expuesto en esta investigación brinda evidencia de lo anterior. Ambos profesores organizaban su enseñanza en planeaciones didácticas en las que establecían la dosificación del contenido curricular para los dos grados a su cargo. Igualmente, 60% de los profesores encuestados basaban sus decisiones de organización didáctica en el programa de estudio. Al mismo tiempo, Simón y Erina sostenían su actuación didáctica en las cualidades de sus estudiantes: atender a alumnos de diferente grado de manera sincrónica en el aula. Sin embargo, es importante destacar que tanto los profesores Simón y Erina como el resto de los docentes participantes consideraban complejo organizar las actividades de aprendizaje dirigidas al total de los alumnos (Abós y Bustos 2015; Arteaga, 2009; Galván y Espinosa, 2017; Hyry-Beihammer y Hascher, 2015; Juárez et al., 2015; Peña et al., 2017) de los diferentes grados escolares empleando temas articulados, sobre todo si consideran los diferentes componentes curriculares.

Sobre lo anterior, Simón optaba por considerar los diferentes ritmos de aprendizaje entre sus estudiantes. Así como Bustos (2010) y Santos (2011) los consideraba una ventaja favorecedora en la adquisición de los aprendizajes. Por su parte, Erina empleaba el monitoreo (Rockwell y Garay, 2014) como recurso de apoyo entre el estudiantado. Sobre todo, para aquellos con marcado rezago escolar e incluso para estudiantes *extraedad*.

Asimismo, el establecimiento de rutinas y la organización del tiempo escolar (Rockwell, 1989) fue distinta en cada uno de los periodos por los que transitó esta indagación. Antes de la COVID-19, los profesores establecían un horario de clases, fijar horas de entrada y salida, asignar horario para el comedor escolar y hasta para recibir visitas de los padres y madres de familia. En el caso de Erina, por ser la encargada de despacho, cuidaba con especial interés el uso óptimo del tiempo en la escuela.

Sobre la presentación del conocimiento escolar (Rockwell, 1989), los profesores optaban por la exposición de saberes y por el uso de fichas didácticas, libros de texto y cuadernos. En el aula, el uso del pintarrón y plumones era asiduo, además de que Simón empleaba audios en español como en lengua indígena. Ambos maestros privilegiaban la enseñanza del español y las matemáticas.

Cabe mencionar que la lengua de instrucción era el español. No obstante, como ya he expuesto, no se trata de una lengua indígena homóloga, sino de una variedad de ellas. Además, destacan los señalamientos del profesorado respecto al tratamiento didáctico de las lenguas indígenas que van desde complejo hasta muy complejo. De ahí que la enseñanza de la mayoría de los docentes se ubicó en el plano inicial de la enseñanza formal de las mismas: la escritura de algunas palabras o frases breves en lengua indígena, las repeticiones de palabras y su traducción, cantos, la exposición oral y los diálogos. Sin embargo, el que los profesores impulsen el uso de las diferentes lenguas en los planteles educativos es reflejo de la *interculturalización* (Köster, 2016) a la que se aspira mediante la educación intercultural bilingüe que, desde hace décadas, se promueve en las escuelas indígenas.

Los resultados confirman que, en la escuela, el profesorado llevaba tareas que no necesariamente se asocian con la enseñanza (Rockwell, 1989). Se trata de trabajo extraenseñanza (Aguilar, 1995) que forma o ha formado parte del quehacer docente y que inciden en la labor pedagógica (Ezpeleta, 1992). Se evidencia el hecho de que, la mayor parte de las tareas extraenseñanza (Aguilar, 1995) identificadas en este estudio son llevadas a cabo con el propósito de aminorar las carencias escolares y de contribuir en la mejora de las condiciones para el aprendizaje del alumnado de las primarias indígenas multigrado. Estas actividades son: asear el aula, organizar festivales, elaborar documentos, solucionar incidencias escolares, obtener recursos financieros, hacer mejoras al edificio escolar, reciclar libros de texto, atender a las autoridades educativas oficiales y a otros visitantes en el plantel y organizar el comedor escolar (solo en las ETC).

Del mismo modo, los profesores solicitaban el uso de espacios comunitarios para llevar a cabo festividades o algunas prácticas deportivas con el alumnado. Igualmente solicitaban donaciones de mobiliario y recursos pedagógicos, de materiales didácticos y para el mantenimiento escolar que obtuvieron con diferentes organizaciones de la sociedad civil. Además, los profesores recaudaron fondos económicos en colaboración con un comité de padres de familia y organizaron kermeses y venta de comida. Lo recaudado es casi siempre destinado a labores de mantenimiento y de remodelación de los planteles escolar en las que también prestaban ayuda.

Particularmente, por medio de su trabajo docente, Simón y Erina establecían ciertas prácticas y procuraba el entramado con diferentes agentes sociales a fin de favorecer la educación intercultural. Desde mi perspectiva se trata de expresiones docentes. Por ejemplo, Simón y sus estudiantes sostenían breves conversaciones y cantaban en mixteco bajo. Así también, el maestro diseñaba actividades de escritura de palabras u oraciones en mixteco. Por su parte, Erina se

inclinaba más por el uso ritual de la lengua indígena y para transmitir ciertas concepciones del mundo (Rockwell, 1989). Por eso promovía el canto del himno nacional en mixteco, así como para saludar o pedir permiso para salir del aula. No menos importante son las visitas guiadas que organizaba la maestra al museo de una comunidad *Kumiai* en las que procuraba que participaran la totalidad de los estudiantes.

Como he señalado, se sostiene que el trabajo docente a decir de la enseñanza y otras tareas que realiza el profesorado que participó en el presente tiene el propósito de ampliar las posibilidades de brindar el servicio educativo (Ezpeleta, 1997). El contenido formativo de la labor docente (Rockwell, 1986) se manifiesta en las diferentes formas de participación que establecen los maestros en las que se involucran a distintos agentes de sus comunidades. Estas variadas formas de participación producen el entramado comunidad-escuela (Vera y Peña, 2016) y posibilitan o enriquecen determinadas acciones docentes en beneficio de los estudiantes. De ahí que los profesores asumían un rol mediador (Bautista, 2018) y se aproximaban a la comunidad (Texeira y Clementino, 2015) mediante la prestación de algún servicio que no necesariamente se relacionara con la enseñanza.

Particularmente, el maestro Simón hacía *tequio* en la localidad donde se ubica la primaria prestando sus servicios y apoyo a los vecinos. Por ejemplo, en campañas de limpieza. Igualmente, tanto Simó como Erina, establecieron alianzas con el dirigente de la iglesia local y recibían apoyo en tareas como pintar, limpiar y reparar el plante a cambio de permitir el uso del edificio escolar para dar clases de verano a los niños de la comunidad. En este sentido, el profesorado favorecía la difusión y transmisión de las diferentes concepciones y valores compartidos entre la comunidad (Rockwell, 1989a). Todo lo anterior define el trabajo docente.

Todo lo anteriormente comentado evidencia que las prácticas docentes van más allá de fomentar aprendizajes académicos; lo relevante en esta investigación es que los docentes promueven y preservan saberes socioculturales apreciados por la comunidad (Vargas, 2003), tanto mediante prácticas en los que se involucran los integrantes del establecimiento escolar como por aquellos que integran las localidades cercanas. De todas estas actividades resultan variadas relaciones sociales en las que confluye la práctica docente (Mercado, 1991) dando lugar a una construcción de la cotidianidad escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983), pero con aspectos únicos que identifican a la escuela indígena como un espacio de diversidad y de relaciones interculturales.

Por otro lado, el estudio permitió obtener información sobre la reconfiguración de la práctica docente debido al cierre de los planteles por la contingencia sanitaria; el cierre representa el quiebre de la cotidianidad escolar. Durante el cierre escolar, la práctica docente multigrado de

las primarias indígenas de Baja California se desarrolló en espacios distintos de los edificios escolares: la casa fue uno de ellos, pero también se recurrió a patios o espacios domésticos de los docentes. Además, la estrategia *Aprende en casa* (SEP, 2020) replanteó múltiples formas de trabajo por parte de los docentes debido a que su diseñó no concordó con los contextos donde se ubicas las escuelas indígenas.

El mandato oficial hacia el profesorado participante sobre el uso y manejo de ciertos recursos tecnológicos para acercar los contenidos curriculares a sus estudiantes no fue posible debido a las limitaciones económicas de las familias y a la ausencia de servicios en las comunidades. No obstante, las mismas demandas institucionales llevaron al profesorado a generar prácticas espontáneas (Ezpeleta, 1997) según los requerimientos de su labor profesional. Así, durante el confinamiento, la presentación del conocimiento escolar (Rockwell, 1989) se limitó a cuadernillos de trabajo elaborados por los profesores y entregados periódicamente por ellos mismos en las comunidades para que los alumnos trabajaran en sus casas. Asimismo, abrieron nuevos canales de comunicación con los padres y madres de familia y utilizaron mayormente la aplicación *WhatsApp* para el envío y recepción de información académica. Es preciso decir que la atención docente durante este periodo se amplió hasta por 14 horas diarias.

Según Mercado (1991) la práctica docente, es expresión diversa del proceso reflexivo que llevan a cabo los maestros sobre sus referentes o fuentes de conocimiento. En este sentido, las particularidades de los estudiantes fueron determinantes en la organización de la enseñanza y el diseño de las tareas de aprendizaje. En menor medida consideraron el grado. Además, la atención pedagógica durante el confinamiento evidenció la incapacidad de algunos padres y madres de familia del alumnado debido a la ausencia de estudios formales que se tradujo en impedimentos no solo para apoyar a sus hijos en la realización de las tareas escolares, sino para explicarles lo que se les solicitaba oficialmente.

Particularmente, el profesor Simón, privilegió el trabajo individual del alumnado y preparaba un plan de trabajo semanal para cada estudiante. Igualmente, la maestra Inés citó a sus estudiantes con mayores necesidades de apoyo académico y dio atención directa tanto a estudiantes como a madres de familia. Los contenidos que se trabajaron mayormente fueron de Lenguaje y Comunicación, y matemáticas. Además, asesoró a madres y tutores de sus alumnos para que pudieran brindar ayuda a los estudiantes.

Por su parte, Rockwell (1989) y Rockwell y Mercado (1989) consideran a la práctica docente un proceso histórico toda vez que los maestros recogen saberes y prácticas a lo largo de su trayecto profesional para hacerlas parte del oficio. Sin embargo, durante el confinamiento esto

no fue posible para los profesores participantes y, contrariamente, su desempeño profesional se modificó dadas las circunstancias que prevalecieron a nivel mundial y local. De manera que, tanto Simón como Inés asumieron nuevas prácticas de actuación pedagógica en un momento preciso de la historia y, por tanto, produjeron nuevos saberes profesionales y hoy son un referente para otros profesores.

Aunque el supervisor escolar es considerado figura central en el tema de la actualización docente (Ezpeleta, 1997), además de vigilar el cumplimiento cabal de las normas y reglamentos, esta primera apreciación no correspondió con la del profesorado participante. Una gran parte de los profesores (82%) desestimó su relación con la supervisión escolar y menos de una cuarta parte solicitó apoyo. Ante tal situación, más de la mitad (58%) de los maestros resolvieron apropiarse en mayor medida de los conocimientos de otros maestros para integrarlas a su labor (Rockwell, 1989; Mercado, 1991). Pese a que, en las escuelas multigrado, en los planteles multigrado el acompañamiento es central (Mandujano, 2006), lo expuesto revela que los maestros participantes carecieron del apoyo pedagógico preciso o de acompañamiento (Schmelkes y Aguila, 2019) para coadyuvar su práctica profesional.

Sin embargo, los docentes reconfiguraron su trabajo docente. De tal manera, diversificaron sus estrategias pedagógicas y abrieron nuevas vías para la puesta en marcha de su actuación profesional y dieron paso a la *educación domiciliaria*. Esta consistió en visitas periódicas que efectuaron los profesores a los hogares de los estudiantes durante la etapa de confinamiento originado por el COVID-19. Las visitas domiciliarias las efectuaron los maestros participantes con los alumnos de limitados recursos, además de aquellos con mayor necesidad de atención pedagógica. El objetivo fue principalmente la entrega de materiales y brindar acompañamiento para el trabajo académico en casa. En el caso de la maestra Inés, prestó su domicilio y adaptó un espacio en su casa para recibir a madres y estudiantes en diferentes horarios del día (mañana y tarde).

Esto expone cómo los docentes tomaron decisiones frente a las circunstancias y demandas institucionales y fueron capaces de reestructurar su práctica para continuar brindando experiencias de aprendizajes a sus grupos de alumnos. Reajustaron horarios escolares, establecieron nuevas normas para relacionarse con sus alumnos e instauraron nuevos criterios de agrupamiento (solo en el caso de Inés). A decir de Rockwell (1989), los profesores se abrieron camino a nuevas concepciones sobre su trabajo ante las decisiones pedagógicas asumidas para sostener su desempeño como sujetos trabajadores y como profesionales (Granja, 1992).

Como señalé, la escuela multigrado es una línea de indagación que ha sido asumida por un gran número de investigadores; de ahí que haya una producción importante. Mi trabajo se centró en el trabajo docente lo que me permitió delimitar dicha producción y analizar aquellos estudios que me permitieron conocer a través de los hallazgos de otros investigadores las características más sobresalientes de la práctica docentes en aulas multigrado. Así, los resultados apuntaban a ciertas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje no graduado que pueden constituirse en una didáctica multigrado.

Aunque los maestros reconocen la complejidad del tratamiento didáctico con sus grupos, es significativo que los maestros impulsen tareas para todo el grupo para iniciar actividades específicas y, posteriormente, determinen productos en función del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Igualmente, el profesorado reconoce y señala al trabajo y ayuda mutua entre estudiantes en aulas multigrado para lograr aprendizajes (Arteaga, 2011; Boix y Bustos, 2014; Bustos, 2010;2013; Herrera y Chan, 2021; Hyry-Beihammer y Hascher, 2015; Rockwell y Garay, 2014) además de la mejora de las relaciones sociales (Bustos, 2010; Santos, 2011) y por tanto, es una práctica rutinaria en las aulas multigrado en las primarias indígenas del estado.

Los resultados de esta investigación confirman que los docentes (62%) optan por diferentes agrupamientos para el trabajo pedagógico cuando su práctica se desarrollaba en las aulas (Bustos, 2010; 2013; 2014; Boix y Bustos, 2014). Esto con fines de optimizar el tiempo de atención al alumnado y dar atención individualizada a los estudiantes. Lo que a su vez permite tanto al docente como a estudiantes de clases multigrado una valoración constante del nivel de avance académico (Abós y Boix, 2017).

La valoración de los aprendizajes (Abós y Boix, 2017) fue un hallazgo notable de esta indagación. Los profesores optan y promueven la evaluación formativa, antes y durante la COVID-19, con el objetivo de estimar el nivel de desempeño académico de sus estudiantes. Las evidencias de desempeño académico que le profesorado consideró estaban relacionados con los aprendizajes esperados o aprendizajes claves, conforme los programas de estudio vigentes (SEP, 2011;2017). Los profesores consideraron no solo productos terminados, sino también el proceso de construcción de las tareas y el uso que daban sus estudiantes a los conocimientos adquiridos. Valoraron como insumos o evidencias del desempeño: los cuadernillos de trabajo y las participaciones orales de los alumnos (por medio de videollamadas o audios vía WhatsApp). Además, en las visitas domiciliarias, los profesores realizaran observación directa del desempeño de sus alumnos. Los instrumentos de evaluación fueron variados. Destaca el uso de la bitácora de

registro, el portafolios y las listas de control. Además, utilizaban el examen como instrumento de evaluación trimestral.

Es sabido que, en las aulas multigrado, alumnos más avanzados se interrelacionan con los de menor desempeño provocando una asidua colaboración entre estudiantes (Bustos, 2010; Santos, 2011). Los hallazgos del presente permiten afirmar que el profesorado reconoce la importancia de brindar oportunidades de interacción entre estudiantes para provocar los aprendizajes, así también consideran que esta interacción debe propiciarse entre estudiantes con madres y padres de familia. De ahí que la mitad de los docentes, en el aula, incorporan propuestas de trabajo que susciten la colaboración entre los alumnos de diferentes edades y desempeño (Bustos, 2010; Santos,2011) para la realización de las tareas escolares de forma colaborativa como autónoma (Lara y Juárez, 2018) e igualmente procuran incorporar el apoyo de las familias.

Así también, 64% de los maestros coincidieron en cuanto a que la mejora de las relaciones sociales en los grupos multigrado se produce en gran medida por la colaboración constante entre alumnos diversos (Pistioli, 2018). Los hallazgos de la investigación develaron que el profesorado estima que los aprendizajes, adquiridos en sus escuelas, brindan al alumnado una oportunidad de mejora personal y social y posibilidades de participar con su comunidad, tener mejor actitud, ser reconocidos por sus iguales e integrarse a la sociedad. Esto permiten afirmar que los profesores son conscientes de la relación que hay entre las percepciones que sobre sí mismo tengan los estudiantes con sus capacidades para aprender y relacionarse con otros (Bustos, 2010; Pistioli, 2018) lo que, a su vez favorecerá positivamente en su autoconcepto.

Finalmente, se debe enfatizar que el confinamiento repercutió desfavorablemente en el trabajo docente por lo siguiente. Por una parte, se limitó, incluso se anuló, el trabajo de los estudiantes en el aula, espacio material en el que se aprovechan las diferencias tanto cronológicas como intelectuales de la niñez, para provocar aprendizajes tanto de forma colaborativo como autónoma (Lara y Juárez, 2018). Por otro lado, a la par de lo anterior, se complicaron las oportunidades de acceso a la educación que ofrecen este de escuelas a los estudiantes. De ahí que la práctica docente se complejizó y, consecuentemente, surgen los maestros itinerantes para ofrecer la educación domiciliaria.

A continuación, describo las conclusiones de este trabajo de investigación.

# Capítulo 6. Conclusiones

Uno de los objetivos de esta investigación fue identificar los perfiles de los profesores y estudiantes de las primarias indígenas multigrado de Baja California. El otro objetivo fue caracterizar el trabajo docente de las primarias indígenas multigrado de Baja California. Con base en los anteriores, presento las conclusiones, limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con la temática abordada en este trabajo.

## 6.1 El perfil de los profesores de las primarias indígenas multigrado de Baja California

Me fue posible identificar que, en el ciclo 2020-2021 estuvieron 50 sujetos maestros frente a grupo en las 24 primarias indígenas multigrado de Baja California. Destaca la presencia de indígenas migrantes entre el profesorado. Del total de docentes, 48% son originarios de Oaxaca, 16% de otros estados (Baja California Sur, Ciudad de México y Sinaloa), 2% del extranjero (Honduras) y 36% son de Baja California. Por lo anterior, el grupo mayoritario de profesores proviene de Oaxaca.

Además, 84% de los maestros son hablantes de alguna lengua indígena; 76% son hablantes del mixteco, zapoteco o triqui. Esto quiere decir que, a pesar de que no todos los maestros provienen de Oaxaca, y algunos son nacidos en Baja California, se adscriben al grupo étnico de sus familias y practican alguna de las lenguas originarias Oto-mangue. Es el caso de Simón e Inés, maestros indígenas migrantes, originarios de Oaxaca y hablantes del mixteco, lengua originaria predominante dentro del magisterio del estado.

Los docentes de los grupos yumanos (originarios de Baja California) son minoría al interior del magisterio de la entidad. Los yumanos representan 12% del total: 8% son hablantes del kumiai 6% del pa ipai. Las escuelas de los maestros yumanos son las más alejadas de la sede administrativa (Coordinación estatal y supervisión); no todos hablan las lenguas originarias ni atienden todas las localidades donde hay presencia de estos grupos. Finalmente, solo una décima parte de los profesores son mestizos (como es el caso de Erina) y no hablan alguna lengua originaria.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha sido la institución formadora de la mayor parte de los profesores de las primarias indígenas multigrado de Baja California. De la totalidad de maestros, 84% cursó sus estudios superiores en esta universidad y consideran *buena* esta

formación. Sin embargo, 70% no hizo prácticas con grupos multigrado durante esta primera etapa formativa. Pese a esto, 40% del total opina que estar frente a grupos multigrado posibilita una mayor apropiación de saberes docentes específicos. Esta institución en la entidad ya no forma con ese perfil en la actualidad.

Ante la ausencia de una formación especializada para la atención pedagógica multigrado, destaca el hecho de que más de la mitad (56%) del profesorado recurre a sus compañeros docentes para recibir apoyo pedagógico. De ahí que, los sujetos maestros, atribuyen mayor relevancia a la propia práctica que a la adquisición de saberes durante su formación inicial o en servicio al valorar su oficio, lo cual brinda opciones para la misma formación continua: el trabajo con pares.

El presente estudio revela que los profesores están dispuestos a permanecer en las escuelas primarias indígenas y desempeñarse profesionalmente en aulas multigrado. A pesar de que 47% indicó que preferirían trabajar con grupos de un solo grado, 50% del profesorado tenía más de ocho años de experiencia frente a grupos no graduados. Los maestros Simón e Inés son un ejemplo de ello. Esto pese a las múltiples tareas que les demanda la puesta en práctica del oficio. Particularmente, 40% del profesorado realizaba su práctica docente y, al mismo tiempo, se encargaba de las tareas administrativas correspondientes a la dirección escolar. Es el caso de Erina quien atendía un grupo de alumnos que cursaban dos grados además de encargarse de la dirección escolar.

Por otra parte, parece limitada la relación que establece la supervisión escolar con los maestros de las primarias indígenas multigrado de Baja California. Del total de maestros, 40% consideró ineficaz e insuficiente la asesoría técnica pedagógica para la atención multigrado y, por tanto, solo 38% la solicita. Posiblemente, esto motiva a 82% de los profesores a concebir precaria la relación que establecen con la supervisión escolar o las mesas técnicas. Sobre ello, el estudio evidenció que la función de esta figura se centra en ejercer los controles administrativos (p. e. solicitando documentación) o mediante la vigilancia del cumplimiento de la atención intercultural que, ante los ojos de la autoridad, parece confinada a la realización de concursos o exhibiciones que involucren el uso de las lenguas originarias. Así, el acercamiento de la supervisión escolar hacia el profesorado se dirige hacia el control de su función técnica, en tanto que su posición y función de autoridad se legitima, más que a brindar apoyo pedagógico especializado o específico del multigrado. Consecuentemente, esto mismo restringe la proximidad y el apoyo hacia el encargo pedagógico que perciben de los docentes.

Aunado a lo anterior, destaca la falta de incentivos o estímulos económicos hacia los docentes por trabajar en estas escuelas y, sobre todo, los carentes apoyos para trasladarse a los

planteles, algunos lejanos. No menos importante es la ausencia de planes y programas de estudio oficiales diseñados específicamente para las primarias indígenas multigrado y que orienten o guíen la práctica docente. Por consiguiente, es notoria la falta de reconocimiento de este servicio educativo dirigido a la atención de la niñez menos favorecida del país.

## 6.2 El perfil de los estudiantes de las primarias indígenas multigrado de Baja California

A continuación, expongo las conclusiones sobre el perfil del estudiantado.

Con respecto al perfil de los estudiantes de las primarias indígenas de Baja California, registré que a lo largo del ciclo escolar 2020- 2021, hubo en total 1 403 estudiantes inscritos en los 24 planteles del estado. La mayor proporción (38%) cursaba el primero o segundo grado del nivel a pesar de que las escuelas estaban cerradas debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19. Además, en el mismo ciclo, la edad de los estudiantes fluctuaba entre 6 y 13 años. De la cifra total de alumnos, la mayor parte (36%) tenía entre 9 y 10 años y la menor parte (14%) contaba con 13 años, lo cual quiere decir que, en estos planteles están matriculados niños extraedad. Es el caso descrito de los dos niños mixtecos de 9 y 11 años que ingresaron a la escuela, por vez primera, en 2020 y que por sus edades fueron ubicados en tercer grado, aprendían contenidos de preescolar.

La población estudiantil de las primarias indígenas multigrado de la entidad es diversa por sus cualidades étnicas y lingüísticas; sus condiciones socioeconómicas, así como por sus necesidades de apoyo académico. Del número total de alumnos, solo 3.2% son indígenas nativos (kumiai, pa ipai y cucapah) y representan una minoría en relación con el resto de los estudiantes. Así también, 5.7% son niños con alguna Necesidad Educativa Especial.

Este estudio reveló que, históricamente, las primarias indígenas y multigrado han posibilitado la atención de la niñez indígena migrante en la entidad. 27.5% del total de alumnos son migrantes y, si bien a tal proporción corresponden niños provenientes de Estados Unidos de América, la mayoría forman parte de grupos de personas que migran desde Oaxaca, Guerrero y Chiapas, principalmente. Esta movilidad interna obedece principalmente a la búsqueda de empleo agrícola en las regiones rurales del estado.

Por tanto, deriva lo siguiente: 1. El surgimiento de asentamientos los grupos migrantes en las zonas rurales y periurbanas de la entidad. De ahí que, 41.6% del total del alumnado de las primarias indígenas multigrado son indígenas mixtecos, triquis, zapotecos, náhuatl, tzotziles y

purépechas. Eventualmente, dichos grupos se convierten en residentes permanentes en el estado; por tal razón, una proporción mayor, 46% de los niños, son hablantes de las lenguas indígenas de los grupos étnicos a los que pertenecen y ninguno -no lo mencionaron- es hablante del inglés. 2. Lo expuesto ocasiona una creciente demanda de servicios educativos específicos para los niños indígenas de los diferentes grupos étnicos migrantes; y 3. Se produce el aumento de la oferta escolar del nivel primaria del servicio indígena de Baja California que conjunta a estudiantes de diferentes culturas y lenguas, incluida a la niñez mestiza que forma parte de las comunidades rurales o periurbanas de la entidad.

Se evidenció que la diversidad presente en las aulas es reconocida por el profesorado quienes, a su vez, la aprovechan en beneficio de sus estudiantes. Dentro del aula, los maestros hacen uso de la experiencia y saberes de los estudiantes de mayor aprovechamiento para apoyar a los compañeros en proceso de aprendizaje. Además, este estudio confirmó que los docentes consideran favorables las diferencias de edades y grado del alumnado de sus grupos y fomentan la convivencia a fin de mejorar el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Lo expuesto generó la necesidad de la conformación de un cuerpo docente que enfrentara el reto de la atención pedagógica de los grupos de alumnos diversos según lo descrito. Igualmente, ha dejado de manifiesto que incide sobre el trabajo docente

### 6.3 El trabajo docente de las primarias indígenas multigrado de Baja California

Es importante hacer notar que, durante la investigación se suscitó el COVID-19 lo que originó circunstancias particulares para el trabajo docente estudiado y diferentes formas de afrontamiento. De ahí que para la caracterización del objeto de estudio haya considerado dos momentos precisos: antes y durante el cierre de las escuelas por la contingencia que ocasionó la epidemia a nivel mundial.

Deseo remarcar tres aspectos, sustento del trabajo docente, a decir las tareas pedagógicas y administrativas dentro y fuera del aula, llevadas a cabo por el profesorado de las primarias indígenas multigrado de Baja California: las motivaciones de los padres y madres de familia, las características de las comunidades y de los planteles escolares, así como la perspectiva del profesorado respecto a su desempeño. En su conjunto, constituyen la base del actuar del profesorado.

Por un lado, las prácticas inclusivas en las primarias indígenas multigrado es lo que principalmente motiva a las familias a inscribir a sus hijos en estos planteles. Sobre estas prácticas,

destacan los esfuerzos docentes por preservar las diversas culturas y lenguas originarias del alumnado, que, eventualmente, pueden ser coincidentes con las del profesorado, pero que son objeto de reconocimiento y de acciones para su preservación.

A la par, los maestros consideran importante las condiciones laborales de los padres y madres de familia, por ejemplo, el tipo de ocupación y el horario de las jornadas de trabajo. Tal escenario guía los esfuerzos docentes en el logro de los aprendizajes de los estudiantes articulando los intereses y motivaciones de las familias. Otro aspecto destacable es el hecho de que, hasta antes de la contingencia, una parte de estas escuelas estuvieron adscritas al PETC, lo que benefició a la población estudiantil con servicios de alimentación y mayor atención pedagógica por el horario extendido.

No menos importante, se ha puesto de manifiesto que tanto los padres y madres de familia, como los docentes, reconocen el derecho que poseen los niños de incluirse al ámbito escolar. Ante todo, las familias desean que, en las escuelas, sus hijos adquieran los conocimientos básicos de escritura, lectura y cálculo favorables para su inserción y desempeño en el ámbito social.

No obstante, el estudio evidenció algunos problemas que impactan en alguna medida en el desempeño docente. Uno es la reiterada inasistencia o ausentismo prolongado del estudiantado registrado antes del cierre de las escuelas o bien, el abandono escolar durante la contingencia. Además, los docentes enfrentan las consecuencias de otros problemas como la drogadicción, alcoholismo y la desintegración familiar que forman parte de la vida de algunos estudiantes generando algunas NEE.

Sobre el contexto donde se ubican las primarias indígenas multigrado, esta investigación reveló que los docentes aprovechan las costumbres, saberes, tradiciones y cosmovisiones del alumnado y sus familias; además incorporan a su práctica el *tequio,* al cual le proveen un sentido sociocomunitario. Es el caso del maestro Simón quien, antes del COVID-19, hacía *tequio* con los miembros de la comunidad donde se ubica el plantel y con quienes comparte cosmovisiones y prácticas culturales. Además, se demostró que, dichos elementos culturales forman parte de la organización de la enseñanza y de la gestión escolar en estos planteles.

Esta pesquisa develó la perspectiva docente hacia ciertos componentes de su práctica. En lo pedagógico, es evidente que el eje rector de la práctica docente son los programas de estudio, documentos oficiales que 60% de los profesores utiliza para orientar, organizar y planificar la enseñanza. Sobre esto, queda de manifiesto que la mayor parte de los maestros reconocen la planificación de la enseñanza como un elemento importante de su práctica profesional. Dado que

no reciben suficiente orientación sobre multigrado, los programas son utilizados para definir parámetros de actuación y de evaluación del nivel de desempeño tanto de los estudiantes como de la propia práctica. Esto antes y durante del cierre escolar por COVID-19. Por tanto, el tratamiento didáctico en los grupos multigrado de estos planteles se sustenta en los programas de estudio diseñados para grupos monogrado (un grado).

Consecuentemente, los distintos componentes del currículo generan ciertas complejidades didácticas. Por ejemplo, la enseñanza del inglés (lengua extranjera) que 40% de los maestros consideró muy compleja, mientras que 19% sostiene que es bastante complejo de llevar a la práctica con varios grupos a la vez. A esta le sigue la correspondiente a la asignatura Segunda Lengua Español/ Lengua Indígena, que el profesorado consideró desde poco complejo (32%), complejo (38%) hasta muy complejo (15%) lo que evidencia que la mayor proporción de los docentes tiene alguna complicación en la enseñanza de una segunda lengua español/lengua indígena. Sobre todo, si se toma en cuenta que, al interior de las aulas multigrado de las primarias indígenas del estado, confluyen varias lenguas y variantes dialectales y los maestros no necesariamente se formaron para la impartición de la enseñanza de la lengua indígena. Resta decir que tampoco se les ha provisto de materiales para la atención de múltiples lenguas con excepción de los *Parámetros para la enseñanza de la lengua indígena*.

Del mismo modo, destaca una postura constructivista en las concepciones docentes sobre el aprendizaje en estudiantes de multigrado. Esta involucra conceptualizaciones que incluyen la participación, la interacción y la colaboración entre alumnos. Así, antes del cierre de escuelas, 92% del magisterio de las primarias indígenas multigrado de Baja California promovió el logro de los aprendizajes mediante actividades que permitían la interacción entre pares. Al mismo tiempo, 88% del profesorado tomó en cuenta la mejora de las relaciones inter e intrapersonales del alumnado es parte de su trabajo. Además, antes del cierre escolar por el COVID-19, la estrategia didáctica más empleada fue la monitorización. A la par de lo anterior, 52% de los maestros creen que el estudiantado multigrado trabaja con entusiasmo debido a las interacciones entre niños de diferentes edades y distintos niveles de desempeño, sin distinción de grado, provocando que el aprendizaje se origine con mayor rapidez.

Cabe destacar, que antes de la contingencia sanitaria por el COVID-19, la práctica docente cotidiana se circunscribió a los edificios escolares y esto mismo permitió a los profesores cierta organización de sus actividades. Particularmente, la enseñanza y otras tareas desarrolladas al interior de los planteles se organizaban mediante un horario escolar. Esta demarcación del tiempo respondió en gran medida a demandas institucionales (como la implementación curricular, el

recreo, horas de entrada y salida a la jornada laboral, etcétera) y permitió el establecimiento de rutinas escolares.

Previo al confinamiento, la práctica docente estudiada se caracterizó por la variedad de formas de trabajo y la alternancia entre la atención individualizada (o personalizada) y las actividades globalizadas (para todo el grupo sin distinción de grados). En el caso específico del del maestro Simón con primero y segundo grado a su cargo, gestionaba la enseñanza sin distinción de grado. Esto fue posible porque se evidenció que el programa de estudios 2017 presenta algunas similitudes en los aprendizajes clave que el profesor con su experiencia y pericia identificó. En su caso, la enseñanza se centró en la lengua escrita en español por lo que diseñaba actividades de aprendizaje dirigidas a todo el grupo. Sobre la forma de presentar el contenido, privilegió el uso de lecturas de textos y, paulatinamente, dirigía actividades diferenciadas de escritura para cada grado. No es el caso de Erina, quien enseñaba el currículo 2011 y basaba sus decisiones pedagógicas en los diferentes niveles de desempeño de sus estudiantes (tres niveles), por tanto, diseñaba tres tipos de actividades de aprendizaje. Mención aparte son sus dos estudiantes indígenas, incorporados a la escuela por primera ocasión en el ciclo 2019-2020, a quienes enseñaba contenidos de preescolar. Con base en lo anterior, Erina presentaba el contenido en fichas de trabajo. Cabe mencionar que poco más de la mitad del profesorado, concibe favorable la atención personalizada (individualizada), por lo que es practicada por 62% de los maestros.

En la etapa previa al confinamiento, las tareas administrativas o de gestión que mayormente realizaba el profesorado estaban dirigidas a la mejora de las condiciones para el aprendizaje de sus estudiantes. Destaca que el 92% aseaba las aulas, lo que evidencia que los maestros asumen las actividades de mantenimiento escolar ante la falta de personal de apoyo dentro de estas escuelas. Así también, 84% de los docentes elaboraron documentación oficial para entregar a la autoridad educativa, actividad que perduró, aun con el confinamiento. Además, 84% de los docentes organizaban las festividades escolares. No menos importante son las gestiones que realizaron 70% de profesores para obtener recursos financieros o materiales para la mejora del plantel.

Hay que destacar que la gestión docente, como la anterior, es posible en la medida en que se producen situaciones y prácticas que acerquen a los profesores con madres y padres de familia, en las cuales se incorporen modos de hacer, de conocer y de organizar conforme ocurre en las comunidades y estas se trasladen a la vida cotidiana escolar.

Lo anterior, propicia a su vez, ciertas formas de participación social en las que se involucran los agentes educativos en favor de la comunidad. Destacan las participaciones en eventos

académicos, deportivos o sociales (señalados por 86% de los maestros), efectuados tanto en espacios públicos como escolares y que son coordinados por representantes comunitarios o escolares. Por ejemplo, fiestas, graduaciones o asambleas. En estos casos, los profesores asumen un rol mediador entre la escuela y la comunidad, lo que otorga mayor relevancia al trabajo docente en estos planteles y requiere a los maestros desempeñarse con cierto nivel de compromiso profesional. El resultado de lo anterior origina diversas *expresiones docentes*.

Las expresiones docentes son el cúmulo de acciones que realiza el profesorado en la atención a la diversidad en las cuales se involucran diversos agentes sociales con el propósito de la mejora de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje a fin de posibilitar la educación intercultural. Particularmente, en las primarias indígenas multigrado de Baja California estas expresiones son visibles mediante prácticas que involucran el uso de las lenguas indígenas en diversas situaciones del ámbito escolar con el propósito de ampliar las oportunidades de aprendizaje de quienes las emplean. Es decir, refiere al proceso de interculturalización al que se aspira en la educación indígena y que posibilita, en primera instancia, la integración de estudiantes diversos que, posteriormente, acceden y permanecen en la escuela por medio de acciones docentes concretas que, finalmente, les permiten aprender.

Las expresiones docentes derivan tanto de la enseñanza como de las tareas de gestión que lleva a cabo el profesorado. Concretamente, las expresiones docentes de la enseñanza emanan por medio de actividades para el aprendizaje de alguna lengua indígena y otras prácticas para su revalorización (p. e. visitas guiadas a museos), además de las adaptaciones de enseñanza para atender a los alumnos con alguna necesidad educativa. En el ámbito de la gestión escolar, resultan expresiones docentes cuando se resignifican o redimensionan las normas institucionales. Por ejemplo, por medio del trabajo en colegiado o el establecimiento de alianzas de apoyo entre profesores con representantes comunitarios o de instancias de ayuda social. De tal manera, en las escuelas se incorporan a estudiantes con NEE o a niños sin acta de nacimiento; así también el profesorado consigue materiales didácticos con sociedades civiles y recauda fondos financieros para la escuela; no menos importante es la discusión y el establecimiento de alternativas pedagógicas para el logro académico en multigrado. También la reconfiguración de la práctica docente como producto del cierre de escuelas es una expresión docente del magisterio indígena adscrito a escuelas multigrado.

Una vez suscitado el cierre escolar en marzo de 2020, ocasionado por la pandemia de 2019, se produjo un quiebre de la cotidianidad escolar y se dispuso la estrategia oficial Aprende en Casa. Esto con el objetivo de acercar la escolaridad a los estudiantes mediante clases por televisión, radio

u otro dispositivo con internet. Sin embargo, según 68% de los maestros, las condiciones contextuales que rodean a las primarias indígenas multigrado del estado son inadecuadas o insuficientes. Por tanto, las limitadas condiciones de las familias impidieron hacer efectiva la estrategia y la práctica docente se modificó.

Durante el cierre escolar, los profesores de las primarias indígenas multigrado de Baja California sustituyeron el uso de medios digitales (promovidos oficialmente) por cuadernillos de trabajo para que el alumnado resolviera las tareas académicas en sus casas. Esto implicó a los docentes acercarse a las comunidades para hacer la entrega personal de los materiales y orientar a los estudiantes y sus padres o madres para la resolución de las actividades escolares. Así también, los maestros utilizaron la aplicación *WhatsApp* además de la aplicación *Google Classroom* (aunque en menor medida) para facilitar la recepción y entrega del trabajo académico. No obstante, estas decisiones derivaron en el incremento de la jornada de trabajo de los maestros por hasta 14 horas, ya que atendieron llamadas o mensajes de los padres en diferentes momentos del día.

Así, la práctica docente requirió de modificaciones a la gestión del tiempo a fin de posibilitar la enseñanza durante el confinamiento. De ahí que 64% de profesores ajustaron su horario conforme los grados a su cargo y 18% dedicó más tiempo de atención al grado con mayor cantidad de estudiantes. Aunque, 72% consideró que la flexibilidad de los horarios académicos fue uno de los aspectos positivos producido durante el cierre escolar.

Consecuentemente, durante el cierre de planteles hubo mayor nivel de individualización de las actividades, entendible por el mismo confinamiento de los niños. Esto quiere decir que 50% los profesores diseñaron actividades de aprendizaje basándose en las particularidades de sus estudiantes (individualizadas) antes que el grado al que correspondían. El tipo de tareas de aprendizaje de este tipo, presentadas por 45% del profesorado fueron las del campo de Lenguaje y comunicación (español) y 43% presentó las de Pensamiento matemático. Así también, en el área curricular Desarrollo Personal y Social, 43% privilegió el trabajo individual en Educación física y 36% en Artes.

Además, quedó de manifiesto que los libros de texto gratuitos son un recurso sustancial en el desarrollo del trabajo académico. Estos se utilizaron antes y durante el cierre de los planteles. En esta última etapa, 49% de los maestros los utilizó muchas veces, mientras que 34% los empleó siempre. Igualmente, antes del confinamiento, en las aulas, los maestros utilizaban principalmente libros de texto gratuitos, además del pizarrón, para su práctica docente. No obstante, hay que comentar que en las diferentes etapas del estudio se destacó la insuficiencia de

libros de texto para los estudiantes de estas primarias y por tanto 68% del profesorado recicla o reutiliza este recurso.

La presente indagación mostró que la evaluación de los aprendizajes es concebida por el profesorado de las primarias indígenas multigrado, como una actividad continua que involucra el registro sistemático de los avances de sus estudiantes. Por tanto, el tipo de evaluación que llevan a cabo, en mayor medida, de tipo formativa. Notoriamente, antes del cierre de las escuelas, tanto Simón como Erina se centraban en la valoración del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y empleaban los portafolios, la bitácora de seguimiento y las listas de control. Los exámenes los utilizaron trimestralmente. Además, emplearon el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) con fines diagnósticos.

Una vez emergida la contingencia, los maestros continuaron dichas prácticas evaluativas (formativas), solo que el profesorado hizo tal valoración mediante los cuadernillos de trabajo y las participaciones orales de los alumnos a través de videollamadas individuales o audios vía *WhatsApp*. En esta etapa, los estándares de evaluación fueron fijados a partir de los aprendizajes esperados o aprendizajes claves marcados en los currículos 2011 y 2017. Además, los docentes incorporaron las listas de cotejo, las rúbricas y las guías de observación y también utilizaron los portafolios y las listas de control.

Por medio de la presente investigación, identifiqué algunas de las repercusiones del confinamiento en la escolaridad del alumnado de las primarias indígenas multigrado de Baja California. Una importante fue la interrupción de las interacciones entre alumnos y maestros, así como la suspensión de la socialización entre estudiantes. Conjuntamente, el apoyo de parte de los padres o madres fue limitado debido al analfabetismo que prevalece en algunos o los bajos niveles de escolaridad de otros. Además, en casos precisos se anuló la comunicación por falta de conectividad telefónica o internet, ya que no todos los profesores pudieron mantener contacto por mensajes vía *WhatsApp*.

En consecuencia, los profesores variaron sus estrategias. La más importante, desde mi perspectiva, fue la *educación domiciliaria* surgida en 2021 como alternativa para acercarse a las familias de las comunidades en donde se instauran las primarias indígenas multigrado. La educación domiciliaria consistió en visitas periódicas, de duración no mayor a una hora, que efectuaron los profesores indígenas a los hogares de los estudiantes durante la etapa de confinamiento.

Los docentes acudieron a los hogares de los alumnos de limitados recursos, además de aquellos con mayor necesidad de atención pedagógica considerados en riesgo de reprobación o de abandono escolar desde la educación presencial. También los que mostraban rezago en los aprendizajes o que vivían en condiciones de marcada marginación y por tanto no les fue posible continuar su escolaridad desde casa.

El objetivo marcado por los docentes que hicieron visitas domiciliarias fue mantener vigente la escolarización de los educandos. Por tanto, en su recorrido los maestros entregaron materiales y recursos didácticos, como cuadernillos de trabajo, a la vez que asesoraron a las madres y a los estudiantes.

El trabajo académico durante la educación domiciliaria incluyó actividades de aprendizaje prioritariamente de Lenguaje y Comunicación, en español, además de Pensamiento matemático. Los recursos más empleados fueron los ficheros, libros de texto y cuadernos y lápices. Los maestros evidenciaron el uso de otros recursos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje como son libros de apoyo y materiales visuales adquiridos con recursos propios.

La educación domiciliaria fue una estrategia bien recibida por los estudiantes y las familias. Los alumnos visitados brindaron muestra de lo aprendido y validaron las visitas por tener menor duración en relación con la escuela presencial. Los padres de familia reconocían el rezago escolar en los estudiantes lo que posiblemente influyó para que, durante el tiempo en el que transcurrió la educación domiciliaria, brindaran el sostén necesario para su implementación. De ahí que, en los hogares, se preparaban los espacios y prestaban mobiliario para el desarrollo del trabajo académico. No obstante, reconocieron el valor de la escuela presencial y externaron su deseo por la reanudación y reapertura de los planteles escolares, ya que consideraban que en estos se propiciaban más aprendizajes de los que se adquirían mediante las tareas en casa.

Sobre la evaluación durante este periodo, destacó a continuidad a las prácticas evaluativas de tipo formativas. De tal manera, la evaluación se centró en la valoración del proceso de construcción de los aprendizajes y en la retroalimentación de este. Se utilizó registró los avances de los alumnos.

Cabe mencionar que el desarrollo del presente tuvo algunas limitaciones como a continuación puntualizo.

## 6.4 Limitaciones

Las condiciones generadas por la pandemia no permitieron una observación extendida en la escuela que formó parte del diseño cualitativo. No obstante, esta misma circunstancia propició el hallazgo de la educación domiciliaria. Así, creo, que en determinadas circunstancias las limitaciones que se imponen externamente a las investigaciones pueden ser áreas de oportunidad para entender procesos que propicia el profesorado.

## 6.5 Recomendaciones

En el escenario de la instrumentación de la reforma educativa del presente sexenio (2018-2024), la investigación provee elementos para el fortalecimiento y reconocimiento del profesorado adscrito a centros multigrados y para concretar propuestas específicas para este tipo de escuelas. Particularmente, es preciso repensar los programas de acompañamiento dirigidos al profesorado indígena y asimismo los de formación continua y propiciar espacios para rescatar experiencias de los docentes para el fortalecimiento de la educación multigrado.

En el caso de los docentes participantes debe reconocerse que, a pesar de su limitaciones y escasas condiciones para su práctica apoyan orientan y colaboran en la mejora y transformación de sus contextos escolares; por esto, identificar su trabajo docente y prácticas permitiría erradicar las dificultades para un aprendizaje significativo.

### *6.5.1 Trasferencia para la práctica*

La investigación permite reconocer el trabajo más allá de los muros de las escuelas adscrito a un servicio minoritario, pero que ofrece experiencias a la niñez indígena, migrante, y retornada. La enseñanza multigrado ha sido un campo de estudio fructífero; no obstante, hasta la fecha no hay una política que destaque su relevancia y significancia en la educación de miles de niños mexicanos. Este estudio añade, a lo que ya se conocía y destacaba sobre la importancia de la enseñanza no graduada, el trabajo docente que desempeña el profesorado del servicio indígena de Baja California.

Asimismo, esta indagación muestra cuestiones clave para el trabajo docente en espacios de diversidad lingüística y cultural, y evidencia las tareas de gestión pedagógica (amplias y variadas) que posiciona como único el trabajo docente de maestros indígenas.

## Referencias


Abós, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podamos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa,* 24. 99-118. http://dx.doi.org/10.15304/ie.24.1946

Abós, P. y Boix. R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula abierta, 45*. 41-48. http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48

Abós, P. y Bustos, A. (2015). Estrategias de enseñanza y organización del espacio en aulas multigrado. *SISYPHUS. Journal of education, 3*(2). 59-76. DOI: https://doi.org/10.25749/sis.7886

Acuerdos de San Andrés Larráinzar. (febrero de 1996). *Pronunciamiento conjunto que el Gobierno Federal y el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional enviaron a las instancias de debate y decisión nacional.* Documento 1. https://comisiones.senado.gob.mx/b_COCOPA/docs/pronunciamiento1996.pdf

Adame, M. (2005). Hacia una socioantropología de la vida cotidiana y su crítica. *Revista casa del tiempo*. http://www.uam.mx/difusion/revista/mayo2005/adame.html

Aguilar, C. (1995). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En E Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana*. (120-144). Fondo de Cultura Económica.

Amaro, U. (2018). Prácticas innovadoras en educación básica y media superior 2018. *Revista "desde el aula". La voz de los maestros en escuelas multigrado*. INEE. https://www.inee.edu.mx/revista-desde-el-aula-la-voz-de-los-maestros-multigrado/

Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Ministerio de Educación-Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente.

Ames, P., Cabrera, Z., Chirinos, A., Fernández, M. y León, E. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. FIMART S.A.C.

Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos* multigrado. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Arriagada, C. y Calzadilla, O. (2019). Representaciones del profesorado de la educación básica araucana multigrado sobre las nuevas bases curriculares. *Edusol, 19*(68). 1-14. http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/1098/2060

Ayala, S. (2021). Tramas conceptuales e institucionales en la historia de la educación bilingüe en México. Reflexiones sobre la educación indigenista en los Altos de Chiapas en los años cincuenta. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21. DOI: http://dx.doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e187

Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*. 40-53. https://doi.org/10.37135/chk.002.05.03

Bartram, D., y Hambleton, R. K. (2016). The ITC guidelines: International standards and guidelines relating to tests and testing. En F. T. L. Leong, D. Bartram, F. M. Cheung, K. F. Geisinger, & D. Iliescu (Eds.), *The ITC international handbook of testing and assessment* (pp. 35–46). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780199356942.003.0004

Bello, J. (septiembre, 2009). El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México. *Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa: Veracruz.* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. http://www.comie.org.mx/cogreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm

Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En: P. Latapí (Coord.). *Un siglo de educación en México* (vol. 2). Fondo de Cultura Económica.

Bertely, M. (coord.) (2003). Educación y diversidad cultural. En *Educación, derechos sociales y equidad*, vol. 3, tomo 1, parte 1, colección La investigación Educativa en México 1992-2002, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Blease, B. y Condy, J. (2015). Teaching of writing in two rural multigrade classes in the Western Cape. *Aosis publishing. Reading & Writing, 6*(1). 1-9. https://doi.org/10.4102/rw.v6i1.58

Boix, R. y Buscà, F. (2021). Competencias y saberes en la formación inicial del maestro rural. El caso de Cataluña (España). *Revista Espaço do Currículo, 14*(2). 1-8. https://di.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58083

Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(3). 29-43. https://revistas.uam.es/riee/article/view/3100

Buaraphan, K., Inrit, B. y Kochasila, W. (2018). Current policy and practice concerning multigrade teaching in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences, 39*(3). 496-501. https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.06.008

Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía* [tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Departamento de didáctica y organización escolar. https://digibug.ugr.es/handle/10481/1020

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11(3). 1-26. http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf

Bustos, A. (2009). Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente. *Revista Iberoamericana de Educativa, 48* (6). 1-11. *https://rieoei.org/historico/deloslectores/2763Bustosv2.pdf*

Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación, 352*. 353-378. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352.pdf

Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(2). 105-114. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217019031009

Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la escuela, 79* [2013, tiempos y espacios en la escuela]. 31-41. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6923

Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para análisis. *Innovación Educativa, 24.* 119-131. http://dx.doi.org/10.15304/ie.24.1994

Cassigoli, R. (2016). Antropología de las prácticas cotidianas: Michel de Certeau. *Chungara, Revista de Antropología Chilena* (4). 679-689.

Capellán, D. A., Sampedro, B. E. y Barroso, J. M. (2022). Efectos de la agrupación multigrado y el tamaño del aula en los resultados de aprendizaje de estudiantes de educación primaria. Evidencias de escuelas multigrado del sistema educativo de la República Dominicana. *Estudios sobre educación, 42*. 241-262. https://doi.org/10.15581/004.42.011

Cazón, A. y Juárez, V. (2009, 12 y 13 de noviembre*). Uso de los operadores booleanos en la búsqueda bibliográfica [ponencia].* IV Jornadas de Comunicaciones de la Facultad de Ciencias Naturales. II Jornadas de Enseñanza de las Ciencias Naturales de Salta, Argentina. http://eprints.natura.unsa.edu.ar/184/1/Cazon_A_Uso_operadores_booleanos.pdf

Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.

Creswell J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research approaches. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (5th ed.). SAGE.

Creswell, J., Plano, V., Gutmann, M. y Hanson, EW. (2004). An expanded typology for classifying mixed methods research into designs en V. Plano y J. Creswell (Eds.). *The mixed methods research* (159-196).

Cruz, M. y Juárez, D. (2017). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 40* (1). https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457556162006/html/index.html

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). Observation. En *Research methods in education.* Routledge. (Capítulo 18).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 3°. (2019, 15 de mayo). Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (Mejoredu). (2020). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020 Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos. Autor. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-hallazgos.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (Mejoredu). (2021). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar

2019-2020. Principales hallazgos. Autor. https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/indicadores-nacionales-para-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2020-cifras-del-ciclo-escolar-2018-2019

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (Mejoredu). (2022a). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2022. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Principales hallazgos. Autor. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principales-hallazgos-22.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2022b). Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva. Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad. Educación Básica. Servicio de la funciona educativa. Autor. https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/cuaderno-horizontes-docentes-servicio-eb.pdf?fbclid=IwAR0xpe9QLG_g3DMZ5uWNgWeJgG3_QQ4jWBHGbnbERpfga0QwmSmi1pJv5Uk

Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. UPN.

Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. Subsecretaría de Educación Básica. (2019). *Consejo Técnico Escolar. Fase Intensiva. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo Escolar 2019-2020. Guía de Trabajo*. SEP

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). Sistema interactivo de consulta estadística educativa. Información integrada por la Dirección general de planeación, programación y estadística educativa. https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/

Duverger, M. (1981). *Métodos de las ciencias sociales*. Editorial Ariel.

Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlan (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe [OREALC]. UNESCO-OREALC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378068.pdf

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. R*evista Iberoamericana de Educación. 15*. 101-120. https://doi.org/10.35362/rie1501123

Fábregas, A. (2012). De La Teoría de la Aculturacíon a la Teoría de la Interculturalidad. Educación y Asimilación: El Caso Mexicano. *Intercultural Communication Studies XXI,* (1). https://web.uri.edu/iaics/files/03AndresFabregasPuig.pdf

Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E., N., Riquelme-Hueichaleo, L. A. y Arias-Ortega, K. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioculturales en Chile. *Cuadernos de pesquisa, 51*, Artículo e06958. https://doi.org/10.1590/198053147046

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(2), 48-69. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598

Galván, L. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica, 49*. 1-20. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715

Gallardo, A. (2020). Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. (pp.164-169). En *Educación y pandemia: una visión académica*. IISUE-UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Gigante, E. (2004). La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género pp. 139-156. En I. Sichra (Comp.). Género, etnicidad en América Latina. Morata

Gil, M. (2019). Presentación en V Rebolledo y Torres A (Coords.), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)* (págs. 15-24). Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Gobierno de Baja California. (2022). Prácticas culturales para la enseñanza de las lenguas yumanas como segundas lenguas. Secretaría de Cultura del Gobierno de Baja California. Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

Gobierno de Chile. (2014). *Programa de apoyo a la educación rural multigrado* [Manual estratégico]. Ministerio de Educación. https://rural.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/22/2016/03/Manual_estrat%C3%A9gico-M%C3%B3dulos-Multigrado.pdf

Granja, J. (1992). Despuntes: notas para "problematizar" lo normativo y la gestión. En J. Ezpeleta y A. Furlan (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe [OREALC]. UNESCO-OREALC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378068.pdf

González, L. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado: el reto de la educación rural. *Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación, 21*(2). 76-85.

González, B., Cortés, P. y Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural de Andalucía. Visiones docentes. *Revista de investigación Educativa de la Rediech, 11*(e680). https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860

Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva, E. (2004) ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*. 83-107. https://www.redalyc.org/pdf/140/14002006.pdf

Haynes, S. N., Richard, D. C. S y Kubany, E. S. (1995). Content Validity in Psychological Assessment:A Functional Approach to Concepts and Methods. *Psychological Assessment, 7*(3). 238-247. https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238

Heller, A. (1975). *Sociología de la vida cotidiana*. Colección Socialismo y Libertad. 25- 50.

Hernández, E. (noviembre, 2017). *El aprendizaje en escuelas multigrado en México: resultados nacionales de la prueba excale03en el ciclo escolar 2013/2014*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de investigación educativa, San Luis Potosí, México.

Hernández Padilla, E. (2018). El Aprendizaje en Escuelas Multigrado Mexicanas en la Prueba Planea. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 16*(3). https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.007

Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. edición). Mc Graw Hill.

Herrera, D. y Chan, L. P. (2021*). Procesos de tutoría en la enseñanza y fomento de la lectura en lengua originaria en escuelas multigrado. Orientaciones para el docente y el alumno tutor*. Universidad Iberoamericana, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Red Temática de Investigación Rural Capítulo Sureste. Consejo Nacional de

Ciencia y Tecnología-CONACYT.
https://drive.google.com/file/d/1WKD6n9VjBvbQnrcQkDgoCucO1y-g9MsG/view

Huerta M., G. y Barranco Torres, N. (2019). Antropología mexicana, poder y políticas educativas para pueblos indígenas. (pp. 78-106). En I. García López y L. Villalobos Sampayo (Coord.). *Caminos entreverados Cultura, procesos y etnografías contemporáneas*. Montiel y Soriano Editores /BUAP.

Hyry-Beihammer, E. y Hascher, T. (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. En International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C). https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000022005

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y Media Superior*. *A*utor.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018a). *Políticas para Mejorar las Escuelas Multigrado en México*. Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018b). *Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2018. Educación básica y media superior*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. Autor.

Jiménez, Y. y Mendoza, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, XIV*, (1). 60-72.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005

Juárez, D. (2019). Contexto de la educación rural en México. En V Rebolledo y Torres A (Coords.), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)* (págs. 15-24). Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas multigrado primarias rurales en México. *Revista Senderos*

*Pedagógicos, 6*. 15-27. http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/341/344

Juárez-Hernández, L.G. y Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. Revista Espacios, 39(53). https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.html

Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw Hill.

Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad, 11*(1). 33-52. DOI: http://dx.doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.03

Lackwood, D., Frank, J. y Argüello, J. (2008). Factores pedagógicos y socioeconómicos que inciden en el proceso enseñanza–aprendizaje en la modalidad de multigrado bilingüe. *Ciencia e interculturalidad, 2*. 140-162. https://doi.org/10.5377/rci.v2i2.577

Llanos, F. y Tapia, J. (2022). *Concepciones y prácticas evaluativas de docentes rurales multigrado en contexto de prepandemia y pandemia*. Aportes para el Diálogo y la Acción - Proyecto CREER - Educación rural, Evaluación de aprendizajes, Evaluación formativa, Prácticas, métodos y modelos pedagógicos. http://www.grade.org.pe/creer/recurso/concepciones-y-practicas-evaluativas-de-docentes-rurales-multigrado-en-contextos-de-prepandemia-y-pandemia/

Laparra, S. (2017). Formación docente para el medio indígena: interculturalización o inclusión. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, 2* (3). 26-35.

Ley General de Educación. (2019). Artículo 5º. Ley decretada por el H. Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 y reformada el 30 de septiembre de 2019. pp. 2-3. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Leyva, Y, Santamaría, M. y Conzuelo, S. (2018, 4 de octubre). Las prácticas de los docentes de educación indígena y escuelas multigrado, desde su propia perspectiva. *Red. Revista de evaluación para docentes y directivos*. [Sección Comunicación]. https://www.inee.edu.mx/las-practicas-de-los-docentes-de-educacion-indigena-y-escuelas-multigrado-desde-su-propia-perspectiva/

Lira, M. T. y Caballero, E. (2020). Adaptación transcultural de instrumentos de evaluación ensalud: Historia y reflexiones del por qué, cómo y cuándo. *Revista medica clínica las Condes, 31*(1). 85-94. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2019.08.003

Little, A. (2005). *Learning and Teaching in Multigrade Settings. Documento preparado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, Unesco*. http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextLittle.pdf

Mandujano, F. (2006). La gestión de las escuelas rurales multigrado. *Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 7, 1-17.

Martínez, E. (noviembre, 2011a). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México.

Martínez, R. (2011b). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles educativos, 33*. 250-261. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500021&Ing=es&tlng=es

Martínez, M. y Peña, D. (2017). Particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado. *EduSol, 19* (67). 78-91. http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/1121

Mayring. P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: qualitative social research sozialforschung 1* (20).

Mercado, R. (1989a). Una reflexión crítica sobre la noción "escuela-comunidad". En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (2ª ed. pp. 47-54). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. IPN

Mercado, R. (1989b). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (2ª ed. pp. 55-61). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. IPN

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje,* 55. 59-72.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. Tomo I.* República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Moya, R. (1998), Reformas educativas e interculturalidad en América latina, *Revista Iberoamericana de Educación, 17.* http://www.oei.es/oeivirt/ riel17a05.htm; consultado el 10 de octubre de 2008

Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R.K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema, 25*(2), 149-155.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (s/f). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19). https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses

Ornelas, C. (1995). *La filosofía política del sistema educativo mexicano en el sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. 56-93. FCE-CIDE-NAFIN.

Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Teseo.

Peña, D., Martínez, M. y Garrido, Y. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. *Edusol, 17*(60). 34-44. http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/795

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare, 15*(1), 15-29. https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2

Pistioli, E. (2018). The Self-Concept in Specific Areas of Students attending Multigrade and Single Grade Elementary Schools. Comparative Approach. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17*(12). 116-134. https://doi.org/10.26803/ijlter.17.12.7

Popoca, C. (agosto, 2014). *Reforma educativa y equidad, deuda del Estado mexicano: el caso de las escuelas multigrado*. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Identidad Cultural y Desarrollo Social en la Contextualización Curricular, Oaxaca, México.

Rebolledo, V. y Rockwell, E. (2018). La diversidad lingüística como condición de trabajo docente y recurso de enseñanza: el caso de una escuela unitaria en Oaxaca. *Cahiers de la recherche*

*sur l'éducation et les savoirs [Online], 17.* 119-142. http://journals.openedition.org/cres/3452

Reese, L. y Feltes, A. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica* (43). 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200005&lng=es&tlng=es.

Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en las escuelas. En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente,* (9-33). México: Centro de investigación y de estudios avanzados.

Rockwell, E. (1989). Acercamiento a la realidad escolar. En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (2ª ed., pp. 35-45). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. IPN

Rockwell, E. (2018). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (Comps.), *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas relatos y presencias* (pp.489-520). CLACSO. https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos, 37.* 70-80. http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf

Rockwell, E. y Ezpeleta, E. (1992). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. *Documentos DIE, núm.1*. (2ª ed.). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-IPN.

Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista mexicana de la historia de la educación, 8* (3). 1-24. http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/33/43

Rockwell, E. y Mercado, R. (1989). La práctica docente y la formación de maestros. En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (2a ed., pp. 35-45). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. IPN.

Rockwell, E. y Rebolledo, E. (Cords.) (2018). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. Autores. https://yoltocah.mx/

Rodríguez, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio Latinoamericano. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 12 (24). 18-27. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156160

Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En Y Rodríguez, *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (131-192). GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf

Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L. y Zamora, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 10*. 1-62. https://www.uv.mx/cpue/num10/practica/completos/romero_multigrado.pdf

Rosas, L. O. (2009, 21-25 de septiembre). Maestros que transforman su práctica educativa y construyen un modelo de educación integral para el multigrado. Memoria electrónica del X Congreso Nacional De Investigación Educativa. Veracruz, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0292-F.pdf

Rossainzz, C. y Hevia, F. (2022). La autonomía de las aulas multigrado y la aspiración al modelo graduado. Trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz. *Revista mexicana de investigación educativa, 27*(93). 605-627. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-605.pdf

Sandín, M. (2003). Perspectivas teórico epistemológicas en la investigación educativa. En *Investigación Cualitativa en Educación*. McGrawHill.

Santos, A. (2019). Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad. *RLEE. Nueva Época (México), XLIX*(1). 46-66. https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.32

Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado, 15*(2). 71-91. http://www.ugr.es./local/recfpro/rev152ART5.pdf

Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *35*(3-4), 9-33. https://www.redalyc.org/pdf/270/27035402.pdf

Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista internacional de estadística y geografía. Realidad, datos y espacio*, *4*(1), 5-13.

Schmelkes, S., y Aguila, G. (Coords.). (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Secretaría de Educación Pública. (1986). *Bases Generales de la Educación Indígena* (1.ª ed.). SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. SEP. https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2013) Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de Curso 2011/2012. Dirección General de Planeación. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2011_2012.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020*. SEP

Secretaría de Educación Pública. (2022, 19 de agosto). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación (DOF). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf

Secretaría de Gobernación (2001, 14 de agosto). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y un tercer párrafo, al artículo 1º, se reforma el artículo 2º, se deroga el párrafo primero del artículo 4º; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación (DOF). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_151_14ago01_ima.pdf

Secretaría de Gobernación. (2019, 24 de julio). *Aviso por el que se da a conocer el incremento en remuneraciones acordado para el personal a que se refieren los artículos 26 y 26-a de la Ley de Coordinación Fiscal.* Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5566446&fecha=24/07/2019

Secretaría de Gobernación. (2020, 15 de septiembre). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. Artículos 1º y 2º. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020#gsc.tab=0

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. [Capítulo 7. Interview]. SAGE.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (mayo de 2019). *Perfil de País*. República Dominicana. SITEAL-IIPE-UNESCO. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/dpe_r._dominicana_25_09_19_0.pdf

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Teixeira, A. y Clementino, E. (2015). School time and the encounter with the other: from standard rhythm to simultaneities. *Educação e Pesquisa, 41*(3). https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507133096

Tinajero, G. (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*. Universidad Autónoma de Baja California.

Tinajero-Berrueta, J. (1993). Misiones culturales mexicanas 70 años de historia. *Revista Iberoamericana de Educación de Adultos*. *1*(2). 109-125 https://www.crefal.org/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=224&Itemid=208

Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.

Universidad Pedagógica Nacional. (1993). *Licenciatura en Educación Preescolar*. *Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena. Plan de Estudios.* UPN: documento interno.

Vargas, T. (2003). Escuelas Multigrado: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. *"Cuadernos de Educación Básica para todos"*. República Dominicana: Unesco-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497

Vazquez, R. (2012). Supply-side interventions and student learningin Guatemala. *Int Rev Educ, 58*. 9-33. DOI: 10.1007/s11159-012-9263-y

Vera, J. (2016). La escuela multigrado rural en Sonora. *Visión educativa*. 37-44.

Vera, J. y Peña, C. (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Educación y Humanismo, 18* (31). 225-240. http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2360

Villalpando, I. (1 de julio de 2020). La escuela privada en riesgo. *Nexos*. *Distancia por tiempos*. *Blog de educación*. https://educacion.nexos.com.mx/?p=2376

Vincent, S. (Ed.). (1999). *The Multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools*. Eric. http://www.nwrel.org/ruraled/index.htmlftultigradepubs

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos, 22* (90), 57-76. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000300004

Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/Italia-CIDE-REDUC. 92-163. http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf

# Apéndices

## Apéndice A. Guía de entrevista

*Guía o guion de entrevista semiestructurada de la investigación*

| Categoría | Definición | | |
|---|---|---|---|
| | **subcategoría** | **Definición de la subcategoría** | **Preguntas** |
| **1. El/la docente multigrado** | Aspectos relativos al Perfil personal y profesional | | |
| | 1.1 ¿Cuál es su nombre?<br>1.2 ¿Qué edad tiene?<br>1.3 ¿Cuál es su formación profesional?<br>1.4 ¿Cuántos años de experiencia profesional tiene?<br>1.5 ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional?<br>1.6 ¿es hablante de alguna lengua indígena? | | |
| **2. Los alumnos multigrado** | Características personales de los alumnos como: edades y grado; filiación etnolingüística | | 2.1 ¿Qué edades tienen sus alumnos?<br>2.2 ¿Sus alumnos tienen alguna filiación etnolingüística? ¿Cuá? |
| **3. La estructura de la experiencia escolar (Rockwell, 1989).** | Organización de la actividad cotidiana escolar. Incluye:<br>• los usos del tiempo y del espacio<br>• las reglas para agrupar a los sujetos<br>• las normas de participación | | |
| | 3.1) La selectividad y la agrupación escolar | Organización del sistema escolar (completa o incompleta; turno) son determinantes en los índices de conclusión de los estudios (eficiencia terminal) o de deserción de la escuela.<br><br>Organización de los grupos (único; A, B, C; por niveles cognitivos, edades). | 3.1.1 ¿Qué tipo de organización es la escuela?<br>3.1.2 ¿Cuántos docentes laboran en la escuela?<br>3.1.3 ¿Cuántos son y cómo agrupan a los alumnos?<br>3.1.4 ¿Cuáles son los criterios para organizar los grupos? |
| | 3.2) Los tiempos escolares | El horario es marco y medida del trabajo. Es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades. Se deben considerar:<br>Jornada escolar (entradas y salidas de clases y recreo)<br>calendario escolar (días laborales, juntas, climas, permisos, honores a la bandera, y para concursos artísticos y deportivos. etc.),<br>Qué tan flexible o estricta sea la norma, se considera en esta subcategoría.<br>Tareas administrativas: planeación de clase<br>Tareas sociales: fiestas locales, festejos oficiales y no oficiales | 3.2.1 ¿Cuál es el horario de trabajo de la escuela?<br>3.2.2 ¿Cómo lo distribuyen? (entrada, salida; clases, recreo).<br>3.2.3 Además de su labor de enseñanza,<br>3.2.4 ¿cuánto tiempo dedica al traslado hasta la escuela? (comer, descansar).<br>3.2.5 ¿Cuánto tiempo dedica a la elaboración de las planeaciones de clase?<br>3.2.6 ¿Cuál es el calendario escolar elegido por la escuela?<br>3.2.7 ¿Con qué frecuencia realizan juntas, honores a la bandera, concursos?<br>3.2.8 En caso de realizar festejos ¿Cuáles son y con qué frecuencia? |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Tiempo fuera de la escuela: traslados, comer, descansar.<br>La organización del grupo: el paso de una actividad a otra; dar instrucciones, disciplinar, iniciar y concluir actividades, recordar tareas y otros asuntos.<br>Tiempo asignado a los contenidos curriculares, trabajos manuales. | 3.2.9 En un día de clases ¿Cuánto tiempo dedica a organizar el paso de una actividad a otra? (considerar dar instrucciones, disciplinar, iniciar y concluir actividades, recordar tareas y otros asuntos)<br>3.2.10 ¿Qué contenidos curriculares enseña con mayor frecuencia? (dedica más tiempo) |
| | 3.3) Formas de participación | Situaciones y formas de comunicación en términos de *quiénes interactúan y de qué manera lo hacen*, en torno a determinadas tareas o actividades. Incluye:<br>La interacción Docente-alumnos (inicia, dirige, controla, comenta, da turnos y aprueba respuestas, exige la respuesta verbal o no-verbal de los alumnos).<br>La interacción alumnos-alumnos (se comunican elementos del contenido curricular; la discusión de alternativas o razonamientos que apoyan el proceso de aprender) | 3.3.1 ¿De qué formas participan los alumnos en su clase?<br><br>3.3.2 ¿Qué tipo de interacción entre alumnos observa usted en las clases? |
| | 3.4) El efecto extra-escolar de la escolarización | Consecuencias de la formación escolar en la vida cotidiana, como son:<br>la residencia, la alimentación, la recreación y el trabajo infantil (compromisos económicos y sociales de las familias)<br>Concepciones familiares del comportamiento y el futuro de los hijos.<br>criterios importantes que definen las formas de vida: ubicaciones laborales y sociales y de las formas de identificación | 3.4.1 Para un niño o niña de esta localidad ¿qué significa venir a esta escuela?<br><br>3.4.2 ¿Con qué fin envían a sus hijos a esta escuela las familias de esta localidad? |
| **4. La definición escolar de la práctica docente** | Comprende las variadas pautas y normas, concepciones sobre los alumnos y tradiciones pedagógicas; son características de las escuelas que el docente ha de apropiarse para desarrollar su práctica. | | |
| | 4.1) La delimitación del trabajo del maestro | Incluye otra serie de funciones que se relaciona con la organización de su grupo y la operación de la escuela.<br>La organización de su grupo: organización de documentación o expedientes, | 4.1.1 Además de todo lo anterior ¿Qué otro tipo de tareas de lleva a cabo en la escuela?<br>4.1.2 ¿Con qué frecuencia atiende a los padres, autoridades, colegas, otras |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | atención a padres, deportes, concursos, promover campañas, organizar las fiestas patrias, redactar solicitudes y documentos, organizar comités<br>la operación de la escuela: construcción, mantenimiento y el aseo de la escuela; cuotas o ventas; desayunos o meriendas; cooperativa, economía; acción social.<br>Situación personal y colectiva: cursos y mítines; presentarse en actos cívicos y políticos oficiales | instituciones como puede ser de salud, CPSE?<br>4.1.3 ¿Colabora en las gestiones de mejora de la escuela? ¿cómo?<br>4.1.4 ¿Qué tipo de actividades llevan a cabo para recabar recursos para la operación de la escuela?<br>4.1.5 ¿Asiste a o cursos de actualización?<br>4.1.6 ¿participa en reuniones sindicales?<br>4.1.7 ¿forma parte de alguna organización civil? |
| | 4.2) Concepciones sobre el trabajo docente | Incluye un conjunto de nociones, opiniones y conocimientos que abarcan desde la reflexión sobre sus condiciones de trabajo hasta la interpretación de las disposiciones técnicas recibidas. Se determina con base en:<br>*El discurso formal:* corresponde en parte a expresiones muy difundidas entre maestros de todo el país.<br>*El discurso no formal o menos público:* anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con sus grupos. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente. | 4.2.1 A partir de compartir con otros de sus colegas profesores del SEIE, podría indicarme: ¿Qué opinan los profesores de SEIE respecto sus condiciones de trabajo?<br><br>4.2.2 ¿Tiene usted anécdotas de experiencias favorables de su labor?<br><br>4.2.3 ¿Alguna vez comparten experiencias entre compañeros profesores? |
| | 4.3) Formas de enseñanza | Prácticas de enseñanza que se reproducen por imitación o por su formación, experiencia o por concepciones propias relativas “al buen manejo” de temas o tareas (enseñar baile, a leer, matemáticas, etc.)<br>También suelen derivar de la valoración positiva del trabajo docente actividades o de estímulos institucionalizados para premiar la excelencia o la innovación en la función pedagógica del docente; o de los mismos padres o alumnos. | 4.3.1 A partir de lo anterior, ¿retomó alguna experiencia o propuesta de enseñanza para aplicarla en clase?<br>4.3.2 ¿Hay algún tema o área del conocimiento de su predilección para la enseñanza?<br>4.3.3 ¿alguna vez ha recibido un estímulo o reconocimiento por su trabajo? |

*Nota*. De “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en las escuelas” por Rockwell, 1986. En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), La escuela, lugar del trabajo docente, (9-33). México: Centro de investigación y de estudios avanzados.

# Apéndice B. Cuestionario



## Cuestionario para conocer el trabajo docente en primarias indígenas multigrado de Baja California

Como docente adscrito al servicio indígena con grupo multigrado, usted ha sido seleccionado para formar parte de esta investigación desarollada en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), con el apoyo de la Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI).

De modo particular, nuestro interés es conocer las tareas de enseñanza, y de gestión, que lleva a cabo a fin de lograr los aprendizajes en sus alumnos. Asimismo, nos interesa saber y documentar las condiciones en las que se suscita su labor profesional actual.

El cuestionario consta de cinco secciones con preguntas breves de diferente opción de respuesta. Responderlo le tomará 30 minutos como máximo. Todas sus respuestas son anónimas y no hay forma de asociarlas a su cuenta de correo.

Finalmente, manifestamos nuestro compromiso **a utilizar debidamente la información que proporcione y a resguardar su confidencialidad.**

De antemano agredecemos su apoyo.

Hay 76 preguntas en esta encuesta

### EL/LA DOCENTE DEL GRUPO MULTIGRADO

Aspectos relacionados al perfil personal y profesional de la/el docente.

**1 [A1]Edad del maestro/a: ***

Elige una respuesta

- ○ Menos de 31 años.
- ○ Entre 31 y 40 años.
- ○ Entre 41 y 50 años
- ○ Entre 51 y 60 años.
- ○ Más de 60 años.

**2 [A2]Sexo: ***

Elige una respuesta

- ○ Mujer
- ○ Hombre

**3 [A3]Lugar de nacimiento: ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**4 [A4]En caso de no ser originario de Baja California, indicar el año de llegada al estado:**

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**5 [A5]Afiliación etnolingüística del profesor (Pa ipai, kumiai, cucapah, mixteco, triqui, etcétera):**

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**6 [A6]Lengua indígena que habla:**

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**7 [A8]Total de años de experiencia docente (incluidos interinatos): ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**8 [A9]Nombre de la licenciatura que cursó: ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**9 [A10]¿Cuenta con título profesional? ***

Elige una respuesta

- ○ Sí
- ○ No

**10 [A11]Además, usted cuenta con estudios de:**

**(puede seleccionar más de uno)**

*

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- ☐ Especialidad.
- ☐ Maestría.
- ☐ Doctorado.
- ☐ Otro (indicar cuál):: [ ]

**11 [A12]Además de docente, usted desempeña el cargo de: ***

Elige una respuesta

- ○ No desempeño otro cargo
- ○ Director/a
- ○ Otro [ ]

**12 [A13]¿Cuenta con doble plaza? ***

Elige una respuesta

- ○ Sí
- ○ No

**13 [A14]¿Recibe algún estímulo económico adicional a su salario por su labor profesional? ***

Elige una respuesta

- ○ Sí
- ○ No

**14 [A14-a]**

**En caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior, indicar cuál es el estímulo económico que recibe.**

**(por ejemplo: E3, Compensación tiempo completo, etcétera).**

**Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:**
° ((**A14.NAOK** == "Y"))

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**15 [A15]¿Tiene un cargo sindical? ***

Elige una respuesta

- ○ Sí
- ○ No

**16 [A15-a]En caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior, por favor indique el nombre de su cargo sindical:**

**Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:**
° ((**A15.NAOK** == "Y"))

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**17 [A16]Desde su domicilio ¿Cuánto tiempo le toma trasladarse a la escuela? ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Indique el número de horas y minutos. Ejemplo: 0 horas, 25 minutos= 0.25.

**18 [A17]Durante los fines de semana, ¿cuántas horas dedica a la realización de tareas escolares? ***

Elige una respuesta

- ○ De 1 a 5 horas.
- ○ De 6 a 10 horas.
- ○ De 11 a 15 horas.
- ○ Más de 16 horas.

**19 [A18]¿Cuántos ciclos escolares tiene de *experiencia frente a grupos multigrado* (incluido el actual)? ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**20 [A19]La formación recibida para desempeñarse como maestro/a, considera que fue: ***

Elige una respuesta

- ○ Muy mala
- ○ Mala
- ○ Regular
- ○ Buena
- ○ Muy buena

**21 [A20]En su formación inicial como maestro/a realizó prácticas de enseñanza en grupos multigrado: ***

Elige una respuesta

- ○ Sí
- ○ No

**22 [A21]En su experiencia profesional como maestro/a de grupo multigrado, le han ofrecido al menos un curso especializado para la enseñanza en estos grupos: ***

Elige una respuesta

- ○ Sí
- ○ No

**23 [A22]¿Ha solicitado asesoría o información para mejorar su práctica docente con grupos multigrado? ***

Elige una respuesta

- ○ Nunca
- ○ Pocas veces
- ○ Muchas veces
- ○ Siempre

**24 [A22-i]En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior, marque todos los recursos que ha utilizado para asesorarse o recibir información: ***

**Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:**
° ((**A22.NAOK** == "2" or **A22.NAOK** == "3" or **A22.NAOK** == "4"))

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- ☐ Supervisión.
- ☐ Asesoría técnica pedagógica.
- ☐ Centro de maestros.
- ☐ Otros/as compañeros/as docentes.
- ☐ Bibliografía (libros, revistas, etcétera).
- ☐ Internet.
- ☐ Otro (Indicar cuál):: _____

**25 [A23]Considera que la experiencia docente en grupos multigrado es la mejor formación para realizar una enseñanza de calidad en este tipo de grupos: ***

Elige una respuesta

- ○ Muy en desacuerdo
- ○ En desacuerdo
- ○ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ○ De acuerdo
- ○ Muy de acuerdo

**26 [A24]Como docente prefiere trabajar en: ***

Elige una respuesta

- ○ Grupos multigrado.
- ○ Grupos de un sólo grado.
- ○ Me es indiferente.

**27 [A25]Su primera experiencia docente en un grupo multigrado le produjo:**

**(por favor valore cada apartado).**

***

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Nada | Poco/a | Regular | Bastante | Mucho/a |
|---|---|---|---|---|---|
| Frustración | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Ansiedad | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Desconcierto | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Sobreesfuerzo | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Resignación | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Ganas de irme a otra escuela | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Incertidumbre | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Indiferencia | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Satisfacción | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Reto profesional | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Alegría | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Ganas de superación | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**28 [A26]En estos momentos, trabajar en un grupo multigrado le produce:**

**(por favor seleccione una opción para valorar cada apartado).**

*

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Nada | Poco/a | Regular | Bastante | Mucho/a |
|---|---|---|---|---|---|
| Frustración | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Ansiedad | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Desconcierto | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Sobreesfuerzo | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Resignación | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Ganas de irme a otra escuela | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Incertidumbre | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Indiferencia | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Satisfacción | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Reto profesional | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Alegría | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Ganas de superación | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**29 [A27]Con respecto a su labor como docente, ¿considera que los grupos multigrado tienen los siguientes aspectos positivos?**

**(Marque todas las opciones que considere oportunas):**

*

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- ☐ Tienden a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo.
- ☐ Las relaciones interpersonales con los alumnos son de mejor calidad.
- ☐ Las relaciones interpersonales entre profesores son de mejor calidad.
- ☐ Las relaciones interpersonales con las madres y padres son de mejor calidad.
- ☐ Hay una actitud más positiva hacia el trabajo docente.
- ☐ Muestra mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinariedad.
- ☐ Hay una relación más fluida con la supervisión escolar.
- ☐ Hay un mayor asesoramiento técnico pedagógico.
- ☐ Otro: _____

**30 [A28]Con respecto a su labor como docente, ¿considera que los grupos multigrado tienen los siguientes aspectos negativos?**

**(Marque todas las opciones que considere oportunas):**

*

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- ☐ Elevado número de alumnos o grados en el aula que atender.
- ☐ Inasistencias o ausentismo prolongado de los estudiantes.
- ☐ Escasos recursos materiales en la escuela.
- ☐ Escasos recursos humanos en la escuela.
- ☐ Falta de reconocimiento de los padres y madres de familia (señalamientos relacionados con la labor docente).
- ☐ No hay incentivos económicos por trabajar en grupos multigrado.
- ☐ No hay incentivos para promoción profesional por trabajar en grupos multigrado.
- ☐ No hay incentivos para movilidad geográfica (traslados) por trabajar en grupos multigrado.
- ☐ Otro: [ ]

**31 [A29]Seleccione las tareas que forman o han formado parte de su función en la escuela: ***

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- ☐ Organización de eventos/festividades.
- ☐ Obtención de recursos para la escuela.
- ☐ Mejoras al edificio escolar.
- ☐ Elaboración de documentos.
- ☐ Atención de autoridades oficiales y otros.
- ☐ Asear el aula.
- ☐ Solucionar incidentes en la escuela.
- ☐ Organización del comedor escolar.
- ☐ Reciclar libros de texto.
- ☐ Otro: [ ]

**32 [A30]¿En su escuela se cumple con los días de trabajo marcados en el calendario escolar? ***

Elige una respuesta

- ○ Sí
- ○ No

**33 [A30-a]En caso de responder "no" a la pregunta anterior, indique brevemente los motivos por los que no se cumple con la totalidad de los días marcados en el calendario escolar:**

**Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:**
° ((**A30.NAOK** == "N"))

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**34 [A31]Marque las situaciones que se presentan en su escuela y que facilitan diferentes formas de participación: ***

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- ☐ Participación comunidad-escuela (acciones en beneficio de los alumnos realizadas por distintos agentes de la comunidad)
- ☐ Apoyo de la escuela hacia la comunidad (servicio a la comunidad de parte del personal de la escuela)
- ☐ Apoyo psicológico por instancias externas
- ☐ Asambleas con la comunidad escolar
- ☐ Participación en eventos (académicos, deportivos o comunitarios)
- ☐ Uso de espacios públicos con fines diversos en beneficio de la comunidad escolar
- ☐ Otro:

## EL GRUPO DE ALUMNOS

Aspectos relacionados con el grupo.

**35 [B1]Número de grados que hay en su grupo: ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**36 [B2]Marque los grados que atiende e indique el número de alumnos que corresponden a cada uno: ***

Please choose **all** that apply and provide a comment:

- ☐ Primero
- ☐ Segundo
- ☐ Tercero
- ☐ Cuarto
- ☐ Quinto
- ☐ Sexto

**37 [B2-a]Marque las edades de los alumnos que conforman su grupo: ***

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- ☐ 5-6 años.
- ☐ 7-8 años.
- ☐ 9-10 años.
- ☐ 11-12 años.
- ☐ 12-13 años.
- ☐ Otro:

**38 [B3]¿En el grupo existen alumnos inmigrantes incluyendo los de nacionalidad extranjera? ***

Elige una respuesta

- ○ Sí
- ○ No

**39 [B3-i]Si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior, a continuación escriba el número total de alumnos inmigrantes, el origen étnico y/o nacionalidad:**

**Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:**
° ((**B3.NAOK** == "Y"))

Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

| | |
|---|---|
| Total de alumnos/as inmigrantes: | |
| Origen étnico: | |
| Nacionalidad: | |

**40 [B4]¿En el grupo existen alumnos hablantes de alguna lengua distinta al español (indígenas o extranjeras)? ***

Elige una respuesta

- ○ Sí
- ○ No

**41 [B4-i]Si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior, indique cuáles son las lenguas que se hablan en el grupo y el número total de alumnos/as hablantes de lenguas distintas al español.**

**Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:**
° ((**B4.NAOK** == "Y"))

Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

| | |
|---|---|
| Lenguas que se hablan en el grupo: | |
| Número total de alumnos/as hablantes de lenguas distintas al español: | |

**42 [B5]¿En el grupo hay alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)? ***

Elige una respuesta

- ○ Sí
- ○ No

**43 [B5-a]Si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior, indique el número de alumnos/as con NEE.**

**Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:**
° ((**B5.NAOK** == "Y"))

Por favor, escriba su respuesta aquí:

[ ]

**44 [B6]¿Los alumnos del grupo utilizan los recursos tecnológicos? ***

Elige una respuesta

- ○ Nunca, porque no hay recursos tecnológicos que el alumnado pueda utilizar.
- ○ Nunca, por otras razones.
- ○ A veces.
- ○ Frecuentemente.

**45 [B7]Si ha elegido las opciones "a veces o frecuentemente", señale el uso que promueve a los recursos tecnológicos (marque todas las opciones que considere oportunas).**

**Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:**
° ((**B6.NAOK** == "3" or **B6.NAOK** == "4"))

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- ☐ a. Educación a distancia.
- ☐ b. Correo electrónico y navegación.
- ☐ c. Chat y foros educativos/escolares.
- ☐ d. Búsqueda de imágenes.
- ☐ e. Elaboración de páginas web.
- ☐ f. Procesador de textos.
- ☐ g. Juegos de entretenimiento.
- ☐ Otro (indicar cuál):: [ ]

**46 [B8]¿Hay colaboración entre los alumnos de diferentes edades para la realización de las tareas escolares? ***

Elige una respuesta

- ○ Nunca.
- ○ Pocas veces.
- ○ Muchas veces.
- ○ Siempre.

**47 [B9]¿Hay colaboración entre los alumnos de diferentes nivel de desempeño para la realización de las tareas escolares? (estudiantes más avanzados apoyan a otros de menor desempeño) ***

Elige una respuesta

- ○ Nunca.
- ○ Pocas veces.
- ○ Muchas veces.
- ○ Siempre.

**48 [B10]Respecto a la educación presencial, ¿considera que los grupos multigrado ofrecen a los alumnos los siguientes aspectos positivos?**

**(Marque todas las secciones):**

*

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Sí | Dudoso | No |
|---|---|---|---|
| Mejora en las relaciones sociales. | ○ | ○ | ○ |
| El aprendizaje se produce con mayor rapidez. | ○ | ○ | ○ |
| Reciben una atención más personalizada. | ○ | ○ | ○ |
| Realización de las tareas con mayor entusiasmo. | ○ | ○ | ○ |
| Realizan con mayor frecuencia actividades en equipo. | ○ | ○ | ○ |
| Su autoconcepto tiende a ser más positivo. | ○ | ○ | ○ |
| Generan menos comportamientos agresivos. | ○ | ○ | ○ |
| Los alumnos con NEE están bien atendidos. | ○ | ○ | ○ |

**49 [B11]Considerando la educación presencial, ¿en los grupos multigrado se visibilizan los siguientes aspectos negativos?**

**(Marque todas las secciones):**

*

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Sí | Dudoso | No |
|---|---|---|---|
| Mayor rezago educativo que en grupos de un solo grado. | ○ | ○ | ○ |
| Menor madurez social. | ○ | ○ | ○ |
| Escaso tiempo de atención por parte del docente. | ○ | ○ | ○ |
| Limitadas experiencias con el entorno. | ○ | ○ | ○ |
| Autoconcepto del alumnado tiende a ser más negativo. | ○ | ○ | ○ |
| Los alumnos tienen alta dependencia del profesorado. | ○ | ○ | ○ |
| Poca atención directa de asesoría técnica pedagógica. | ○ | ○ | ○ |
| Los alumnos con NEE están mal atendidos. | ○ | ○ | ○ |

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La práctica docente.

**50 [C1]A lo largo del pasado ciclo escolar (2020-2021), el diseño de las actividades de aprendizaje para los alumnos del grupo fue: ***

Elige una respuesta

- ○ La misma de siempre.
- ○ Varió en determinadas áreas de aprendizaje.
- ○ Se modificó en todas las áreas de aprendizaje.

**51 [C2]Indique cómo presentó y solicitó a sus alumnos resolver las tareas de aprendizaje de contenidos como los siguientes:**

**(Marque la opción de respuesta que mejor represente su propuesta)**

*

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Única /todo el grupo | Por grados | En equipo | Individual | Otro |
|---|---|---|---|---|---|
| Escritura. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Actividades sobre temas transversales. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Operaciones y problemas matemáticos. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Lectura. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Dibujar, recortar, pegar, colorear. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Lengua indígena. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Pruebas de evaluación. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Manualidades. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**52 [C3]Con referencia al campo de formación académica (considere todas las asignaturas por campo de formación), el tipo de tareas de aprendizaje que usted preparó y trabajó mayormente con el grupo, se resolvieron: ***

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | De forma única / por todo el grupo | Por grados | En equipo | Individualmente | Otros |
|---|---|---|---|---|---|
| a. Lenguaje y Comunicación | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| b. Pensamiento Matemáticas | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| c. Exploración y comprensión del mundo natural y social-Conocimiento del medio | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**53 [C4]Con referencia al área Desarrollo Personal y Social (considere todas las asignaturas), el tipo de tareas de aprendizaje que usted preparó y trabajó mayormente con el grupo, se resolvieron: ***

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | De forma única / por todo el grupo | Por grados | En equipo | Individualmente | Otros |
|---|---|---|---|---|---|
| Artes | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Educación socioemocional | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Educación física | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Formación cívica y ética | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**54 [C5]La gestión del tiempo en el desarrollo de su práctica docente con su grupo de alumnos fue:**

**(señale todas las opciones que considere oportunas) ***

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- ☐ Organicé el tiempo de atención conforme los grados a mi cargo.
- ☐ Dediqué más tiempo de atención al grado con mayor cantidad de alumnos.
- ☐ Atendí a todos los grados al mismo tiempo (sin dividir el tiempo de atención por grados).
- ☐ Dediqué más tiempo de atención a los grados con mayor cantidad de alumnos con dificultades de aprendizaje.
- ☐ Gestioné de otra forma el tiempo para el desarrollo de mi práctica docente con mi grupo de alumnos.

(Especifique cómo):: _____

**55 [C6]¿Cómo organizó el tiempo para la enseñanza del contenido curricular en la educación a distancia? ***

Elige una respuesta

- ○ Manejé un horario de asignaturas.
- ○ No manejé un horario de asignatura.
- ○ Otro [ ]

**56 [C7]¿Con qué frecuencia utilizó libros de texto diferentes para cada grado y asignatura? ***

Elige una respuesta

- ○ Nunca.
- ○ Pocas veces.
- ○ Muchas veces.
- ○ Siempre.

**57 [C8]¿Con qué frecuencia utilizó los programas de estudio para cada grado escolar que atiende? ***

Elige una respuesta

- ○ Nunca.
- ○ Pocas veces.
- ○ Muchas veces.
- ○ Siempre.

**58 [C8-a]**

**En caso de elegir las opciones *Pocas veces, Muchas veces o Siempre* describa los propósitos de su utilización:**

**Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:**
° ((**C8.NAOK** == "2" or **C8.NAOK** == "3" or **C8.NAOK** == "4"))

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**59 [C9]Valore el nivel de complejidad del proceso didáctico en el grupo multigrado en cada campo, asignatura, área o ámbito, siempre y cuando aplique a su grupo; por favor considere todos los componentes curriculares: ***

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Nada complejo | Poco complejo | Complejo | Bastante complejo | Muy complejo |
|---|---|---|---|---|---|
| Lengua materna (Español/Lengua Indígena) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Segunda lengua (Español/Lengua Indígena) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Lengua extranjera (Inglés) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Matemáticas | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Conocimiento del medio | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Historias, paisajes y convivencia en mi localidad | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Ciencias Naturales y tecnología | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Historia | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Geografía | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Formación Cívica y Ética | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Artes | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Educación Física | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Educación Socioemocional | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Autonomía curricular | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**60 [C10]En el contexto de la educación a distancia, ¿considera que el aprendizaje en los grupos multigrado tiene los siguientes aspectos positivos?**

**(Puede elegir más de una opción).**

*

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- ☐ Mayor nivel de individualización de las actividades.
- ☐ Mayor flexibilidad en los horarios académicos.
- ☐ Entornos de aprendizaje más ordenados.
- ☐ Mayor conexión entre las culturas de los alumnos.
- ☐ Mayor relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo.
- ☐ Otro (indicar cuál):: _____

**61 [C11]En el contexto de la educación a distancia, ¿considera que el aprendizaje en los grupos multigrado tiene los siguientes aspectos negativo?**

**(Puede elegir más de una opción).**

*

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- ☐ 1. Ambientes poco contextualizados con el medio rural.
- ☐ 2. Menor conexión entre las culturas de los alumnos.
- ☐ 3. Las condiciones del contexto son inadecuadas o insuficientes.
- ☐ 4. Escasa llegada de estímulos desde el exterior.
- ☐ 5. Tratamiento rígido de los grupos (estructura por grados)
- ☐ Otro (indicar cuál):: [ ]

## LA ESCUELA INDÍGENA

Cualidades del profesorado y la escuela indígena.

**62 [D1]El trabajo diario de los alumnos de la escuela indígena difiere significativamente del de la escuela general: ***

Elige una respuesta

- ○ Muy en desacuerdo.
- ○ En desacuerdo.
- ○ Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- ○ De acuerdo.
- ○ Muy de acuerdo.

**63 [D2]El trabajo diario de los profesores de la escuela indígena incluye diversos usos de la lengua originaria en el ámbito escolar para ampliar las oportunidades de aprendizaje de quienes la emplean: ***

Elige una respuesta

- ○ Muy en desacuerdo.
- ○ En desacuerdo.
- ○ Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- ○ De acuerdo.
- ○ Muy de acuerdo.

**64 [D3]Los profesores de la escuela indígena están comprometidos con sus contextos de trabajo: ***

Elige una respuesta

- ○ Muy en desacuerdo.
- ○ En desacuerdo.
- ○ Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- ○ De acuerdo.
- ○ Muy de acuerdo.

**65 [D4]Los profesores de la escuela indígena establecen acuerdos entre pares y actúan en conformidad respecto el manejo de situaciones o recursos escolares: ***

Elige una respuesta

- ○ Muy en desacuerdo.
- ○ En desacuerdo.
- ○ Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- ○ De acuerdo.
- ○ Muy de acuerdo.

**66 [D5]Los profesores de la escuela indígena establecen propósitos de avance o mejora del logro académico alcanzables en un mediano o corto plazo. ***

Elige una respuesta

- ○ Muy en desacuerdo.
- ○ En desacuerdo.
- ○ Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- ○ De acuerdo.
- ○ Muy de acuerdo.

**67 [D6]Los profesores de la escuela indígena llevan a cabo acciones encaminadas a la atención educativa de todos los estudiantes sin importar su condición socioeconómica o académica (inclusión): ***

Elige una respuesta

- ○ Muy en desacuerdo.
- ○ En desacuerdo.
- ○ Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- ○ De acuerdo.
- ○ Muy de acuerdo.

**68 [D6-a]Si está de acuerdo con la pregunta anterior, cite algún ejemplo de acciones inclusivas llevadas a cabo en su escuela:**

**Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:**
° ((**D6.NAOK** == "4" or **D6.NAOK** == "5"))

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**69 [D7]Los resultados de las evaluaciones nacionales permiten estimar el nivel de desempeño académico del alumnado: ***

Elige una respuesta

- ○ Muy en desacuerdo.
- ○ En desacuerdo.
- ○ Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- ○ De acuerdo.
- ○ Muy de acuerdo.

**70 [D8]Desde su perspectiva ¿cómo aprenden los niños? ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**71 [D9]¿Qué tipo de actividades propone a sus estudiantes para lograr aprendizajes en Lengua indígena? ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**72 [D10]Describa brevemente cómo evalúa los aprendizajes de sus alumnos. ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**73 [D11]Para un niño o una niña de la comunidad, ¿qué significa estar inscrito en su escuela? ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**74 [D12]¿Por cuál motivo las familias de la comunidad inscriben a sus hijos en esta escuela? ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

**75 [D13]Indique un aspecto particular de los habitantes o miembros de la localidad donde se ubica la escuela que incida en la vida escolar (por ejemplo, formas de habitar o de convivir):**

*

Por favor, escriba su respuesta aquí:

## LA NUEVA NORMALIDAD

Repercusiones de la pandemia (ocasionada por el Covid-19) sobre el trabajo docente.

**76 [E1]¿Cuáles han sido las repercusiones de la educación a distancia en su trabajo docente? ***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

LE AGRADECEMOS EL TIEMPO Y EL ESFUERZO DEDICADOS*.

*Pactamos con usted proporcionar la información que se incluya en las conclusiones y que formen parte de este estudio, si así lo cree conveniente. Con tal fin, ponemos a su disposición las siguientes direcciones de correo electrónico para cualquier consulta o aclaración:

glenda.delgado@uabc.edu.mx y tinajero@uabc.edu.mx

31.12.1969 – 16:00

Enviar su encuesta.
Gracias por completar este cuestionario.