

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y CULTURA

TESIS

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESCUELA UNITARIAS DEL  
ESTADO DE AGUASCALIENTES

PRESENTA

María Medina Rodríguez

PARA OBTENER GRADO DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES  
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

TUTORAS

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez  
Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORAL  
Dr. Diego Juárez Bolaños

Aguascalientes, Ags. ,29 de junio de 2024

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

**Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera**  
DECANO (A) DEL CENTRO CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**PRESENTE**

Por medio del presente como **TUTORA** designado de la estudiante **MARÍA MEDINA RODRÍGUEZ** con ID 243430 quien realizó la tesis titulado: **ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS UNITARIAS DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**

**"Se Lumen Proferre"**

Aguascalientes, Ags., a 30 día de *mayo* de 2024

*Nombre*

**Dra. María Guadalupe Pérez Martínez**  
Tutora de tesis

c.c.p. Interesado  
c.c.p. Secretaría Técnica del Programa de Posgrado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

**Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera**  
DECANO (A) DEL CENTRO CIENCIAS SOCIALES Y  
HUMANIDADES \_\_\_\_\_  
PRESENTE

Por medio del presente como **COTUTORA** designado de la estudiante **MARÍA MEDINA RODRÍGUEZ** con **ID 243430** quien realizó *la tesis* titulado: **ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS UNITARIAS DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**

**"Se Lumen Proferre"**

**Aguascalientes, Ags., a 30 de mayo de 2024**

**Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar**  
Cotutora de tesis

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

**Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera**  
**DECANO (A) DEL CENTRO CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**PRESENTE**

Por medio del presente como **ASESOR** designado de la estudiante **MARÍA MEDINA RODRÍGUEZ** con ID **243430** quien realizó la tesis titulado: **ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS UNITARIAS DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
**"Se Lumen Proferre"**

**Aguascalientes, Ags., a 30 de mayo de 2024**

**Nombre**  
**Dr. Diego Juárez Bolaños**  
**Asesor de tesis**

C.c.p. - Interesado  
C.c.p. - Secretaría Técnica del Programa de Posgrado



# DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 04/06/2024.

NOMBRE: María Medina Rodríguez ID: 243430

PROGRAMA: Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas LGAC (del posgrado): Estado democrático, desarrollo, igualdad y gobernanza

TIPO DE TRABAJO: ( X ) Tesis ( ) Trabajo Práctico

TÍTULO: ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS UNITARIAS DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Contribuir al conocimiento de las practicas en escuelas unitarias, que posibiliten entender e incorporar algunos aspectos para mejorarla.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
<b>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</b>				
SI				El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI				La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI				Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI				Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI				Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI				El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI				Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI				Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI				Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<b>El egresado cumple con lo siguiente:</b>				
SI				Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI				Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI				Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
SI				Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI				Coincide con el título y objetivo registrado
SI				Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI				Tiene el CVU del Conacyt actualizado
N.A.				Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<b>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</b>				
NO				Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
NO				El estudiante es el primer autor
NO				El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
NO				En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
NO				Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados.
NO				La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

SI   X  

NO       

Elaboró:

\* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADESCRIPCION:

### FIRMAS

Dr. José Manuel López Libreros

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dra. María Eugenia Patiño López

\* En caso de elección de Intenidos, firmará un asesor miembro del NAB de la LGAC, o representante designado al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferrer

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

**Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado**

En cumplimiento con el Art. 109C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: ... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 109E las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

[lyCUAA] Acuse de recibo del envío Recibidos x



**Francisco Javier Pedroza Cabrera** <revistaiyc@edu.uaa.mx>

vie, 31 may, 18:43 (hace 4 días)



para mí ▾

maría medina rodríguez:

Gracias por enviar el manuscrito "La Organización de la enseñanza en escuelas unitarias del estado de Aguascalientes" a Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Con el sistema de gestión de publicaciones en línea que utilizamos podrá seguir el progreso a través del proceso editorial tras iniciar sesión en el sitio web de la publicación:

URL del manuscrito: <https://revistas.uaa.mx/index.php/investycien/authorDashboard/submission/6092>

Nombre de usuario/a: medina87

Si tiene alguna duda puede ponerse en contacto conmigo. Gracias por elegir esta editorial para mostrar su trabajo.

Francisco Javier Pedroza Cabrera

**Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera**

Editor de la revista

Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

[revistaiyc@edu.uaa.mx](mailto:revistaiyc@edu.uaa.mx)

449 910 74 00 Ext. 34113

## Agradecimientos

A lo largo de estos dos años de maestría, deseo expresar mi agradecimiento a:

**Conahcyt:** Agradezco la generosa beca otorgada, porque me permitió realizar y culminar mis estudios de maestría. Su apoyo financiero fue fundamental para participar en congresos, realizar una estancia y principalmente estar en una maestría escolarizada, posibilitando enfocarme en el desarrollo de la investigación.

**Universidad Autónoma de Aguascalientes:** Quiero reconocer a la UAA por sus programas de posgrado que abren puertas a diversos perfiles, permitiéndome ingresar y aprender significativamente. Lo trabajado en cada asignatura y asesoría no solo ha beneficiado mi tesis, sino que también ha impactado mi vida personal y profesional.

**Dra. María Guadalupe Pérez Martínez** Aprecio profundamente su paciencia al guiarme en la elaboración de mi trabajo y por sus sabios consejos, tanto a nivel académico como personal. Su apoyo constante ha sido fundamental para mi desarrollo y me ha ayudado a alcanzar nuevas metas.

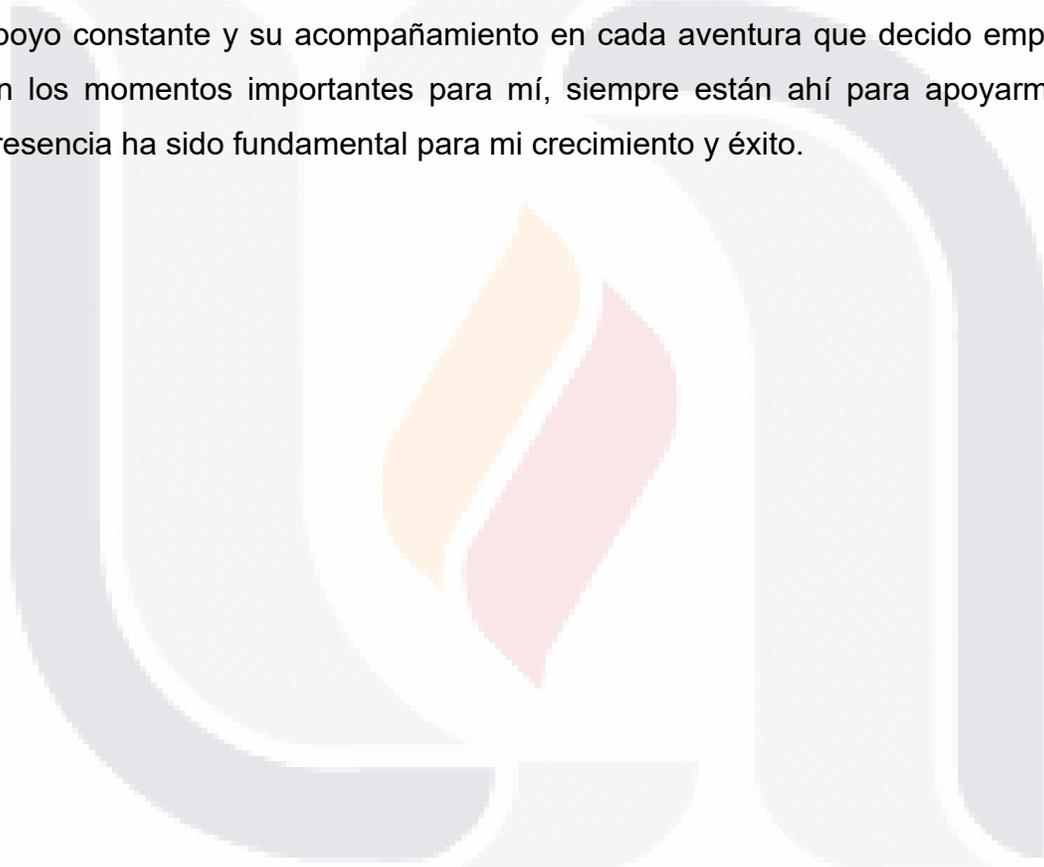
**Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar:** Con admiración y respeto, agradezco a por su valiosa orientación desde los primeros días de mi proceso de maestría Gracias por compartir sus conocimientos y guiar mi investigación.

**Dr. Diego Juárez Bolaños:** Expreso mi reconocimiento por aceptar ser mi lector de tesis, por sus observaciones constructivas que contribuyeron a mejorar mi trabajo. Agradezco también por permitirme desarrollar mi estancia en la universidad donde labora, brindándome aprendizajes adicionales.

**Profesores del programa de maestría en investigaciones sociales y humanistas:** A los profesores que impartieron clases como parte del programa de maestría, les agradezco por sus enseñanzas y valiosos consejos, los cuales enriquecieron mi experiencia académica.

**Compañeros de maestría :** Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mis compañeros de maestría: Salvador, Francisca, Yajaira, Olga, Guillermo, Alfredo, Pablo, Billit, Martha, Felipe, Juan Carlos, Melissa, Laura y Adán. Los valiosos momentos de aprendizaje dentro del aula, así como los momentos compartidos fuera de ella. La convivencia con cada uno de ustedes ha sido fundamental para hacer de esta experiencia algo inolvidable y enriquecedor.

**Mi familia:** Con amor, agradezco a mi papá, mamá, hermanos y sobrinos por su apoyo constante y su acompañamiento en cada aventura que decido emprender. En los momentos importantes para mí, siempre están ahí para apoyarme y su presencia ha sido fundamental para mi crecimiento y éxito.



## ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	6
ABSTRACT .....	8
Introducción .....	10
CAPÍTULO 1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....	14
1.1 Planteamiento del problema .....	14
1.2 Justificación .....	18
1.3 Estado del arte .....	21
1.3.1 Práctica docentes en escuelas multigrado .....	22
1.3.2 Desafíos en escuelas multigrado .....	23
1.4 Objetivos y preguntas de investigación .....	25
CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL .....	26
2.1 Las escuelas multigrado en México .....	26
2.2 Caracterización de las escuelas multigrado en Aguascalientes.....	28
2.3 Trayectoria docente.....	30
2.4 Organización de la enseñanza.....	32
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA .....	33
3.1 Diseño metodológico.....	33
3.2 Participantes.....	34
3.3 Recolección de datos .....	35
3.4 Análisis e interpretación de datos .....	35
3.5 Consideraciones éticas para el desarrollo de la investigación .....	37
CAPÍTULO 4. RESULTADOS .....	38
4. 1 Características de las escuelas unitarias y sus docentes .....	38
4.2 Motivaciones de los docentes para trabajar en escuelas unitarias .....	41
4.3 Variación en la organización de la enseñanza de escuelas unitarias .....	43

4.4 Factores han impulsado cambios la organización de la enseñanza ..... 46

4.5 Perspectivas del profesorado para el fortalecimiento de las escuelas unitarias.. 49

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES ..... 52

FUENTES CONSULTADAS ..... 58

ANEXOS..... 62

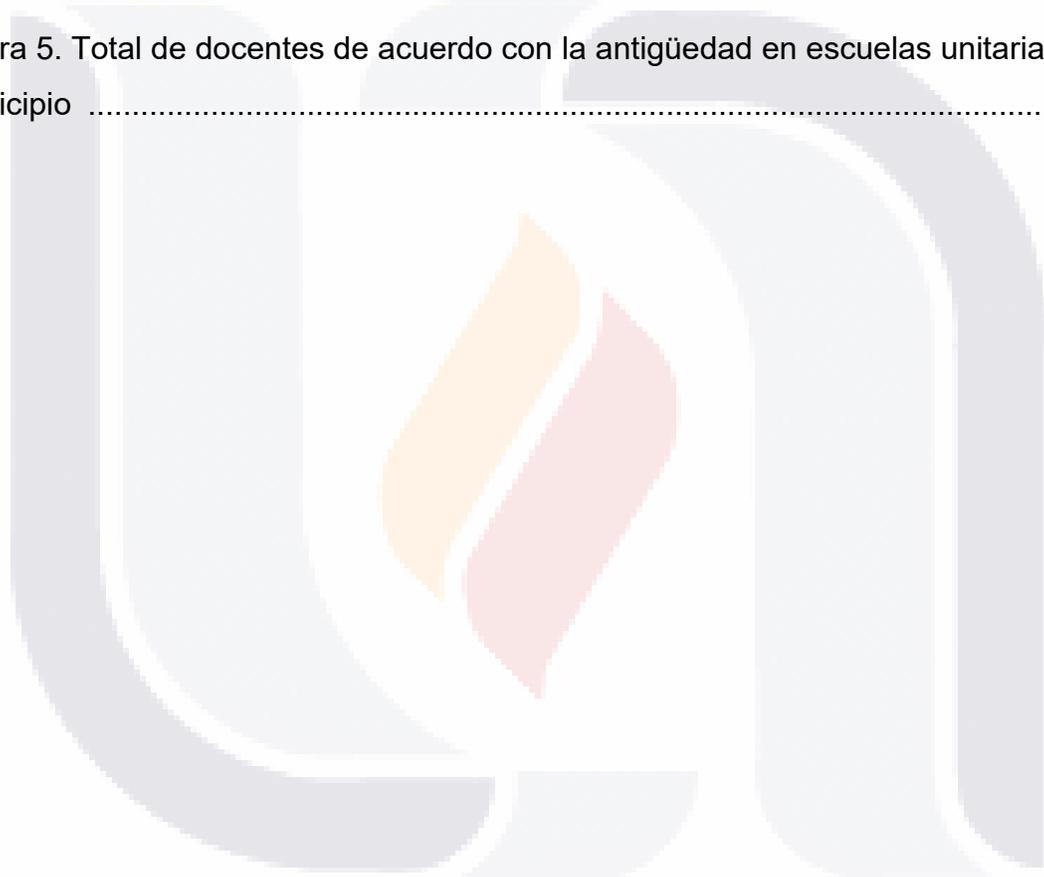


### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Porcentaje de Escuelas Multigrado en Educación Primaria por Tipo de Sostenimiento.....	15
Tabla 2. Aprendizajes esperados para educación primaria.....	16
Tabla 3. Escuelas multigrado por municipio .....	29
Tabla 4. Categoría derivada de uno de los temas basados en las preguntas de investigación .....	36
Tabla 5. Número de habitantes y distancias a las vías de acceso donde se ubica cada escuela .....	38
Tabla 6. Antigüedad y trayectoria laboral de los docentes .....	39
Tabla 7. Infraestructura de las escuelas unitarias. ....	40
Tabla 8. Distribución de alumnos por grado .....	41
Tabla 9. Comparación de las formas de planificación e implantación entre docentes .....	45
Tabla 10. Factores que han impulsado cambios en la organización en escuelas unitarias .....	48
Tabla 11. Perspectiva de los docentes para mejorar las escuelas unitarias.....	51

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Grado de marginación y tamaño de localidad (porcentaje).....	14
Figura 2. Porcentajes de escuelas primaria por tipo de servicio y grado de marginación .....	27
Figura 3. Total de escuelas multigrado por municipio .....	28
Figura 4. Escuelas unitarias por municipio .....	29
Figura 5. Total de docentes de acuerdo con la antigüedad en escuelas unitarias por municipio .....	30



## ACRÓNIMOS

CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CTE	Consejo Técnico Escolar
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGE	Ley General de Educación
NEM	Nueva Escuela Mexicana
PETC	Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo
PE2022	Plan de Estudios 2022
PNT	Plataforma Nacional de Transparencia
SEP	Secretaría de Educación Pública



## RESUMEN

Las escuelas multigrado son aquellas en las que un docente se encarga de impartir clases a estudiantes de dos o más grados escolares simultáneamente. En México, estas escuelas contribuyen a garantizar el acceso a la educación de niñas y niños que habitan en localidades aisladas y poco pobladas, y cuyo nivel de marginación socioeconómica es alto. En estas escuelas, la docencia enfrenta desafíos debido a la falta de orientaciones pedagógicas y materiales curriculares específicos, que pueden dificultar la organización de la enseñanza. Estas condiciones se vuelven más desafiantes en escuelas unitarias, en las cuales un solo docente que atiende todos los grados escolares y, además, asume diversas responsabilidades, como tareas directivas y de gestión escolar.

Esta investigación tuvo como propósito describir cómo ha evolucionado la organización de la enseñanza de docentes con siete años o más de experiencia en escuelas unitarias. Para poder responder de manera más específica a lo planteado anteriormente, se consideró indagar en las motivaciones que impulsaron a las y los docentes a trabajar en escuelas unitarias, así como en los factores que influyeron en los cambios en la organización de la enseñanza y las recomendaciones que los docentes realizan desde su perspectiva para su mejora.

Para el desarrollo del estudio, se invitó a participar a cuatro docentes que laboraban en distintos municipios del estado de Aguascalientes en escuelas unitarias. La razón de seleccionar únicamente a estos docentes es que el resto tenía menos de siete años de experiencia en este tipo de escuelas, por lo que no cumplían con el requisito principal del estudio. La recolección de información incluyó entrevistas y observaciones de clases.

Los resultados muestran que la organización en escuelas unitarias tuvo una transición de una enseñanza centrada en cada grado hacia una que incluye a todos los grados atendidos. Esta transición también se refleja en las actividades de los estudiantes, que pasan de individuales a trabajo en equipo, aprovechando que los estudiantes mayores pueden apoyar a los más pequeños o quienes requieren más

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

apoyo. Los cambios en la organización de la enseñanza en las escuelas unitarias fueron impulsados por diversos factores, entre ellos la autoevaluación de los resultados alcanzados por los docentes, su experiencia acumulada, y la colaboración entre colegas. Además, las necesidades específicas de los estudiantes, el apoyo y supervisión escolar, las políticas educativas y las características de la comunidad y el contexto local también jugaron un papel crucial. Estos elementos combinados llevaron a los docentes a adaptar sus métodos de enseñanza para responder a las demandas de su entorno educativo.

A partir de las aportaciones del y las docentes se sugiere que promover mejoras para las escuelas unitarias. Estas incluyen la provisión de materiales específicos tanto para docentes como para alumnos, la mejora de las condiciones salariales de los docentes, y la implementación de asesorías para aquellos que se enfrentan por primera vez a una escuela unitaria, así como asesorías permanentes. Además, se sugiere destinar mayores recursos económicos a estas escuelas, ofrecer cursos, talleres y diplomados específicamente diseñados para el contexto de las escuelas unitarias.

En este sentido los resultados muestran que es necesario promover la capacitación en metodologías multigrado y fomentar el intercambio de buenas prácticas entre docentes puede estimular el aprendizaje colaborativo entre docentes e incidir en la organización de la enseñanza. Convendría que estudios futuros exploren las oportunidades formativas en las que participan las y los docentes de escuelas multigrado, y en especial, el aprendizaje entre docentes al que tienen acceso. En específico, la evaluación de aprendizajes emergió como un tema central para estudiar en este tipo de escuelas, pues tiene el potencial de identificar el progreso de los estudiantes y esto cumple múltiples fines, por un lado, motiva a las y los docentes evidenciando los resultados de las prácticas implementadas, y por otro reorienta su enseñanza, permitiéndoles identificar lo que deben mejorar.

**Palabras clave:** escuela primaria; enseñanza; educación rural; enseñanza multinivel; enseñanza pública; docente.

## ABSTRACT

Multigrade schools are those in which a single teacher is responsible for teaching students from two or more grade levels simultaneously. In Mexico, these schools help ensure access to education for children living in isolated and sparsely populated areas with high levels of socioeconomic marginalization. In these schools, teaching faces challenges due to the lack of specific pedagogical guidelines and curricular materials, which can make organizing instruction difficult. These challenges are even more pronounced in single-teacher schools, where one teacher handles all grade levels and assumes various responsibilities, such as administrative and school management tasks.

This study aimed to describe how the organization of teaching has evolved for teachers with seven or more years of experience in single-teacher schools. To answer this more specifically, the study explored the motivations that drive teachers to work in single-teacher schools, the factors influencing changes in teaching organization, and the recommendations teachers make from their perspective to improve single-teacher schools.

For this study, four teachers working in different municipalities of the state of Aguascalientes in single-teacher schools were invited to participate. The reason for selecting only these teachers is that the others had less than seven years of experience in this type of school, so they did not meet the main requirement of the study. Information was collected through interviews and class observations.

The results show that the organization in single-teacher schools transitioned from grade-centered teaching to an inclusive approach covering all attended grades. This transition is also reflected in student activities, which shifted from individual tasks to teamwork, allowing older students to support younger ones or those needing more help. Changes in teaching organization in single-teacher schools were driven by various factors, including teachers' self-evaluation of their results, their accumulated experience, and collaboration among colleagues. Additionally, the specific needs of the students, school support and supervision, educational policies, and the

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

characteristics of the community and local context also played a crucial role. These combined elements led teachers to adapt their teaching methods to meet the demands of their educational environment.

Based on the contributions of the teachers, several improvements are suggested for single-teacher schools. These include providing specific materials for both teachers and students, improving teachers' salary conditions, and implementing advisories for those encountering single-teacher schools for the first time, as well as ongoing advisories. Furthermore, it is suggested to allocate more financial resources to these schools and offer courses, workshops, and diplomas specifically designed for the context of single-teacher schools.

In this regard, the results indicate that promoting training in multigrade methodologies and encouraging the exchange of good practices among teachers can stimulate collaborative learning among teachers and impact the organization of teaching. Future studies should explore the training opportunities in which multigrade school teach participate, especially the peer learning they have access to. Specifically, assessment of learning emerged as a central topic for study in these schools, as it has the potential to identify student progress, which serves multiple purposes: motivating teachers by evidencing the results of implemented practices and reorienting their teaching to identify areas for improvement..

**Keywords:** primary school, teaching, rural education, multilevel teaching; public education; teacher.

## Introducción

Dentro del nivel de primaria, existen dos categorías de escuelas: las de organización completa, donde hay un maestro por cada grado, y las de organización incompleta, también conocidas como escuelas multigrado, donde un docente atiende varios o todos los grados (SEP, 2017). Estas escuelas multigrado se clasifican en unitarias, bidocentes y tridocentes. Las unitarias se caracterizan porque un solo docente atiende a todos los grados, las bidocentes cuentan con dos maestros, y las tridocentes tienen tres maestros que atienden dos grados cada uno (Schmelkes y Águila, 2019). En menor proporción, también existen escuelas tetradocentes y pentadocentes, que se asemejan a las escuelas de organización completa pero no cuentan con un director asignado. En estas escuelas, uno de los docentes asume las funciones de dirección y, a diferencia de las unitarias, bidocentes y tridocentes, no todos los docentes deben trabajar con varios grados.

De acuerdo con lo anterior se puede afirmar que las escuelas multigrado son esenciales para garantizar el derecho a la educación de las niñas y los niños que habitan en localidades poco pobladas, de alta marginación y aisladas (Barba y Sandoval, 2019). La prestación de este servicio se fundamenta legalmente en el Artículo Tercero de la Constitución y en la Ley General de Educación (LGE), que establecen el derecho a la educación y la obligación de ofrecerla a todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico (Art. 8). De manera específica, en la LGE además, se mandata la educación multigrado en zonas de alta y muy alta marginación y en zonas con poca población (Art. 43). Para la impartición de la educación multigrado se reconoce la necesidad de: capacitación a los docentes, adaptación del modelo educativo de acuerdo con las condiciones sociales y culturales de las comunidades, y la promoción de condiciones pedagógicas y administrativas adecuadas (Art. 43). Además, se afirma que se requiere crear entornos educativos para que poblaciones como las atendidas por las escuelas multigrado ejerzan su derecho a la educación (Art. 76), esto implica establecer condiciones físicas y de equipamiento adecuadas (Art. 102); estas condiciones

deben asegurar que haya una adaptación a las necesidades de las poblaciones y que facilite el acceso y permanencia en el sistema educativo (Art. 76).

La docencia en las escuelas multigrado se identifica como un espacio desafiante debido a las características del contexto en el que se ubican y a la falta de formación específica, tanto inicial como permanente, para esta modalidad educativa, que implica trabajar con varios grados (Bustos, 2014). Además, la enseñanza en estas escuelas se guía por el plan y los programas de estudio vigentes (Plan de Estudios 2022, PE2022), los cuales tienen una estructura por fases, correspondiendo en el nivel primaria a las fases 3, 4 y 5, cada una de las cuales abarca dos grados escolares. Sin embargo, sigue manteniendo un enfoque graduado. En este punto, no existe un programa orientador a nivel federal para las escuelas multigrado, como lo fue la Propuesta Educativa Multigrado de 2005, la cual fue discontinuada en 2009. Aunque el PE2022 promueve el trabajo por proyectos e integra varios campos formativos, sigue resultando desafiante para los docentes que trabajan con distintos grados de forma simultánea.

Estas condiciones repercuten en la planificación y organización de la enseñanza, llevando a que los docentes a menudo repliquen experiencias previas que no corresponden con las características de sus grupos (Rodríguez, Bautista, y Servín, 2011). Por ejemplo, pueden implementar prácticas graduadas, concentrarse solo en habilidades de lectura y matemáticas, consideradas fundamentales, y dejar de lado otros contenidos curriculares.

Reducir contenidos y materias puede afectar la calidad del aprendizaje (Veenman, 1995) a partir de posibles sesgos en la selección de contenidos que pueden influir en los resultados de los estudiantes (Mason y Burns, 1996). Esto limita el desarrollo integral de los alumnos al no abordar todas las competencias necesarias (Ábos y Boix, 2017). Además, si existe una falta de planificación adecuada en las escuelas multigrado puede resultar en una enseñanza desorganizada, afectando negativamente el rendimiento académico (López Yáñez, 2007).

Esta investigación se centra en las escuelas unitarias del estado de Aguascalientes. La razón para seleccionar este tipo de escuelas es que dentro de la clasificación del multigrado son las que presentan mayores desafíos para la labor docente, ya que un solo docente trabaja con los seis grados que comprende la primaria.

El estudio examina la evolución de la organización de la enseñanza en docentes con siete años o más de experiencia en escuelas unitarias. La selección de los docentes participantes se basa en la necesidad de contar con docentes con antigüedad en las escuelas unitarias para observar esa evolución en su práctica. La delimitación de años específicos se fundamenta en los ciclos profesionales propuestos por Huberman (2000). El estudio se centra en la tercera fase (7 a 25 años), caracterizada por docentes que han alcanzado mayor consolidación, conocen mejor su entorno y han desarrollado prácticas pedagógicas basadas en su experiencia. Además, según Hargreaves (2005), contar con docentes con antigüedad laboral aporta una comprensión más rica del contexto educativo y facilita la identificación de buenas prácticas y estrategias replicables.

Para su desarrollo, se realizaron entrevistas y observaciones de clases a cuatro docentes de escuelas unitarias que tenían siete años o más trabajando en este tipo de escuelas. Los participantes se ubicaban en municipios distintos. lo que permitió obtener una visión detallada de las prácticas y adaptaciones que los docentes implementan en contextos multigrado unitarios, así como de las características distintivas de estas escuelas.

Este documento se estructura en cinco capítulos. El primer capítulo, titulado Definición del problema se aborda el planteamiento del problema de investigación, se justifica la selección del tema y se explica su importancia. Además, se presentan los objetivos y las preguntas que guían la elaboración de la tesis, así como un estado del arte que hace referencia a otros estudios relacionados con el tema.

En el capítulo 2, titulado Marco contextual y conceptual, se presenta información necesaria para comprender la educación multigrado en México, la caracterización de las escuelas multigrado en Aguascalientes y la definición de los conceptos de trayectoria docente y organización de la enseñanza, esenciales para la comprensión del estudio.

El capítulo 3, titulado Metodología, describe el diseño del estudio, asegurando que los resultados respondan a los objetivos de la investigación y a las preguntas planteadas. Este capítulo aborda la metodología utilizada, las técnicas e instrumentos, aspectos para la selección de participantes y la temporalidad del estudio.

En el capítulo 4, titulado Resultados de análisis de entrevistas, se realiza la sistematización de los datos obtenidos para su análisis e interpretación. Aquí se enuncian los hallazgos.

El capítulo 5, titulado Conclusiones, presenta las reflexiones finales sobre el tema investigado, así como las limitaciones del estudio y algunas propuestas para futuras investigaciones.

Por último, se incluyen las referencias bibliográficas, que contienen las diversas fuentes utilizadas para este estudio, y los anexos que ilustran y complementa algunos aspectos específicos del contenido investigado.

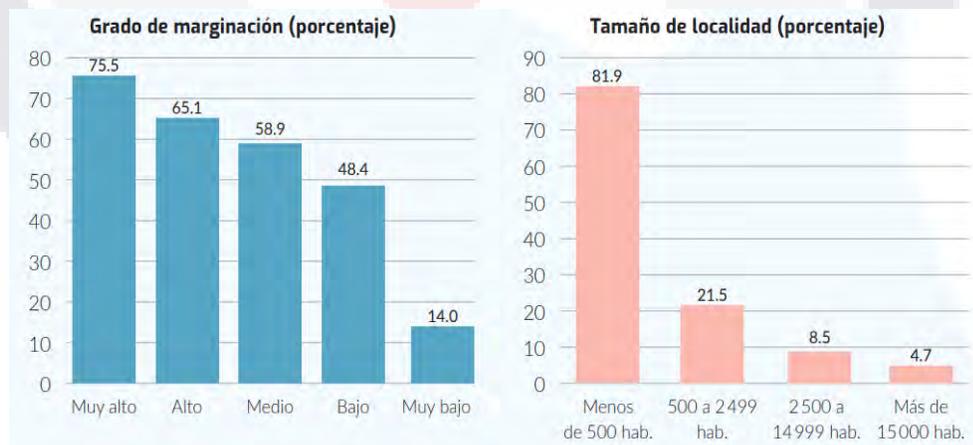
## CAPÍTULO 1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

### 1.1 Planteamiento del problema

Las escuelas multigrado es un tipo de organización educativa, la cual atiende principalmente a alumnos en zonas rurales. (Schmelkes y Águila, 2019), el trabajo docente en las condiciones del aula multigrado implica atender simultáneamente a infantes de diversos grados.

En cuanto a la ubicación de las escuelas multigrado, se observa que estas se encuentran principalmente en zonas de poblados pequeños con alta marginación y aislamiento, y suelen tener una matrícula muy reducida (Barba y Sandoval, 2019). La Figura 1 ilustra esta situación mostrando que la mayoría de las escuelas multigrado están en áreas con un alto grado de marginación. Por ejemplo, el 75.5% de las escuelas situadas en áreas de muy alta marginación son multigrado, y el 65.1% de las escuelas en alta marginación también son multigrado. Además, estas escuelas se encuentran predominantemente en localidades pequeñas; el 81.9% de las escuelas ubicadas en poblaciones con menos de 500 habitantes son multigrado.

Figura 1 . Grado de marginación y tamaño de localidad (porcentaje)



Fuente: Boletín 10 , Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Las escuelas generales multigrado coordinadas por la SEP, representaban en el ciclo escolar 2020-2021 35% del total de escuelas primarias públicas generales del país. También hay escuelas multigrado indígenas, que representan 65% del total de las escuelas de esta modalidad; y escuelas comunitarias, coordinadas por CONAFE, en este caso todas las escuelas son multigrado, como puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Porcentaje de escuelas primarias públicas multigrado públicas por sostenimiento

Sostenimiento	Tipo de organización	Porcentaje de escuelas del 2020 al 2021	Cantidad de escuelas del 2020 al 2021
General público (SEP)	Unitaria Bidocente Tridocente	35%	23 556
Indígena público (SEP)	Unitaria Bidocente Tridocente	65%	6720
Comunitario público (CONAFE)	Unitaria	100%	8821

Fuente: Elaboración con base al Boletín 10, Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911.

El trabajo docente en escuelas multigrado permite fomentar la colaboración entre estudiantes de distintas edades y su trabajo autónomo, pero el personal docente enfrenta el desafío de organizar y planificar su enseñanza al no contar con un modelo pedagógico para este tipo de escuelas (Bustos, 2014). A esto se agrega que la falta de materiales con orientaciones didácticas actualizados. Estas limitaciones pueden conducir a las y los docentes prácticas que no corresponden con la organización multigrado o que no garantizan las oportunidades de aprendizaje que se espera tengan las y los estudiantes de primaria (Vera y Peña, 2016).

Las limitaciones que enfrenta la educación multigrado tienen que ver, en parte, con una atención discontinua y restringida por parte del sistema educativo mexicano (INEE, 2019), pues las reformas educativas han priorizado el diseño curricular para las escuelas de organización completa, tratando a las escuelas multigrado de manera homogénea, sin considerar la diversidad de características y contextos en las que se encuentran. Para enfrentar la falta de orientaciones y materiales desde la federación, varios estados han adoptado medidas específicas para satisfacer las necesidades de las escuelas multigrado. Un ejemplo de ello es la Propuesta de Orientaciones Multigrado (2011) implementada en Tabasco, que surgió a partir del

análisis de materiales diseñados para ser utilizados en estas escuelas e incluía elementos de los planes y programas de estudio vigentes en ese momento (ver Anexo 1).

La falta de orientaciones y materiales específicos derivan en desafíos en la planificación de la enseñanza, pues al estar organizados el plan y los programas de estudio por grados escolares separados y presentar una diversidad de contenidos para cada uno, las y los docentes se ven obligados a destinar una cantidad considerable de tiempo a la planificación de sus clases (Zepeda y Torres, 2019; Hernández, 2018). La siguiente tabla evidencia la magnitud de este desafío, en ella se especifica la cantidad de aprendizajes esperados por grado según el programa de estudios de Aprendizajes Clave (SEP, 2017); aunque estos aprendizajes no se planifiquen simultáneamente, deben ser revisados por las y los docentes para organizar su enseñanza. Por ejemplo, un docente de escuela bidocente que atienda a estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado simultáneamente, deberá revisar los programas de estudio y libros de texto correspondientes a cada uno de estos grados (Manzano, 2019), y en conjunto, deberá tener presentes 580 aprendizajes esperados de los diferentes espacios curriculares.

Tabla 2. Aprendizajes esperados para educación primaria

Espacio curricular/ Grado escolar	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Lengua materna/ Español	15	15	15	15	15	15
Lengua materna/ Indígena <sup>7</sup>	65		78		69	
Lengua extranjera	36	31	32	31	36	31
Matemáticas	7	9	14	15	17	22
Conocimiento del Medio	11	11				
Ciencias Naturales y Tecnología			13	13	12	13
Historia, Paisajes y Convivencia en mi Localidad			15			
Historia				31	35	45
Geografía				17	17	18
Formación Cívica y Ética				16	16	16
Artes	15	16	14	15	13	13
Educación Socioemocional	25	25	25	25	25	25
Educación Física	6	6	6	6	6	6

Fuente: Schmelkes y Águila,( 2019) La educación multigrado en México. INEE

Los desafíos de planificación expuestos resaltan la necesidad de una formación inicial y continua que equipe a los docentes con las habilidades necesarias para

desempeñarse en estos contextos educativos (Schmelkes, 2019). Sin embargo, el personal docente de escuelas multigrado no ha recibido esta preparación específica, pues la formación inicial y continua es similar a la de los docentes de escuelas regulares graduadas (INEE, 2019). La falta de esta formación puede llevar a que los docentes implementen prácticas que no correspondan con las características de las escuelas multigrado.

En la práctica, se han identificado diferentes enfoques para la organización de la enseñanza en escuelas multigrado, como la agrupación por temáticas afines, por contenidos o por materias (Weiss, 1996). Sin embargo, también se encuentran docentes que organizan la enseñanza por grados, lo cual es contrario a lo esperado en estos contextos y no permite aprovechar las posibilidades de interacción y aprendizaje entre estudiantes de distintas edades. De hecho, en la literatura se ha afirmado que la falta de formación y apoyo adecuado para los docentes en estos entornos contribuye a prácticas pedagógicas poco eficaces (Little, 2001). Esta carencia impide que se maximicen los beneficios del modelo multigrado, como la cooperación y el aprendizaje entre pares de diferentes grados.

Es importante señalar que, a los desafíos relacionados con las formas de organización, se suman las exigencias de las responsabilidades administrativas, especialmente en las escuelas unitarias (Juárez, 2017). Esto implica que, además de enseñar a múltiples grados simultáneamente, deben cumplir con tareas administrativas que sobrecargan su trabajo diario. Estas tareas incluyen llenar documentos, realizar informes, usar plataformas para subir información, gestionar recursos materiales escolares y de infraestructura, reunirse con el comité de padres de familia, asistir a reuniones de directores, entre otros. Debido a que estas actividades suelen realizarse en el turno matutino, los docentes a menudo deben dejar salir a los alumnos más temprano o suspender clases para atender estos requerimientos.

Por lo que se ha obtenido en algunos estudios que no hay correspondencia entre las planeaciones presentadas y la práctica de enseñanza de los docentes,

también se ha observado insuficiente dominio de estrategias de enseñanza para el trabajo con un grupo multigrados (Romero 2010).

Al valorar los desafíos que implica la labor docente en un contexto de educación multigrado, este estudio se centra específicamente en las escuelas unitarias, donde un solo docente se encarga de todas las actividades escolares, desde la enseñanza a múltiples grados hasta la gestión administrativa. La labor pedagógica en estas escuelas es particularmente compleja, ya que los docentes deben adaptar sus planeaciones para cubrir los contenidos del programa de estudios de todos los grados. Realizar un estudio con docentes que han consolidado su trabajo en escuelas unitarias es esencial, ya que la mayoría de los maestros en estas instituciones suelen permanecer solo por unos pocos años, lo que limita la continuidad de la enseñanza y los vínculos con la comunidad. Al centrarse en docentes con experiencia consolidada, se pueden identificar las estrategias y adaptaciones que han utilizado para superar estos desafíos, proporcionando valiosos aprendizajes sobre cómo mantener la permanencia en estas escuelas. Conocer sus experiencias y métodos puede servir de guía y apoyo para nuevos docentes que comienzan a trabajar en este tipo de escuelas, fomentando su permanencia y mejorando la calidad educativa en contextos multigrado.

## **1.2 Justificación**

La finalidad de este apartado es describir los motivos que sustentan la realización de esta investigación, los cuales se originan a partir de mi experiencia docente, una exploración de campo y los resultados de la revisión de literatura.

Mi interés en el tema de las escuelas multigrado surgió inicialmente de mi experiencia como docente en escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes. Esta vivencia despertó mi curiosidad sobre las particularidades y desafíos de estos planteles. Con mi experiencia, me di cuenta de los desafíos al trabajar en una escuela unitaria, desde la planificación y el uso de los libros de texto hasta la organización dentro del aula y las funciones adicionales. Con el paso del tiempo me

di cuenta de que uno de los elementos que ayudan a mejorar la práctica docente es la experiencia adquirida en estos espacios. Esta experiencia permite desarrollar habilidades específicas para responder a los requerimientos únicos de estas escuelas y alcanzar los propósitos educativos en cuanto a los aprendizajes de los alumnos.

Otra de las razones para la realización de este estudio surge del primer semestre de mis estudios de maestría, donde decidí realizar un acercamiento exploratorio con docentes de escuelas multigrado de tal manera que me ayudara a delimitar el estudio a realizar. Mi propósito principal era conocer los desafíos que enfrentan las y los docentes de escuelas multigrado y las mejoras que consideraban necesarias para su trabajo. Este acercamiento lo llevé a cabo a través de un cuestionario en línea a 73 docentes de escuelas multigrado que trabajaban en 11 estados de la República Mexicana (Anexo 2). De los participantes, el 49.1% trabajaba en escuelas unitarias, el 33.3% en tridocentes y el 17.6% en bidocentes. Los principales retos señalados fueron la planificación y el trabajo con diferentes grados, la gestión del tiempo, la escasez de materiales adecuados y la falta de actualización en estrategias específicas. Además, reportaron dificultades para incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y cumplir con funciones adicionales a la enseñanza. Para mejorar el trabajo en las escuelas multigrado, sugirieron formación continua específica, recursos didácticos adecuados, reducción de la carga administrativa y formación de supervisores para asesorar eficazmente al personal docente (Anexo 3). Estos resultados contribuyeron al inicio de la investigación y ayudaron a delimitar el estudio a realizar, apoyándose conjuntamente en la revisión de la literatura. Esto me permitió confirmar que, tanto en mi experiencia como en la de otros docentes documentada en la literatura, los principales desafíos siguen siendo la planificación y la implementación de estrategias específicas. Además, las sugerencias recogidas apuntan a la necesidad de abordar estos desafíos de manera efectiva para mejorar la práctica educativa en las escuelas multigrado.

Finalmente, la revisión de la literatura confirmó que una de las complejidades del trabajo en las escuelas multigrado es la articulación de actividades simultáneas para diferentes grados. Esto puede resultar en la cobertura de temas distintos para cada grado o en la aplicación de la misma actividad para todo el grupo, sin considerar la diversidad de niveles, lo que lleva a un enfoque superficial en el tratamiento de los contenidos y sin un impacto real en los estudiantes (Romero, 2010). Además, se encontró que hay pocos estudios sobre la educación multigrado en Aguascalientes, en contraste con otros estados como la Ciudad de México y San Luis Potosí, y que se carece de información estadística actualizada sobre las escuelas multigrado en este estado, lo que limita la capacidad para caracterizar y localizar adecuadamente estos planteles.

De acuerdo con lo anterior, se definió como propósito de esta investigación explorar la organización de la enseñanza en escuelas unitarias de Aguascalientes. En particular, comprender cómo los docentes han desarrollado su labor a lo largo del tiempo en estas instituciones, sus motivaciones para permanecer trabajando en este tipo de organización, así como los factores que han influido en los cambios en sus prácticas educativas. Además, se quiere obtener recomendaciones desde la perspectiva de los docentes que ayuden a mejorar estas escuelas.

La investigación se centra en Aguascalientes debido a la escasez de estudios sobre escuelas multigrado en este estado. A pesar de ser un estado pequeño con solo 11 municipios, es necesario conocer las escuelas multigrado unitarias en la región, ya que se podría pensar erróneamente que no existen debido a su tamaño y la proximidad entre los municipios. Esta exploración es fundamental para comprender la realidad educativa local y abordar los desafíos específicos de estas escuelas.

La investigación se considera pertinente porque, tanto en la opinión de los docentes recogida en la encuesta como en lo encontrado en la literatura, se evidencia una preocupación latente que no se ha atendido.

### 1.3 Estado del arte

La revisión de literatura de este estudio se estructuró en tres etapas: búsqueda de información, sistematización y análisis de los datos. Inicialmente, la recolección de información se centró en educación multigrado relacionada con temas como educación, aprendizaje y desafíos, Para la búsqueda, se emplearon palabras clave como "multigrado y educación," "multigrado y aprendizaje," y "multigrado y desafíos."

Se seleccionaron 25 fuentes, relacionadas con el tema de esta investigación y cuya accesibilidad se garantizará. La mayoría de las fuentes fueron artículos de investigación (16 en total), pero también se incluyeron tesis, contribuciones a congresos y un capítulo de libro para enriquecer la investigación(Anexo 4). Para organizar la información se creó una tabla en Excel, donde se registraron detalles como autor(es), título, año y lugar de publicación, tipo de documento, URL, resumen del contenido, metodología y tema principal ( Anexo 5). Este proceso metódico no solo facilitó la revisión estructurada y el análisis de los datos, sino que también permitió identificar áreas de interés específicas en la educación multigrado a nivel primaria.

La mayoría de las investigaciones examinadas en este estudio emplearon enfoques cualitativos (22 de 25 estudios), utilizando técnicas como entrevistas y análisis documentales. Con respecto a la investigación cuantitativa, se utilizó una base de datos sobre resultados de aprendizaje de la prueba PLANEA. Los estudios con metodología mixta son escasos; el estudio identificado se centró en el currículo, combinando análisis estadísticos y cualitativos para el currículo por parte de los docentes.

A partir de los resultados de la revisión de la literatura, se identifican los siguientes temas en relación con la educación multigrado: prácticas docentes, y desafíos. A continuación, se realiza una descripción de lo encontrado en cada uno de estos aspectos.

### **1.3.1 Práctica docentes en escuelas multigrado**

Los temas que prevalecieron en la literatura revisada con respecto a las prácticas docentes fueron: reflexión sobre la práctica, la evaluación de aprendizajes y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a la reflexión en la práctica docente en las investigaciones se identifica una tendencia hacia un enfoque introspectivo y crítico que permite a los educadores comprender, aprender y mejorar a partir de sus experiencias. Por ejemplo, Zepeda y Torres (2019) destacan la importancia de un proceso de exploración interno que facilita la visibilización y sistematización de las decisiones pedagógicas, permitiendo que estas prácticas sean replicadas y adaptadas. La importancia de la reflexión y autoevaluación ha llevado a que autores como Romero (2010) recomienden promover la autoevaluación y aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes para desarrollar nuevos temas. Estas investigaciones subrayan la necesidad de una reflexión continua y sistemática para mejorar la calidad educativa, especialmente en contextos como las escuelas multigrado.

Con respecto a la evaluación de aprendizajes en las escuelas multigrado, las investigaciones apuntan la necesidad de que se adapten a contextos específicos y se aseguren que muestran de manera precisa los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (Barba y Sandoval, 2019), pues en algunos casos se han identificado discrepancias entre evaluaciones externas e institucionales y las realizadas por los docentes en el aula multigrado (Ábos y Boix, 2017). En estas investigaciones se reconoce la importancia de la evaluación de aprendizajes en las escuelas multigrado, su complejidad y la necesidad de mayor dedicación y formación por parte de los docentes. También se describen los desafíos de evaluar a estudiantes de diferentes grados simultáneamente; por ejemplo, García y Martín (2016), resaltan la necesidad de adaptar las evaluaciones a contextos específicos, reconociendo y valorando las diferentes formas en que los estudiantes aprenden y progresan en un entorno multigrado.

En cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las investigaciones destacan la importancia de diversificar la enseñanza en escuelas multigrado, diferenciar pedagógicamente e integrar tecnologías en el aula; por ejemplo, Santos (2011) resalta la necesidad de diseñar actividades que se adapten tanto a las necesidades de cada grado como a la integración de varios grados simultáneamente, Rodríguez y López (2018) enfatizan la relevancia de la diferenciación pedagógica para atender la diversidad de niveles en una sola aula. De manera específica, sobre la práctica docente, las investigaciones afirman la necesidad de formar a los docentes en el uso de herramientas pedagógicas efectivas y en la realización de una planeación didáctica adecuada (Barba y Sandoval, 2019), pues se ha documentado que algunos docentes no planifican adecuadamente o lo hacen solo para cumplir con requisitos administrativos (Ríos, Guevara, y Ríos, 2017). Otras investigaciones han encontrado discrepancias entre la planeación como documento y la práctica real, así como un dominio insuficiente de estrategias adaptadas a las aulas multigrado (Romero, 2010) y se postula que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son cruciales en las escuelas multigrado, pues tienen el potencial de mejorar las prácticas pedagógicas y fomentar un mayor interés en los estudiantes por el aprendizaje autónomo (Cucunubá, Alfonso y Cepeda, 2020) y para esto se requiere capacitación continua de tal manera que se logren integrar estas herramientas de manera efectiva (Pérez y Martínez, 2017).

### **1.3.2 Desafíos en escuelas multigrado**

En las investigaciones revisadas se reportan desafíos que enfrentan las escuelas multigrado. Estos desafíos tienen que ver con la estructura organizativa y las condiciones de las escuelas multigrado, las creencias y prácticas de sus docentes, y las características de las familias de las y los estudiantes que asisten a estas escuelas. Se encontró también que estos desafíos y pueden magnificarse a través de su interrelación.

Con respecto a la estructura organizativa y condiciones de las escuelas multigrado, en las investigaciones se reconoce que el un número reducido de

docentes quienes asumen responsabilidades administrativas, dificulta la dedicación a la enseñanza y acompañamiento de estudiantes, y puede comprometer las oportunidades de aprendizaje (González, 2020). También se señala que en estas escuelas generalmente no se cuenta con docentes especializados en asignaturas que permitan cubrir todos los campos formativos planteados en el currículo, por ejemplo, educación física y artística, y esto puede afectar el desarrollo integral de los estudiantes (Vega, 2020).

Con respecto a las creencias y prácticas del personal docente de las escuelas multigrado, un obstáculo reportado en la literatura es que el personal docente perciba el fracaso académico de sus estudiantes como inevitable debido a las condiciones de las escuelas (Rodríguez, 2004). También se encontró como limitante que prevalezcan enfoques pedagógicos centrados en la transmisión de contenidos para su memorización, pues limitan la participación de las y los estudiantes y no considera sus necesidades individuales ni experiencias culturales (Pérez, 2019).

Finalmente se encontraron desafíos relacionados con las características de las familias de los estudiantes y de las comunidades en las que se encuentran ubicadas las escuelas. Con respecto a las familias se señalan las altas tasas de analfabetismo y la falta de recursos para el aprendizaje en los hogares, tales como libros y equipo de cómputo, que pueden limitar las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela (Solís, 2011). En cuanto a la comunidad, se listan problemáticas socioeconómicas asociadas a las áreas rurales, como la pobreza extrema, la desnutrición y el trabajo infantil, afectan negativamente las experiencias educativas de los estudiantes (Priego y Castro, 2021; Unicef-Coneval, 2015; INSP, 2012).

#### 1.4 Objetivos y preguntas de investigación

El presente estudio tiene como objetivo general indagar en la trayectoria de organización de la enseñanza de docentes con más de siete años de experiencia en escuelas unitarias en el estado de Aguascalientes.

Los objetivos específicos incluyen: describir las motivaciones para permanecer en una escuela unitaria, describir cómo las y los docentes han desarrollado su organización en el aula a lo largo del tiempo, identificar los factores que han impulsado cambios en la organización de sus clases y describir la opinión de los y las docentes respecto a recomendaciones para mejorar las escuelas unitarias.

La pregunta general que guía esta investigación es: ¿Cómo ha evolucionado la organización de la enseñanza de los docentes que han trabajado siete o más años en escuelas unitarias en el estado de Aguascalientes?

Para responder a esta interrogante, se plantean las siguientes preguntas específicas: ¿Qué motivaciones impulsaron a las y los docentes a trabajar en escuelas unitarias?, ¿Qué factores influenciaron los cambios en la organización de la enseñanza? y ¿Qué recomendaciones realizan los docentes desde su perspectiva para la mejora de las escuelas unitarias?

## CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL

En este capítulo se muestra información sobre el contexto de las escuelas multigrado que favorecen la comprensión de este tipo de escuelas. También se proporcionan definiciones de conceptos utilizados en la investigación. El capítulo se estructura en cuatro apartados. El primer apartado, titulado "Las escuelas multigrado en México", ofrece información relacionada con la caracterización de este tipo de escuelas para una mejor comprensión general. El segundo apartado, "Caracterización de las escuelas multigrado en Aguascalientes", sitúa la investigación en el contexto específico en el que se realizará. El tercer apartado, "Trayectoria docente", define y describe los ciclos según los años laborales de los maestros. Finalmente, el cuarto apartado, "Organización de la enseñanza", proporciona una definición de este aspecto para facilitar una mejor comprensión.

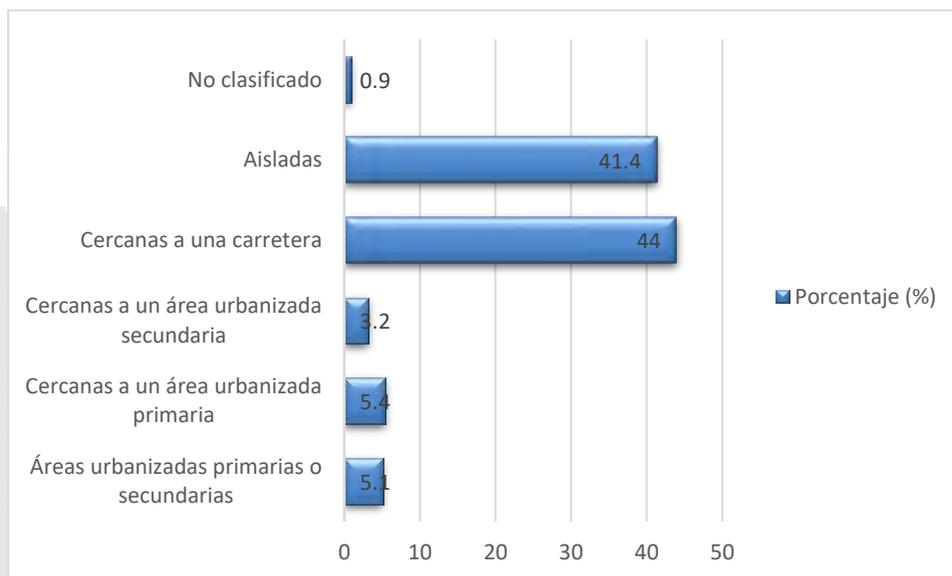
### 2.1 Las escuelas multigrado en México

En México, en el ciclo escolar 2021-2022 había aproximadamente 80,258 escuelas multigrado que atendían a 1.8 millones de alumnos. Esta cifra incluye escuelas de varios niveles educativos: preescolares unitarios, donde un docente atiende niñas y niños de dos o tres grados; primarias, por lo general con uno a tres docentes que enseñan a estudiantes de múltiples grados; y telesecundarias y secundarias comunitarias unitarias y bidocentes, donde uno o dos docentes atienden a estudiantes de los tres grados del nivel.

Las escuelas multigrado, como se ha señalado en capítulos previos, se encuentran ubicadas principalmente en zonas de alta y muy alta marginación, incluidas comunidades indígenas y rurales (Mejoredu, 2022). Y, por su ubicación geográfica, se encuentran ubicadas en localidades aisladas. Por ejemplo, como se observa en la Figura 2, en el ciclo escolar 2016-2017, cuatro de cada diez escuelas multigrado se ubicaban en áreas aisladas (41.4%), esto significa que se encuentran en zonas rurales y de difícil acceso. En la Figura también se observa que

aproximadamente una de cada 10 escuelas se encuentra en áreas urbanizadas primarias o secundarias, o cercana a este tipo de áreas.

Figura 2 :Porcentaje de escuelas primarias públicas multigrado por condición de ubicación geográfica según tipo de servicio (2016-2017)



Fuente: Elaboración a partir del libro: La educación multigrado en México INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE; La condición de ubicación geográfica de las localidades menores a 2500 habitantes en México, CONAPO (2016).

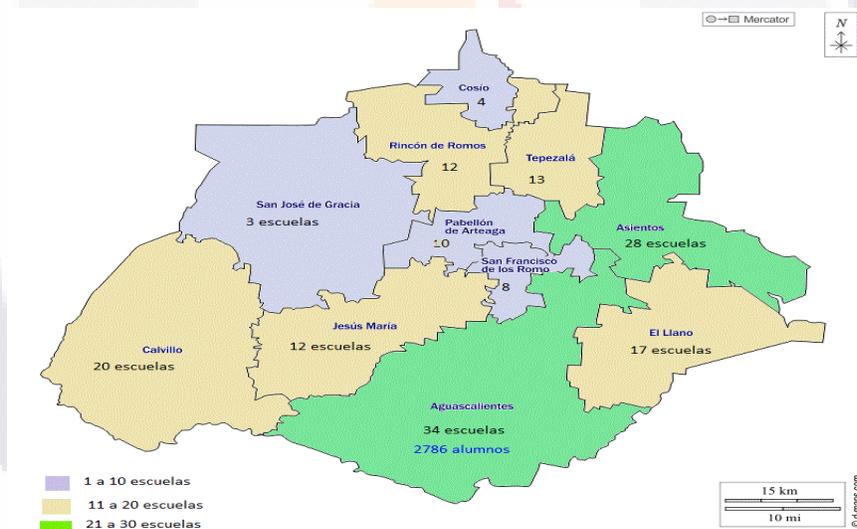
Las escuelas multigrado son también caracterizadas por tres dimensiones fundamentales: pedagógico-didáctica, institucional-organizacional y contextual (INEE, 2019). La dimensión pedagógico-didáctica se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje, donde un docente orquesta una variedad de contenidos disciplinarios para estudiantes de diferentes edades, grados y niveles de aprendizaje, al mismo tiempo y en el mismo espacio. La dimensión institucional-organizacional se refiere a la gestión escolar realizada por el docente, que incluye tanto tareas directivas como actividades de enseñanza y la interacción con la comunidad educativa. Finalmente, la dimensión contextual está relacionada con la ubicación de estas escuelas en zonas rurales con altos niveles de marginación social, aislamiento y dispersión. Estas dimensiones son esenciales para identificar las escuelas multigrado, ya que son

aspectos que influyen en el logro de los aprendizajes escolares (Mendieta, Castro, Priego y Perales, 2018).

## 2.2 Caracterización de las escuelas multigrado en Aguascalientes

Para la caracterización de las escuelas en Aguascalientes, se utilizó información proveniente de una base de datos obtenida de la Plataforma Nacional de Transparencia (PNT) (ver Anexo 6). En la base de datos se identificaron 161 escuelas multigrado atendidas por el Instituto de Educación de Aguascalientes (de un total de 614 escuelas primarias públicas), con 379 docentes a cargo y un total de 12,522 alumnos. Los municipios con mayor presencia de escuelas multigrado son Aguascalientes (21.1%) y Asientos (17.4%) (ver Figura 3).

Figura 3: Total de escuelas multigrado por municipio



Fuente: Realización propia tomando como base los datos obtenidos de Plataforma Nacional de Transparencia, IEA ciclo escolar 2020 - 2021.

Como se observa en la Tabla 4, la mayoría de las escuelas primarias multigrado en la entidad son bidocentes, seguidas por las unitarias y tridocentes. No todos los municipios cuentan con todos los tipos de escuelas multigrado; por ejemplo, en San José de Gracia solo existen escuelas unitarias y bidocentes.

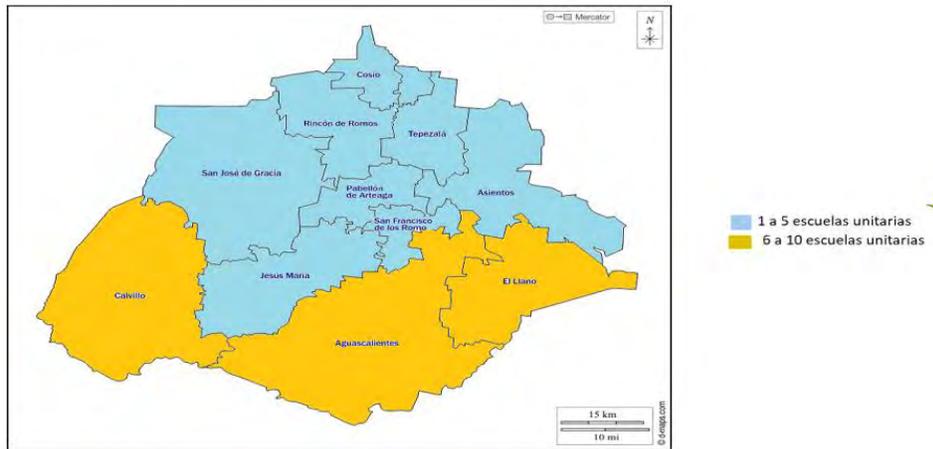
Tabla 4: Escuelas multigrado por municipio.

Municipio	Unitaria	Bidocente	Tridocente	Tetradocente	Pentadocente
Aguascalientes	7	17	5	2	3
Asientos	3	14	4	5	2
Calvillo	6	11	2	1	0
Cosío	2	0	1	1	0
El Llano	6	3	6	2	0
Jesús María	2	5	3	0	2
Pabellón de Arteaga	3	4	2	1	0
Rincón de Romos	1	4	5	1	1
San Francisco	1	6	0	0	1
San José de Gracia	1	2	0	0	0
Tepezalá	3	5	2	2	1
Total, por tipo de organización.	35	71	30	15	10

Fuente: Realización propia tomando como base los datos obtenidos de Plataforma Nacional de Transparencia, IEA ciclo escolar 2020 - 2021.

Por otro lado, las escuelas unitarias están predominantemente ubicadas en el sur, en tres de los municipios más grandes de la entidad: Aguascalientes, Calvillo y El Llano, con 7, 6 y 6 escuelas respectivamente.

Figura 4 : Escuelas unitarias por municipio



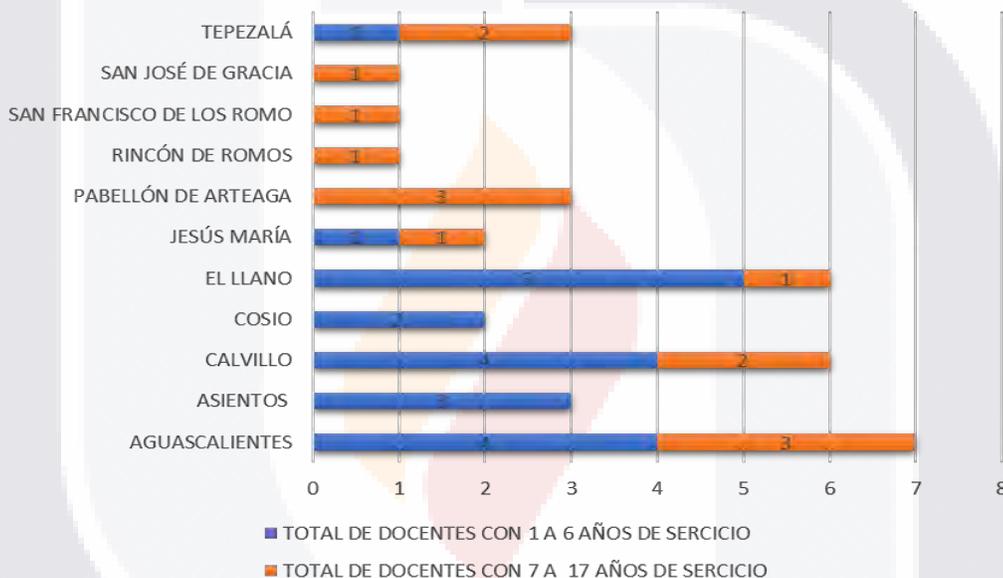
Fuente: Realización propia tomando como base los datos obtenidos de Plataforma Nacional de Transparencia, IEA ciclo escolar 2020 - 2021.

La disponibilidad de datos sobre la antigüedad de los docentes muestra que en la mayoría de las escuelas unitarias los docentes cuentan con menos de 6 años

de experiencia laborando en estas escuelas (57.1%), concentrándose principalmente en un rango de 1 a 3 años de antigüedad. Los docentes con más de 7 años de antigüedad representan 42.9% del total de las escuelas unitarias en el estado.

La distribución de los docentes por municipio, de acuerdo con su antigüedad trabajado en escuelas unitarias se muestran en la Figura 5. En esta figura se observa que una mayor cantidad de docentes con siete años o más de experiencia laboran en los municipios de Aguascalientes y Pabellón de Arteaga.

Figura 5: Total de docentes de acuerdo con antigüedad en escuelas unitarias por municipio



Fuente: Realización propia tomando como base los datos obtenidos de Plataforma Nacional de Transparencia, IEA ciclo escolar 2020 - 2021.

### 2.3 Trayectoria docente

La trayectoria docente en educación se refiere al desarrollo profesional y personal a lo largo de la carrera de un docente. Este estudio retoma la propuesta de Huberman (2000), con respecto a las fases de la carrera docente. Para este autor la carrera docente se divide en cinco fases. La primera fase la denomina Exploración y

Supervivencia, se da cuando tienen entre 1 y 3 años de experiencia. En esta fase, los docentes atraviesan un periodo de prueba caracterizado por la inseguridad de su primera experiencia en el ámbito educativo, explorando el campo en el que se están introduciendo. Se considera que esta fase determina la carrera docente, porque es cuando “se van fundamentando los saberes en la práctica” (Ferreira, 2017, 87).

La segunda fase se denomina Estabilización, y comprende entre 4 y 6 años de experiencia. A partir del cuarto año, el docente puede entrar en una fase de aceptación y compromiso con su trabajo, identificándose como profesor, y prefiriendo esta carrera sobre otras opciones laborales. Además, se caracteriza por desarrollar autonomía en la enseñanza y es reconocido por sus colegas como un miembro valioso del grupo, capaz de contribuir significativamente. Durante esta fase, el docente fortalece su labor en el aula, logrando un mayor dominio de la enseñanza.

La tercera fase se nombra Experimentación y Diversificación, y se da entre los 7 y 25 años de experiencia. En esta fase, los docentes consolidan su dimensión pedagógica a través de una mejor planeación, gestión, dirección, control y evaluación del acto educativo. Se enfocan en una mayor preparación didáctica, diversificando e innovando en estrategias de aprendizaje y evaluación, así como en la creación de material didáctico.

La cuarta fase es de Serenidad y distanciamiento, entre 26 y 35 años de experiencia. Durante este período, los docentes tienden a sentirse más relajados debido a su experiencia laboral. Sin embargo, esta comodidad puede llevar a un estancamiento en su práctica, mostrando menos interés en la planeación, actualización y receptividad a las políticas educativas, así como hacia sus colegas más nuevos, las autoridades y los estudiantes.

La última fase es de Distanciamiento, ruptura o preparación a la jubilación; esta fase se da entre 36 y 40 años de experiencia. En esta etapa avanzada de su carrera, el docente está próximo a finalizar su ciclo laboral. Su atención se centra en planificar su vida después del trabajo, incluyendo múltiples actividades que probablemente antes no podía realizar debido a sus responsabilidades laborales.

## 2.4 Organización de la enseñanza

Según el plan de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) en México, la organización de la enseñanza se refiere al conjunto de acciones y decisiones que se toman para estructurar y gestionar los procesos educativos en los diferentes niveles y modalidades educativas. Esto incluye la selección de contenidos y objetivos de aprendizaje, la planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje, la evaluación del progreso del estudiante, así como la coordinación de recursos y la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas.

La planeación es una actividad fundamental en la práctica docente, permitiendo estructurar y organizar la enseñanza con objetivos claros y actividades diseñadas para lograr los aprendizajes esperados (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Definir objetivos educativos es el primer paso en la planificación, proporcionando dirección y propósito a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tyler, 1949). Además, la planeación permite anticipar la enseñanza y adaptar las actividades a las diversas formas de aprendizaje y motivaciones de los alumnos (SEP, 2017). Aunque la implementación en el aula puede variar por imprevistos, la planificación sigue siendo crucial como hoja de ruta para mantener claros los objetivos de aprendizaje y guiar el proceso educativo de manera efectiva.

La implementación de la práctica docente se refiere a la ejecución de las actividades y estrategias diseñadas durante la planificación. En esta fase se pone a prueba lo planificado y requiere que los docentes sean capaces de ajustar sus métodos en respuesta a las dinámicas del aula.

La organización de la enseñanza en este estudio se centra en el proceso de planificación e implementación del aprendizaje. Estos dos aspectos son fundamentales ya que constituyen la base inicial para el desarrollo del trabajo docente.

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Este capítulo describe las decisiones metodológicas tomadas para responder la pregunta que guía esta investigación: *¿Cómo ha evolucionado la organización de la enseñanza de docentes con siete años o más de experiencia en escuelas unitarias?* El capítulo se estructura en cinco apartados. El primer apartado, "Diseño metodológico", describe los pasos que se llevaron a cabo para el desarrollo de la investigación. El segundo apartado, "Participantes", describe la selección de los participantes de este estudio. El tercer apartado, "Recolección de datos", explica las técnicas y herramientas empleadas para obtener la información necesaria. El cuarto apartado, "Análisis e interpretación de datos", presenta los métodos utilizados para examinar los datos recopilados. Finalmente, el quinto apartado, "Consideraciones éticas", aborda los principios y normas éticas seguidas durante el desarrollo de la investigación.

### 3.1 Diseño metodológico

Responder la pregunta de investigación requirió un paradigma interpretativo, que tiene como finalidad comprender e interpretar la realidad educativa (Bisquerra, 2009). En correspondencia con el paradigma interpretativo, se siguió un enfoque cualitativo de tipo descriptivo debido, pues posibilita la comprensión de las acciones de los sujetos, por lo que en este caso se centra en la descripción y comprensión de lo particular del docente, posibilitando profundizar en el tema y en el contexto natural en que se origina, y de esta forma poder explicarlo (Flick, 2004).

Como medio de obtención de datos se seleccionó la entrevista semiestructurada, debido a que se puede obtener descripciones de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos, decisiones y experiencias que conducen al desarrollo de categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos (Quecedo y Castaño, 2002). Y, se utilizó la observación de clase para lograr una comprensión más profunda de lo expresado por las y los docentes sobre

la organización de la enseñanza en sus aulas y para obtener una visión más amplia del entorno educativo.

Los guiones de entrevista (ver anexo 7) y el protocolo de observación (ver Anexo 8) fueron revisados por los integrantes del comité tutorial, quienes proveyeron orientaciones para su mejora. Posteriormente se llevó a cabo una prueba piloto, y a partir de sus resultados se incorporaron algunas preguntas y se modificó el guion de observación.

Se empleó el análisis de contenido como técnica para formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto (Krippendorff, 1980). Se comprendió la codificación como el proceso de asignar códigos para organizar, clasificar y analizar sistemáticamente la información. En el contexto del análisis de contenido, la codificación implica etiquetar o categorizar unidades de texto, como palabras, frases o párrafos, para facilitar su posterior análisis.

### **3.2 Participantes**

Los participantes fueron docentes de escuelas primarias unitarias del estado de Aguascalientes, quienes tenían una experiencia laboral de más de siete años en este tipo de escuelas al momento de la recolección de información. El proceso para identificar y seleccionar a los docentes comprendió la solicitud de información en la PNT y su análisis, además de recurrir a las autoridades educativas estatales para autorizar la visita a las escuelas y verificar el cumplimiento con los criterios de la investigación (ver Anexo 9) . Se identificaron inicialmente 15 docentes que, de acuerdo con los datos proporcionados por la PNT, cumplían con las características solicitadas, pero a través de las visitas a las escuelas se encontró que sólo cuatro de estos docentes tenían las condiciones para participar. En algunos de los casos descartados los docentes, aunque tenían más de 7 años de antigüedad, no estaban trabajando en escuelas unitarias, y en otros tenían un máximo de 3 años de experiencia en escuelas unitarias; además, en un caso, el docente había sido ascendido a un cargo directivo, por lo que al momento de la recolección de datos ya

no se encontraría laborando en la escuela seleccionada (ver Anexo 10) con información de escuelas unitarias y antigüedad laborando en estas.

Los docentes seleccionados trabajaban en diferentes municipios de la entidad: Aguascalientes, Jesús María, Pabellón de Arteaga, y Rincón de Romos. A cada uno de los docentes se informó sobre la investigación y se proporcionó el oficio proporcionado por las autoridades educativas estatales autorizando el acceso a las escuelas. Al finalizar se les invitó a participar en la investigación y se acordaron las fechas para la realización de la entrevista y se identificaron los recursos necesarios para recolectar la información. Para cada escuela se elaboraron fichas descriptivas especificando la forma para acceder a ellas; esto se consideró que facilitaría posteriores visitas (Anexo 11).

### **3.3 Recolección de datos**

Se elaboró un cronograma de visitas a cada escuela. Primero se condujo la entrevista, cuya duración aproximada era de una hora, y posteriormente se transcribió. La entrevista se dirigió con el guion de preguntas, y se contempló la inclusión de preguntas nuevas o modificación de las preguntas planteadas de acuerdo con la información proporcionada por la entrevistada o entrevistado.

Posterior a la entrevista se realizaron las observaciones en las aulas. También se empleó un protocolo de observación que permitía identificar el desarrollo de la clase, el acomodo y distribución del grupo en los diferentes espacios y al finalizar se conversó con cada participante con respecto a lo que sucedió en clases.

### **3.4 Análisis e interpretación de datos**

El análisis de contenido se guio por los objetivos y las preguntas de la investigación: comprender cómo los docentes que laboran en escuelas unitarias de educación primaria organizan y desarrollan su enseñanza a lo largo del tiempo. Se emplearon las transcripciones de las entrevistas, en las cuales se identificaban a los

participantes, se marcaba el tiempo de intervención, pausas. expresiones, y fragmentos inaudibles.

En cada transcripción se identificaron segmentos significativos vinculados con los objetivos de estudio. Además, se revisaron las transcripciones para asegurar que se hubiesen abordado adecuadamente las preguntas de investigación.

La codificación, entendida como un proceso en el que se asignan categorías o etiquetas a unidades de análisis dentro de un conjunto de datos, se inició con la identificación de temas relacionados con las preguntas de investigación. Por ejemplo, en la siguiente tabla 5 se observa como categoría uno de los temas derivados de las preguntas de investigación, y en las siguientes columnas se incluyen extractos de las entrevistas que están relacionados con el tema. Es importante señalar que posterior a la identificación de códigos principales, se generaron subcódigos. Este proceso se hizo con ayuda del programa informático Dedoose.

Tabla 4. Categoría derivada de uno de los temas basados en las preguntas de investigación

Código	Entrevista 3	Entrevista 4
Motivaciones	En este tipo de escuelas a pesar de que se atienda varios grados, lo principal que ha promovido que permanezca, es el apoyo por parte de supervisión escolar en el desarrollo de las diferentes actividades.	Considero que los resultados y el buen trabajo con los alumnos, también me gusta la dinámica de trabajo que se desarrolla con los alumnos.

Fuente: Elaboración propia

Es importante destacar que el análisis de contenido es un proceso reflexivo, por lo que en algunos momentos del análisis fue necesario volver atrás y realizar ajustes para profundizar en el análisis y obtener nuevas perspectivas. La evaluación de los

resultados del análisis utilizó la revisión por pares y la revisión con el comité tutorial para asegurar la solidez y fundamentación de los hallazgos.

### **3.5 Consideraciones éticas para el desarrollo de la investigación**

En esta investigación, la ética es un aspecto central que orienta su desarrollo, con el objetivo de contribuir al tema de manera confiable, sin dañar a otras personas. Por ello, se obtuvo el consentimiento de cada participante, garantizando el manejo transparente de la información con fines de investigación. Se difundió y respetó la libertad de las y los participantes de retirarse en cualquier momento o reducir su participación, incluso si inicialmente hubiesen dado su consentimiento por escrito (Denscombe, 2012).

Además, en línea con el objetivo de la investigación, se seleccionaron participantes que cumplan con las características del estudio y que tuvieran la disponibilidad para participar. Se les informó claramente sobre los propósitos de la investigación y el uso de la información, estableciendo acuerdos sobre el registro de los datos y garantizando el anonimato de los sujetos (Tarres, 2013) (Anexo 9)

Para asegurar la integridad científica de la investigación, se emplearon métodos apropiados, asegurando que la organización y diseño de las entrevistas evitara hacer perder tiempo a los participantes (Belmont, 1979).

Respecto a la propiedad de los datos y propiedad intelectual, se respetó la autoría de los autores, instituciones y colaboradores involucrados en la investigación, y se garantizó la seguridad de los datos, utilizando únicamente con fines relacionados con la investigación y asegurando un acceso exclusivo a esta información por la investigadora y el comité tutorial. En cuanto a la honestidad en la presentación de los datos, se cuidó elaborar descripciones apegadas a lo ocurrido en las entrevistas y observaciones.

## CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados con respecto a las preguntas de investigación que incluyen: las motivaciones que llevan a los docentes a trabajar en escuelas unitarias, la evolución en la organización de la enseñanza en estos entornos, los factores que han impulsado cambios en dicha organización, y las recomendaciones que realizan los docentes desde su perspectiva para la mejora de las escuelas unitarias . Se destina un apartado para presentar los resultados vinculados con cada pregunta de investigación; esta exposición es precedida de la descripción de las características específicas de las escuelas visitadas, para ofrecer una visión más completa de su contexto.

### 4. 1 Características de las escuelas unitarias y sus docentes

La ubicación de las escuelas participantes se considera un elemento clave para comprender su contexto. Cada escuela se encuentra en pequeñas comunidades rurales, definidas así por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) por ser localidades con menos de 2500 habitantes. En particular, la población de las escuelas visitadas oscilaba entre 201 y 420 habitantes (ver Tabla 5).

Tabla 5: Número de habitantes y distancias a las vías de acceso donde se ubica cada escuela

Escuela	Distancia a la cabecera municipal	Núm. de habitantes (2020)
Escuela 1	9 km	284
Escuela 2	25 km	420
Escuela 3	15 km	201
Escuela 4	7 km	262

La proximidad a vías de acceso en las escuelas varía entre 7 y 25 kilómetros, siendo la Escuela 2 la más distante. Esta lejanía de las cabeceras municipales afecta la labor docente, ya que los maestros deben transportar materiales escolares desde los centros de distribución allí ubicados. Por ejemplo, en la Escuela 3, la docente utiliza el horario de educación física para recoger materiales, como uniformes. En la Escuela 2, la docente ocasionalmente suspende clases para realizar trámites, recoger recursos o gestionar apoyo, debido a que las oficinas tienen horario matutino. Durante las observaciones de clases, se comprobó que, en la escuela 3, suspendió jornada de clase para transportarse y asistir a la supervisión y entregar la documentación requerida.

En cuanto a los docentes de las escuelas unitarias, se identifica que tienen trayectorias laborales diversas. Como se observa en la Tabla 6, su antigüedad en el servicio varía entre 16 y 24 años, y dentro de la escuela donde se recolectaron datos han permanecido entre 7 y 13 años. También se encontró que todos los docentes participantes habían trabajado previamente en escuelas de organización completa. En particular, los docentes de las Escuelas 3 y 4 trabajaron 14 y 9 ciclos escolares en ese tipo de escuelas, respectivamente. Además, se destaca que los docentes de las Escuelas 1 y 2 tienen 5 y 7 ciclos escolares en escuelas multigrado, respectivamente.

Tabla 6: Antigüedad y trayectoria laboral de los docentes

Escuela	Antigüedad en el servicio		Trayectoria laboral previa a la escuela unitaria actual	
	Antigüedad laboral (años)	Antigüedad en la actual escuela unitaria (años)	Ciclos escolares en organización completa	Ciclos escolares en escuelas multigrado
Escuela 1	24	13	11	0
Escuela 2	16	8	1	7
Escuela 3	21	7	14	0
Escuela 4	23	9	9	5

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a infraestructura, todas las escuelas cuentan con dos salones de clase, baños separados para niñas y niños, y un patio cívico, el cual se utiliza para actividades recreativas y ceremonias, y algunos están techados, proporcionando sombra y protección contra las inclemencias del tiempo. Las Escuelas 4 y 3 cuentan con infraestructura adicional. La escuela 4 dispone de una biblioteca, un aula de cómputo y una bodega de educación física; esta escuela es también la más cercana a la cabecera municipal, lo que facilita el acceso a otros recursos y apoyos. La Escuela 3 también dispone de una biblioteca, y una de las aulas está destinada a preescolar impartido por CONAFE; compartir espacios con preescolar permite que convivan estudiantes de preescolar y primaria, fomentando la integración entre diferentes niveles educativos (ver Tabla 7).

Tabla 7: Infraestructura de las escuelas unitarias

Escuela	Salones	Biblioteca	Aula de cómputo	Baños	Bodega Educación Física	Cancha/patio cívico
Escuela 1	2	0	0	2	0	1
Escuela 2	2	0	0	2	0	1
Escuela 3	2	1	0	2	1	1
Escuela 4	2	1	1	2	1	1

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al horario de trabajo, todas las escuelas operan en turno matutino, desde las 8:00 hasta las 13:00 horas. Anteriormente, participaban en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), lo que extendía la jornada hasta las 15:00 horas. Es importante destacar que algunos docentes eligen quedarse tiempo adicional después del horario oficial para planificar clases, diseñar o seleccionar materiales.

Con respecto a la distribución de estudiantes por grado, en la Tabla 8 se observa que la Escuela 2 tiene el mayor número de estudiantes (37) y casi duplica los de la Escuela 4 (21); esta diferencia coincide con el tamaño de la población de las comunidades. Es importante notar que algunos grados tienen pocos alumnos, como en la Escuela 4, donde solo hay dos estudiantes en quinto grado. En las

observaciones que estas variaciones de estudiantes por grado no influyen la dinámica de enseñanza, pues los docentes forman equipos con integrantes de diferentes grados, y la agrupación puede ser decidida por los mismos estudiantes o tomando en cuenta la viabilidad y funcionalidad de los equipos.

Tabla 8: Distribución de alumnos por grado

Grado	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
Escuela 1	7	4	6	4	4	3	28
Escuela 2	7	5	4	6	7	8	37
Escuela 3	4	6	5	3	4	3	25
Escuela 4	4	4	3	3	2	5	21

Fuente: Elaboración propia

#### 4.2 Motivaciones de los docentes para trabajar en escuelas unitarias

Las motivaciones hacen referencia al conjunto de factores, incentivos y razones que impulsan a un docente a mantenerse en una escuela unitaria. Los resultados de esta investigación muestran como motivaciones principales el deseo de elevar la calidad educativa de los estudiantes y el acompañamiento del personal de supervisión escolar; también se encuentran motivaciones vinculadas con la cercanía a sus hogares, y la metodología de trabajo en estas escuelas.

Con respecto a las motivaciones para permanecer en escuelas unitarias relacionadas con elevar la calidad educativa, se observó esta respuesta en la Escuela 3 y la Escuela 1. En la Escuela 3, la maestra comentó que permanece en la escuela porque reconoce las necesidades de sus estudiantes y observa su esfuerzo, lo que la impulsa a apoyarlos al máximo. En la Escuela 1, la docente indicó que en las escuelas unitarias puede ver los resultados de su trabajo y se siente especialmente comprometida con los estudiantes en desventaja, esforzándose para que adquieran conocimientos útiles. En la literatura se ha señalado que la motivación de las y los docentes por mejorar la calidad educativa está influenciada por factores

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como el reconocimiento profesional, el apoyo institucional y la formación continua (Díaz Barriga, 2005).

La segunda razón identificada para permanecer en las escuelas unitarias fue el apoyo recibido de la supervisión escolar, encontrado en las Escuelas 2 y 4. En la literatura se ha documentado el efecto positivo del apoyo de los supervisores, ya que no solo promueve un ambiente de trabajo colaborativo, sino que facilita la implementación de prácticas pedagógicas efectivas (Zavala, 2018). En la Escuela 2, la docente se ha sentido respaldada y menos aislada gracias a la asesoría continua de la supervisión escolar en aspectos administrativos, aliviando su carga de trabajo. De manera similar, en la Escuela 4, el acompañamiento del supervisor en el manejo de temas curriculares complejos ha facilitado su labor docente. Por ejemplo, el supervisor observó las clases sobre fracciones, ofreciendo orientaciones a la docente y proporcionando apoyo directo a algunos estudiantes. La docente manifestó que este tipo de apoyo diversifica la clase al introducir nuevas formas de trabajo, enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La proximidad al hogar influencia también la motivación para mantenerse en una escuela unitaria; esta motivación coincide con lo reportado por otros autores, que apuntan que el trabajo cerca de casa reduce el tiempo y el estrés de los desplazamientos, permite equilibrar mejor la vida personal y profesional, y aumenta la satisfacción laboral y el compromiso con la comunidad educativa (Andere, 2015). Esta motivación se encuentra con la docente de la Escuela 3, quien mencionó que la ubicación cercana no solo le facilita llevar a sus hijos a sus respectivas escuelas, sino que también le permite estar disponible para atender cualquier emergencia familiar, brindándole tranquilidad y permitiéndole concentrarse mejor en su labor docente, sin hacer que compitan sus responsabilidades en el trabajo como en el hogar.

En cuanto a la permanencia en una escuela unitaria debido a la metodología de trabajo, el docente de la Escuela 1 manifestó su preferencia por estas escuelas debido a la "independencia" que ofrecen. Según Hargreaves (1994), muchos maestros valoran la autonomía en su práctica educativa, lo que les permite tomar

decisiones sobre lo que ocurre en su aula sin la intervención constante del personal directivo. Este docente señaló que en una escuela unitaria puede evitar los conflictos y las "muchas opiniones" que suelen surgir en escuelas con varios docentes o de organización completa, permitiéndole trabajar de manera más autónoma.

#### **4.3 Variación en la organización de la enseñanza de escuelas unitarias**

La variación en la organización de la enseñanza se refiere a las modificaciones que se implementan cuando existen necesidades, desafíos y oportunidades que requieren una adaptación en la forma en que se planifica e imparte la enseñanza. A este respecto, Shulman (1986) describe cómo los docentes desarrollan y refinan su conocimiento profesional a lo largo de su carrera y señala que en este proceso no solo influye el conocimiento del contenido y la pedagogía, sino también la comprensión de los contextos escolares y las necesidades de los estudiantes. Con el tiempo, los maestros aprenden a integrar estos diversos tipos de conocimiento de manera más fluida y efectiva. Shulman también enfatiza la importancia de la reflexión en el desarrollo profesional de los docentes, señalando que los maestros experimentados son aquellos que continuamente reflexionan sobre su práctica, analizan lo que funciona y lo que no, y ajustan sus estrategias en consecuencia.

En esta investigación, identificar las variaciones en la práctica docente se consideró fundamental para comprender cómo han evolucionado las metodologías de enseñanza en las escuelas unitarias. Este estudio reveló cómo los docentes de estas escuelas han cambiado su organización de la enseñanza a lo largo de su experiencia. Inicialmente, la mayoría de los docentes enfrentaron incertidumbre y sintieron que les faltaba experiencia para trabajar en este tipo de escuelas, lo que los llevó a tomar decisiones basadas en sus experiencias laborales previas.

En la Tabla 7 se describen los cambios experimentados por los docentes en la planificación e implementación de la enseñanza a lo largo del tiempo. La información sobre la planificación de la enseñanza se obtuvo a través de entrevistas y la revisión de los documentos donde registran sus planes. En cuanto a la implementación, se utilizó la información recabada en las entrevistas complementada con observaciones

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en el aula. Este enfoque permitió una comprensión integral de cómo los docentes han adaptado y refinado sus prácticas para mejorar la calidad educativa en contextos multigrado.

La evolución en la planeación educativa ha mostrado un cambio de enfoques por grados individuales hacia estrategias que consideran todos los grados y se centran en materiales curriculares. La mayoría de las escuelas, excepto la Escuela 1, han desarrollado sus propias planificaciones desde el inicio, basándose en los programas de estudio y libros de texto. En contraste, la Escuela 1 comenzó utilizando planificaciones diseñadas por casas editoriales, pero la docente ahora elabora su propia planificación basada en materiales curriculares, adaptándola a las necesidades específicas de sus estudiantes y al contexto de la escuela.

Las Escuelas 3 y 4 planifican semanalmente para todos los grados, y sus documentos de planificación son revisados regularmente por la supervisión escolar. Aunque los docentes de las Escuelas 2 y 4 tenían experiencia previa en entornos multigrado, solo la docente de la Escuela 4 adoptó este enfoque desde el inicio. Este enfoque integrador permite a los docentes abordar temas de manera transversal, optimizando el tiempo y los recursos disponibles, mientras que la supervisión regular proporciona apoyo y facilitando la mejora de las prácticas pedagógicas.

En la implementación de la enseñanza, se ha observado una transición del trabajo por grados separados hacia un enfoque colaborativo en equipos multigrado. Inicialmente, tres de las escuelas organizaban sus clases por grados, pero con el tiempo, han adoptado metodologías multigrado. Por ejemplo, la Escuela 1 comenzó con clases separadas por grado y una atención especial a 1º y 2º, pero evolucionó hacia clases multigrado, enfocándose en habilidades y temas mediante el trabajo en equipos.

Las Escuelas 2 y 3 han incorporado el trabajo en equipos formados por estudiantes de diferentes grados, asignando roles de estudiantes guía y aplicando actividades diferenciadas y valoraciones tanto por equipos como individuales. La Escuela 4 también utiliza el trabajo en equipos, donde se designa a un estudiante

monitor que rota entre proyectos. Se plantean actividades iniciales individuales, seguidas de tareas grupales con roles específicos, y se organizan equipos por fases escolares para asignaturas como historia y geografía.

La integración de estudiantes de diferentes grados en equipos permite que los más avanzados actúen como guías, promoviendo responsabilidad y cooperación. Esta dinámica también facilita la personalización de la enseñanza, ya que los docentes pueden adaptar las actividades a las necesidades individuales y grupales. A continuación, la Tabla 9 presenta una comparación entre la planificación e implementación de cada docente en las diferentes escuelas.

**Tabla 9:** Comparación de planificación e implementación entre docentes a través de su experiencia en escuelas unitarias.

Escuela	Planeaciones		implementación	
	Inicio	Fin	Inicio	Fin
Escuela 1	Planeación comprada	-Planeación con base en PM 2005 -Formato propio semanal -Uso de programas de estudio 2009-2017.	-Clases por grado con fichas de actividades. -Atención prioritaria a 1° y 2°. -Evaluación por grados e individual.	- Clases multigrado en equipos. - Ocasionalmente temas para algunos grados en asignaturas. - Trabajo en equipos sobre lectura, escritura y comprensión lectora. -Evaluación con lista de cotejo y logro individual.
Escuela 2	Planeación por grado apoyándose en libro de texto y programa de estudios.	-Planeación semanal por fases con todos los grados, con temas. -Formato digital basándose en propuestas de docentes de escuelas unitarias.	-Clases y actividades por grado. - Valoración al final de la clase individual y por grado. - Actividades no terminadas en aula se asignaban de tarea.	-Clases introductorias grupales. - Trabajo en equipos conformados por estudiantes de diferentes grados. -Cierre de clases compartiendo lo realizado y dificultades. - Evaluación por equipo e individual; coevaluación entre alumnos.
Escuela 3	-Planeación por grado, basado en programa de estudios y libros de texto.	-Planeación por temas para todos los grados. -Formato digital semanal revisado por supervisor.	-Actividades iniciales por grado. - Supervisión por grado. -Retomaba actividades al día siguiente.	- Trabajo en equipos de 1° a 6° grados; cambio de equipos al finalizar. -Estudiantes guían desarrollo de proyectos y apoyan a más pequeños. - Cada estudiante tiene actividades diferenciadas para completar producto final. - Valoración por equipo e individuales.
Escuela 4	-Planificación considerando todos los grados con temas comunes. - Orientación en docentes de escuelas unitarias.	- Trabajo con temas en común. - Planificación semanal, sintética, revisada por supervisión escolar.	-Actividades por equipos integrados por diferentes grados y en algunos temas por fases escolares. - Estudiantes guía para actividades. - Evaluación ocasional de	-Equipos organizados con un estudiante monitor, rotación semanal. -Actividades: individuales iniciales para reforzar habilidades específicas; grupales con tareas específicas para cada estudiante;

			equipos, por falta de tiempo.	por fases escolares sobre historia y geografía.
--	--	--	-------------------------------	---

Elaboración propia

En conjunto, los resultados indican una tendencia hacia la adopción de enfoques multigrado y colaborativos en la organización de la enseñanza. En algunos casos, la planificación ha evolucionado de usar formatos estandarizados a métodos más flexibles y adaptados al contexto, abarcando temas comunes y aprovechando la diversidad de grados en un solo salón. De igual manera, la implementación ha pasado de un enfoque individual por grado a un aprendizaje colaborativo en equipos multigrado, promoviendo la participación de los estudiantes, actividades diferenciadas y una evaluación que incluye tanto logros individuales como grupales.

Los resultados permiten inferir que la experiencia capacita para tomar decisiones acordes a las necesidades de sus estudiantes y vincular temas entre distintos grados. Las y los docentes adaptan la organización de la enseñanza según el contenido y el nivel de comprensión de los alumnos, enfocándose en temas integrales que abarcan múltiples grados para optimizar el tiempo; además, promueven la participación de los estudiantes y una evaluación integral. Estos resultados coinciden con estudios previos, por ejemplo, en un estudio del INEE (2014) se reportó que los maestros con mayor experiencia suelen emplear una mayor diversidad de estrategias pedagógicas y tienen más habilidad para gestionar la diversidad en el aula. En este estudio se los hallazgos de esta investigación corroboran esta observación, mostrando que los docentes han evolucionado de enfoques individuales por grado a métodos de aprendizaje colaborativo en equipos multigrado.

**4.4 Factores han impulsado cambios la organización de la enseñanza**

La investigación reveló varios factores que influyen en los cambios en la organización de la enseñanza en las escuelas unitarias. Uno de los factores clave identificados en todas las escuelas fue la experiencia acumulada por los docentes trabajando en estos entornos. Los maestros señalaron que su tiempo en las escuelas unitarias les

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

permitió comprender mejor las características de sus estudiantes y el contexto en el que viven, lo que les ayudó a adaptar sus prácticas pedagógicas de manera más efectiva.

Este conocimiento proviene tanto de la interacción directa con estudiantes, que permite identificar sus necesidades individuales, como de la interacción con la comunidad escolar en general. Los docentes mencionaron que conocer a las familias y la localidad les permitió abordar los desafíos específicos de la enseñanza multigrado. Por ejemplo, en la Escuela 1, adaptaron su enseñanza durante ciertas temporadas cuando los alumnos debían apoyar a sus familias en la recolección de ajo. En la Escuela 3, a partir de conocer que la mayoría de las madres de familia se dedican a actividades del hogar, asignaron actividades específicas en horarios extraescolares para realizar materiales y mejorar la infraestructura de la escuela; esto benefició a la escuela y a los alumnos.

Otro factor clave identificado para generar cambios en la organización de la enseñanza fue la autoevaluación constante realizada por los docentes sobre los resultados de sus estudiantes. Este aspecto fue destacado en las Escuelas 1, 3 y 4, donde los maestros expresaron que reflexionan continuamente sobre su práctica educativa. A través de esta reflexión, logran identificar tanto los éxitos alcanzados como las áreas que requieren mejoras. Los resultados de este proceso reflexivo les permiten ajustar su práctica y tomar decisiones para cumplir con los objetivos educativos.

Otro factor que influye en la organización de la enseñanza es la asesoría y supervisión escolar, como se evidencia en las escuelas 1, 2 y 3. El personal de supervisión proporciona retroalimentación y orientación que fomentan la reflexión sobre la práctica docente. En estas escuelas, el apoyo incluye la revisión de planificaciones, la observación en el aula y la discusión de propuestas en reuniones de Consejo Técnico. El docente de la Escuela 1 menciona que, aunque a veces las actividades son obligatorias y coinciden con las necesidades de su aula, en otras ocasiones se implementan solo para cumplir con requisitos, sugiriendo que siempre se busque la aprobación de los docentes. La docente de la Escuela 3 menciona que

las asesorías han sido útiles para cambiar formas de presentar y desarrollar temas complejos, y a veces el supervisor o el ATP apoya directamente en la clase, mejorando la comprensión del tema.

La colaboración entre docentes se ha identificado como un factor de cambio en la organización de la enseñanza en dos escuelas. En la Escuela 4, se mencionó que la cooperación con colegas que trabajan en entornos unitarios o multigrado permite compartir diversas prácticas, intercambiar aquellas que han demostrado ser efectivas y brindar y recibir apoyo mutuo. La falta de este factor en otras escuelas sugiere que fomentar la colaboración entre docentes de escuelas unitarias puede ser un desafío y que es necesario explorar diferentes estrategias para lograrlo. La siguiente tabla presenta los factores identificados en cada una de las escuelas:

Tabla 10: Factores que han impulsado cambios en la organización de la enseñanza en escuelas unitarias

Escuela	Autoevaluación del docente sobre resultados alcanzados	Experiencia Docente	Colaboración entre Docentes	Necesidades Específicas de los Estudiantes	Asesoría y supervisión escolar
Escuela 1	✓	✓		✓	✓
Escuela 2		✓			✓
Escuela 3	✓	✓			
Escuela 4	✓	✓	✓		

Fuente: Elaboración propia

En conclusión, es importante considerar que una diversidad de factores ha llevado a los docentes a cambiar sus prácticas, y estos factores corresponden a diversos aspectos como la experiencia acumulada, la autoevaluación constante, el apoyo de la supervisión escolar y la colaboración entre colegas. Estos elementos son fundamentales para la evolución de la enseñanza, permitiendo a los docentes adaptarse y mejorar continuamente sus métodos pedagógicos.

Al considerar estos cambios, es esencial enfocarse en aquellos factores que impactan positivamente la práctica docente, como la reflexión crítica y el intercambio de experiencias, mientras se eliminan o minimizan aquellos que no contribuyen al desarrollo profesional o que puedan generar obstáculos en el proceso educativo.

#### **4.5 Perspectivas del profesorado para el fortalecimiento de las escuelas unitarias**

La perspectiva de los docentes es esencial para identificar mejoras, esto debido a que trabajan directamente con los estudiantes y sus familias, y comprenden los desafíos y oportunidades de estos entornos. En el estudio, se solicitó a los docentes que compartieran sus opiniones sobre las necesidades para fortalecer la educación en las escuelas unitarias. Los participantes subrayaron la importancia de disponer de materiales específicos diseñados tanto para docentes como para estudiantes en estos contextos. También señalaron la necesidad de mejorar las condiciones salariales del personal docente, ofrecer asesorías continuas para nuevos maestros y aquellos con experiencia, proporcionar oportunidades de formación adecuadas al entorno en el que trabajan, y fomentar la participación de los padres de familia en las actividades escolares.

El y las docentes participantes resaltaron la necesidad de aumentar el apoyo financiero a las escuelas unitarias para atender sus necesidades específicas. A diferencia de las escuelas urbanas, estas instituciones no suelen beneficiarse de aportes económicos de la comunidad, como las cuotas voluntarias de los padres. Este desafío es evidente en las escuelas estudiadas. Por ejemplo, la Escuela 2 no recibe contribuciones de los padres, lo que obliga al personal docente a buscar recursos adicionales. Esto incluye aprovechar las visitas de campañas de diputados para solicitar fondos y acudir a empresas privadas en busca de donaciones. Como resultado, los maestros deben dedicar tiempo y esfuerzo a conseguir apoyo económico, lo que añade una carga adicional a su trabajo y reduce el tiempo disponible para la enseñanza.

La situación observada en otros niveles educativos refleja una problemática similar. Un estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el ciclo escolar 2007-2008 reveló que los padres de familia son la principal fuente de financiamiento para servicios, infraestructura y mobiliario en las escuelas preescolares. No obstante, la recepción y el monto de estas aportaciones varían considerablemente entre las escuelas. Solo el 84% de los preescolares rurales unitarios recibían contribuciones económicas, en comparación con el 97.7% de los preescolares urbanos en contextos favorables. Además, las cantidades aportadas por cada familia también diferían significativamente: 249 pesos en escuelas rurales unitarias frente a 689 pesos en escuelas urbanas públicas de contextos más favorables (Pérez-Martínez, Pedroza-Zúñiga, Ruiz Cuéllar, y López García, 2010). Estos resultados evidencian que, mientras las familias en escuelas urbanas públicas suelen contribuir regularmente y con montos mayores, en las escuelas unitarias estas contribuciones son menos frecuentes.

Para mejorar la enseñanza en las escuelas unitarias, los docentes participantes consideraron necesario que se ofrezca formación tanto al inicio de su trabajo en estas instituciones como de manera continua. Señalaron que la mayoría de los programas de capacitación actuales están diseñados para escuelas de organización completa, lo que subraya la necesidad de desarrollar programas específicos para las escuelas unitarias. Además, mencionaron la necesidad de proporcionar materiales y recursos adecuados para la enseñanza en entornos multigrado (escuelas 2, 3 y 4), lo cual facilitaría un trabajo más efectivo y optimizaría el tiempo de enseñanza para estudiantes y docentes.

En la siguiente tabla se presentan las recomendaciones de las y los docentes organizadas de acuerdo con la frecuencia con la que fueron mencionadas por los participantes y se indican con una marca de verificación por escuela.

Tabla 11: Perspectivas de los docentes para mejorar las escuelas unitarias

Escuela	Contar con materiales específicos para docentes y alumnos escuelas unitarias.	Mejorar condiciones salariales de docentes.	Asesorías para docentes que es su primer acercamiento a escuela unitaria	Asesorías permanentes	Destinar mayor recurso económico a escuelas unitarias.	Ofertar cursos, talleres o diplomados para escuelas unitarias	Involucrar más a los padres de familia en las actividades escolares.
Escuela 1		✓					✓
Escuela 2	✓		✓	✓	✓		
Escuela 3	✓	✓		✓		✓	
Escuela 4	✓	✓	✓		✓		

Fuente: Elaboración propia

Estas sugerencias no solo reflejan una comprensión profunda de los desafíos que enfrentan estas instituciones, sino que también proporcionan una hoja de ruta práctica para la mejora continua. Al atender estas necesidades, se puede crear un entorno educativo más equitativo que beneficie tanto a los estudiantes como a los docentes.

## CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Los resultados han arrojado luz sobre las características específicas de las escuelas unitarias y las motivaciones que llevan a los docentes a permanecer en estas instituciones. Se documentaron cambios en la planificación e implementación de la enseñanza a través del tiempo y los factores que han promovido estos cambios. Además, se recopilaron perspectivas docentes sobre lo que se necesita para mejorar las escuelas unitarias en Aguascalientes.

Un aspecto significativo en el estudio se refiere a la motivación de los docentes para permanecer en las escuelas unitarias. A pesar de los numerosos desafíos, como atender a múltiples grados y asumir diversas funciones, los docentes encuentran variadas razones para quedarse. Entre ellas, destacan el deseo de mejorar la calidad educativa, el apoyo recibido de la supervisión escolar, la cercanía de las escuelas a sus hogares y la autonomía en su metodología de trabajo.

El deseo de mejorar la calidad educativa implica identificar las necesidades de los estudiantes, evaluar los aprendizajes alcanzados y adaptar los métodos de enseñanza, algo crucial en las escuelas multigrado (Weiss, 2018; Abós y Boix, 2017). Según Day (2007), estas valoraciones no solo generan satisfacción personal, sino también un profundo compromiso profesional. Además, señala que el compromiso con estudiantes en desventaja refleja una motivación altruista, impulsando a los docentes a marcar una diferencia significativa en sus vidas (Huberman, 1993).

En relación con la organización de la enseñanza y los cambios observados durante la trayectoria laboral de los docentes, cuya experiencia en escuelas unitarias varía entre 7 y 13 años, se ha identificado una evolución significativa tanto en la planificación como en la implementación de la enseñanza. Inicialmente, los docentes empleaban métodos de enseñanza separados por grados, pero con el tiempo han adoptado un enfoque multigrado que fomenta la colaboración entre alumnos de diferentes niveles. Este cambio refleja una transición hacia pedagogías centradas en los estudiantes, adaptándose a sus diversas necesidades y características (Gimeno, 2001). Este enfoque no solo facilita un aprendizaje más inclusivo y personalizado,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sino que también promueve habilidades sociales y colaborativas entre los estudiantes, mostrando una clara evolución hacia prácticas educativas más integradoras.

Los principales factores que influyen en la organización de la enseñanza en las escuelas unitarias de Aguascalientes incluyen la experiencia docente, la autoevaluación, la asesoría y supervisión escolar, y la colaboración entre docentes. La experiencia acumulada permite a los maestros ajustar sus métodos a las necesidades específicas de sus estudiantes y comunidades. La autoevaluación continua, apoyada por la supervisión escolar, es crucial para implementar mejoras pedagógicas. En este sentido se cree como necesario que los educadores tomen conciencia de lo que hacen en el aula y por qué lo hacen, así como de los objetivos que creen alcanzar con sus alumnos y las razones subyacentes a estas creencias (Gómez,2020).

La colaboración entre docentes fomenta el intercambio de prácticas exitosas y el apoyo mutuo, aspectos esenciales para enfrentar los desafíos educativos en contextos rurales y multigrado. A través de la colaboración, los maestros pueden compartir estrategias que han demostrado ser efectivas, lo que permite la implementación de enfoques pedagógicos innovadores.

Los docentes participantes señalaron varias necesidades esenciales para mejorar la educación en las escuelas unitarias. En primer lugar, destacaron la importancia de disponer de materiales específicos tanto para docentes como para estudiantes, también la necesidad de mejorar las condiciones salariales y ofrecer asesorías permanentes para apoyar tanto a nuevos maestros como a los más experimentados. La formación adaptada al contexto de las escuelas unitarias y la mayor participación de los padres de familia también fueron subrayadas como áreas a mejorar.

Además, los docentes indicaron la necesidad de aumentar el apoyo económico para estas escuelas, ya que generalmente no reciben aportes comunitarios significativos, lo que obliga a los maestros a buscar recursos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

adicionales. Consideraron que la formación continua es vital para mejorar la calidad educativa en contextos multigrado. Sugirieron diseñar programas de formación específicos y desarrollar materiales adecuados para facilitar el trabajo en aulas multigrado, con el objetivo de atender mejor las necesidades educativas de sus estudiantes y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo la formación continua se considera esencial para mejorar la calidad educativa en contextos multigrado (Bustos, 2013; Castro, 2018). Se sugiere explorar diferentes estrategias para diseñar ofertas formativas específicas para estas escuelas, como la conformación de un grupo de trabajo estatal con experiencia en enseñanza multigrado que también sirva como una red de apoyo para el personal docente.

En este sentido los resultados sugieren que promover la capacitación en metodologías multigrado y fomentar el intercambio de buenas prácticas entre docentes puede estimular el aprendizaje colaborativo entre docentes e incidir en la organización de la enseñanza.

En esta investigación se encontraron varias limitaciones en el proceso de desarrollo y los resultados obtenidos. Una de estas hace referencia a la obtención de información detallada sobre las escuelas multigrado de dominio público. En la caracterización de las escuelas unitarias en Aguascalientes, se identificó un vacío en la información específica a nivel nacional. Esta falta de datos dificulta la identificación precisa de las escuelas, sus ubicaciones y su tipo de organización. La insuficiencia de información sobre las escuelas multigrado ha sido reconocida por otros autores (Bustos, 2014; Rodríguez, Bautista y Servín, 2011). En este estudio, se solicitó información a través de la Plataforma Nacional de Transparencia (PNT), para tomar decisiones metodológicas, pero esta información también es necesaria para la toma de decisiones en el sistema educativo; es necesario que la información se actualice y que se facilite el acceso a diferentes agentes educativos.

Una de las limitaciones encontradas en esta investigación fue el acceso a las escuelas. Para poder visitarlas, fue necesario realizar una solicitud que tardó

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aproximadamente un mes en ser aprobada. Este proceso requirió cumplir con una serie de requisitos, como la presentación de una carta de compromiso sobre el manejo de la información, las fechas y nombres de las escuelas a visitar. Estas condiciones hicieron que la planificación del trabajo de campo fuera estrictamente dependiente de estas autorizaciones.

Otra limitación fue la participación de los docentes en el seguimiento del proceso de investigación. Inicialmente, solo dos docentes accedieron a continuar con la observación de clases. El docente de la Escuela 1 consideró que la observación implicaba tiempo extra que no podía dedicar, mientras que la docente de la Escuela 4 expresó desde el inicio que solo podría participar en las entrevistas, pero no en actividades adicionales de seguimiento. Por otro lado, las docentes de las Escuelas 2 y 3 aceptaron las observaciones de clase. Para asegurar su participación, se adoptó un enfoque de reciprocidad, trabajando una semana de observación en cada escuela y ofreciendo apoyo en forma de servicio social, ayudando con el trabajo de aula.

Además de lo anterior, es importante señalar que los resultados de este estudio no pueden ser generalizados, ya que se basan en casos específicos seleccionados para conocer la organización de la enseñanza en estas escuelas. Esto significa que el estudio muestra solo una parte de la realidad de las escuelas multigrado de tipo unitarias en Aguascalientes.

Los resultados de este estudio apuntan distintas investigaciones que convendría que fueran realizadas. En primer lugar, es crucial actualizar y verificar los datos estadísticos sobre las escuelas multigrado, pues aunque los datos provienen de fuentes confiables, a menudo no están actualizados, y la información proporcionada a través de la Plataforma Nacional de Transparencia no siempre evidencia las condiciones de las escuelas. La información actualizada podría servir como base para construir un sistema de monitoreo continuo de escuelas multigrado.

Otra área de interés es el mapeo y la geolocalización de las escuelas multigrado. Durante la investigación, la geolocalización pública en internet de las escuelas unitarias visitadas mostró limitaciones, pues algunas no están correctamente

identificadas o se confunden con otras en zonas urbanas. El mapeo y geolocalización serían de utilidad para una mejor gestión y planificación.

Además, es importante explorar el trabajo colegiado y la planificación educativa entre docentes en escuelas multigrado. Dos docentes entrevistadas destacaron la importancia de generar estrategias mensuales y seleccionar temas a nivel de zona basándose en problemáticas comunes. Investigaciones futuras podrían enfocarse en explorar cómo el trabajo colegiado puede mejorar la planificación y la implementación de estrategias educativas en estos contextos.

La creación de grupos de colaboración y mentoría también es una necesidad identificada. La orientación de docentes experimentados puede ayudar a los nuevos docentes a superar las dificultades iniciales en escuelas unitarias. Establecer programas de mentoría y apoyo continuo aseguraría una transición más suave y efectiva para los docentes nuevos.

El diseño de talleres exclusivos para escuelas unitarias es otra propuesta importante. Desarrollar talleres enfocados en la planificación, implementación y evaluación en estas escuelas, con módulos específicos y expertos en educación multigrado, podría ofrecer un apoyo significativo a los docentes. Realizar pruebas piloto y evaluar la eficacia de estos talleres contribuiría a su mejora continua.

Por último, la evaluación de aprendizajes fue un tema central para estudiar en estas escuelas, pues puede identificar el progreso de los estudiantes y esto cumple múltiples fines, motivando a las y a los docentes evidenciando los resultados de las prácticas implementadas y reorienta su enseñanza, permitiéndoles identificar lo que deben mejorar.

Para finalizar, esta investigación sobre la organización de la enseñanza en las escuelas unitarias de Aguascalientes sirve para conocer el entorno educativo poco estudiado en un estado donde, debido a su tamaño, podría pensarse que este tipo de escuelas no existiría. Por lo tanto, las autoridades educativas pueden utilizar los resultados para desarrollar programas, talleres y asesorías de apoyo a docentes de este tipo de escuelas. Además, los investigadores pueden utilizar esta investigación

para ampliar el conocimiento en educación rural y multigrado. Por último, esta investigación también puede servir como punto de partida para continuar con futuros estudios que complementen y amplíen la comprensión de las escuelas multigrado en Aguascalientes.



## FUENTES CONSULTADAS

- Arratia, H. E. (2018). *Análisis a la reforma educativa del sexenio 2012-2018 en el marco de la desigualdad social mexicana*. México: UAMCEH Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Denscombe, M. (2012). *Research Proposals . A practical guide*. Inglaterra: McGraw-Hill.
- Abos , O. P., & Boix, T. P. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula abierta*, 41 - 48.
- Barba , B. E., y Sandoval, F. E. (2019). Las escuela multigrado: una asignatura pendiente en la formación inicial de formadores. *CONISEN*, 1- 8.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. . Madrid: 2a. Ed. La Muralla.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado revista de curriculum y formacion del profesorado* , 1 - 12.
- Bustos , A. (2014). Heterogeneidad y aprendizaje en grupos multigrado. España: Fondo de Cultura Económica.
- Bustos , A. (2014). Heterogeneidad y aprendizaje en grupos multigrado. España: Fondo de Cultura Económica.
- Bustos , J. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. . *Revista de Educación*, 429-449.
- Bustos, J. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones

sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, 31 - 41.

- Castro , M. R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. . *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 335-354. Cucunubá T, T. Y., Alfonso, B. N., & Cepeda, A. C. (2020). *Las tic en el aula multigrado. una Experiencia de formación de profesores. colombia: stic en el aula multigrado. UNA EXPERIENCIA DE Formación de profesores.*
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista.* McGraw-Hil
- Ferreira. L. G. (2017). Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre profesores iniciantes. *Acta Scientiarum. Education.* 39, núm. 1, 79-89.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.
- Gimeno , S. J. (2001). *La educación que aún es posible.* Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hernandez, P. E. (2018). El Aprendizaje en Escuelas Multigrado Mexicanas en la Prueba Planea. *REICE*, 123 - 138.
- Huberman, M. (2000). *Ciclo de vida profissional dos profesores. En Antonio Nóvoa (coord). Vidas de profesores. .* Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers.* London: Cassell.
- INEE. (2019). *Documento ejecutivo de la política educativa. Políticas para mejorar las escuelas multigrado en México.* México: INEE.
- INEE. (2019). *Las escuelas multigrado en México.* México: INEE.

- INNE. (2018). *Las escuelas multigrado en México*. México: INEE
- INEE. (2014). *El derecho a una educación de calidad: Informe 2014*. México: INEE.
- Juárez , B. D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinectica*, 1 - 16.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Little, J. W. (2001). Professional development in pursuit of school reform. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 23-44). Teachers College Press.
- Maldonado, P. J., Rodríguez , C. R., & Miranda, M. L. (2017). Conceptualización del currículo en los docentes de escuelas multigrado. *COMIE*, 1 - 16.
- Manzano, A. (2019). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: Un estudio de revisión. ResearchGate.
- Mason, D. A., y Burns, R. B. (1996). Reassessing the effects of combination classes. *Educational Research and Evaluation*, 1- 52.
- MEJOREDU. (Octubre de 2022). La importancia de las escuelas multigrado. *Educación en movimiento*, págs. 1 - 36.
- Pérez-Martínez, M. G., Pedroza-Zúñiga, L.H., Ruiz Cuéllar, G., y López García, A.Y. (2010). *La Educación Preescolar en México*. México: INEE.
- Quecedo , L. R., y Castaño , G. C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. España: Revista de Psicodidáctica.
- Rodríguez , H. B., Bautista , O. M., y Servín , C. O. (2011). La formación continua de

profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *Revista de investigación educativa de la rediech*, 1 - 29.

Romero, C., & Ventura, S. (2010). Educational data mining: A review of the state-of-the-art. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics - Part C: Applications and Reviews*, 40(6), 601-618.

Santos , C. L. (2011). Aulas multigrado y circulación de saberes. *Profesorado revista de curriculum y formacion del profesorado* , 1 - 21.

Schmelkers, y., & Aguila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. México: INEE.

SEP. (2005). *Propuesta educativa multigrado* . México.

SEP. (2011). *El enfoque formativo de la evaluación. Autor. México*. México: CONALITEG.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio* . México: CONALITEG.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP. Obtenido de Heterogeneidad de contextos de la educación básica:  
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-edubasica-contextos.html>

SEP. (13 de Agosto de 2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Obtenido de Plan y programas de estudio para la educación básica:  
<https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral?idiom=es>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* . España: Traducción de Roc Filella.

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Tarres, M. (2013). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 319 - 381.

Vera, N. J., y Peña , M. C. (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Revista Educación y Humanismo*,, 225 - 240.

Weiss, E. (2018). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 97-119.

Zavala, M. (2018). *Estrategias colaborativas en la educación primaria: Impacto y beneficios*. Editorial Académica.

Zepeta , P. G., y Torres , G. E. (2019). La escuela multigrado en México. Un estudio sobre la toma de decisiones docentes durante la enseñanza de las matemáticas. *XV CIAEM-IACME*, 1 - 8.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Acciones de los gobiernos estatales dirigidas a escuelas multigrado

<i>Estado</i>	<i>Acción(es)/ Periodo</i>	<i>Fuentes</i>
Chiapas	El Gobierno del Estado de Chiapas, a través de la Subsecretaría de Educación Estatal del Estado, creó los programas de cuatro cursos que se ofertan en las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe: Estrategias y modalidades para la enseñanza en grupos multigrado; Reorganización curricular y modelos para la enseñanza en grupos multigrado; La planeación y la evaluación en grupos multigrado y La escuela multigrado: ventajas y desafíos/ Plan de estudios 2018- 2020.	Subsecretaría de Educación Estatal del Estado de Chiapas, 2020.
Durango	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Propuesta Metodológica Experimental para Escuelas Multigrado”: modelo pedagógico que buscaba adecuarse a las características que enfrentan docentes que atendían a más de un grado escolar/2002.</li> <li>2. “Trabajo docente en el aula multigrado de telesecundaria”: contiene planeaciones didácticas para grupos multigrado en telesecundaria, las cuales se agrupan en cinco bloques de trabajo/ 2019.</li> <li>3. “Proyecto Innovación”: descarga administrativa, evaluación de los aprendizajes, planeación didáctica multigrado, formación continua docente e implementación de las Comunidades Escolares de Aprendizaje/ 2015 a 2018.</li> <li>4. “Programa Escuelas Multinivel de Educación Básica: escuelas donde un sólo docente atiende a alumnos de preescolar, primaria y secundaria/ 2003 a la fecha.</li> </ol>	SEED, 2015, 2016 y 2019; INEE, 2017; INEE, 2018.
Estado de México	“Proyecto Asesoría, Seguimiento y Acompañamiento a Escuelas Multigrado”: reuniones académicas, elaboración de Antologías Multigrado, encuentros docentes y de figuras educativas y acompañamiento/ 2017 a la fecha.	SEIEM, 2018.
Guanajuato	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizajes clave para escuelas primarias multigrado: agrupa las competencias de un currículo de primaria en aprendizajes esperados y contiene sugerencias generales para la planeación didáctica y evaluación/ 2017.</li> <li>2. Proyecto “Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas de las Escuelas Multigrado”: aplicación de la metodología Relación Tutora (RT), talleres para docentes, construcción de propuesta curricular y orientaciones para facilitar la planeación articulada, acompañamiento de asesores en RT, dotación de materiales didácticos, bibliográficos, difusión de acciones /2011 a 2022.</li> </ol>	Secretaría de Educación de Guanajuato, 2019; Sandoval, 2022;
Hidalgo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación continua docente en planeación y gestión curricular multigrado/ septiembre de 2014 a julio de 2015.</li> <li>2. “Escuela Unitaria inclusiva: hacia una educación para todos”: dotación de materiales de apoyo, asesoría pedagógica a docentes y Centros de Atención Múltiple, formación de ATP y</li> </ol>	INEE, 2017:59.

	socialización de experiencias exitosas/ septiembre de 2015 a julio de 2016	
Michoacán	<p>1. Apoyos técnico pedagógicos a la educación primaria: brindar asesoría técnico pedagógica, acompañamiento, seguimiento y recursos materiales y didácticos a docentes de escuelas primarias multigrado/ año 2000 a sin especificar.</p> <p>2. Fortalecimiento a escuelas unitarias y multigrado: talleres de formación continua a docentes con poca experiencia en multigrado (de dos a cinco años), donde se abordaron planeación didáctica, adecuación curricular y estrategias para la organización grupal/ octubre de 2014 a noviembre de 2016.</p>	INEE, 2017:60.
Puebla	<p>1. Programa de aprendizaje en multigrado: como una adaptación del modelo Escuela Nueva de Colombia, se desarrollaron estrategias curriculares, de formación de docentes, administrativas y comunitarias Elaboraron material de apoyo como guías y material didáctico/ 2013 a 2017.</p> <p>2. Curso virtual “Estrategias de trabajo para grupos en escuelas multigrado”: dirigido a 800 figuras educativas/ noviembre 2020 a enero 2021.</p>	Mejía <i>et al.</i> (2016); INEE, 2017: 60.
San Luis Potosí	<p>1. Desarrollo profesional en comunidades docentes multigrado para la equidad y la inclusión: talleres, asesorías, acompañamiento pedagógico y recursos de apoyo a docentes multigrado, a través de Comunidades Docentes Multigrado/ 2014 a 2015.</p> <p>2. Diplomado “Formación de asesores para la atención a grupos multigrado”: con los siguientes temas planeación didáctica y vinculación de contenidos por campo formativo; estrategias didácticas para potenciar aprendizajes en el aula multigrado; evaluación como medio para favorecer los aprendizajes esperados; asesoría y acompañamiento externo para el fortalecimiento de los colectivos escolares/ junio de 2013 a abril de 2014.</p> <p>3. Diplomado “Formación de comunidades docentes multigrado para la atención a la diversidad en educación básica/ enero a junio de 2015 y noviembre a abril de 2016.</p> <p>4. Implementación de la Licenciatura de Educación Multigrado por parte de la UPN Unidad 241, a partir de agosto de 2022.</p>	INEE, 2017: 60 y 61.
Sinaloa	Orientaciones didácticas para la organización y funcionamiento de la escuela multigrado: brindar material con orientaciones didácticas dirigidas a los docentes de educación multigrado en tres modalidades: indígena, general y migrante; además, contempla la implementación de talleres de capacitación /2015 a sin especificar.	INEE, 2017: 61.
Tabasco	<p>1. Formación inicial y continua de docentes: creación del trayecto formativo sobre educación multigrado para estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar / 2012 a la actualidad.</p> <p>2. Proyecto “La transversalidad curricular: una estrategia para aprender en Escuelas Multigrado de Educación Básica”: elaboración de una Propuesta Educativa Multigrado que incluyó una reorganización curricular para primaria, talleres dirigidos a</p>	INEE, 2017: 62.

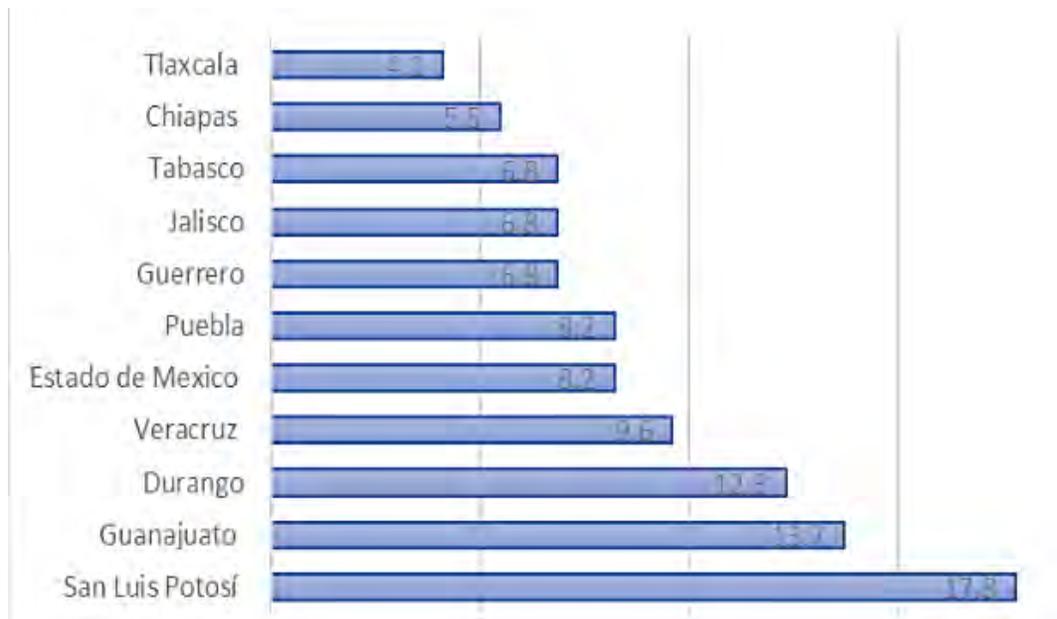
	docentes de telesecundarias multigrado, talleres de formación con supervisores y docentes en uso de estrategias didácticas para multigrado en Español y Matemáticas y acompañamiento a los docentes en sus prácticas/ 2014 a 2016.	
Tlaxcala	Estrategias didácticas para escuelas multigrado: creación de estrategias didácticas diseñadas para adecuarse a los diferentes niveles y modalidades desarrollados por los docentes, con el acompañamiento y la asesoría del equipo de especialistas del DIE-CINVESTAV/ enero a junio de 2016.	INEE, 2017: 62.
Veracruz	1. Organización Curricular Multigrado 2013: agrupa los aprendizajes esperados de un currículo de primaria por temas comunes y aprendizajes diferenciadas por ciclos y los contenidos se dosifican en cinco bimestres de trabajo/ 2013. 2. Proyecto Multigrado: desarrollar investigación, proponer técnicas didácticas específicas, diseñar documentos específicos y pertinentes, participar en proyectos y atender Consejos Técnicos Multigrado/ 2008 a la actualidad.	Secretaría de Educación de Veracruz, 2013; Ruiz, 2022.
Yucatán	1. Propuesta de reorganización curricular para escuelas multigrado del Estado de Yucatán: agrupa los aprendizajes esperados de un currículo de primaria por contenidos comunes y aprendizajes diferenciadas por ciclos, contienen orientaciones didácticas para proyectos integradores/ 2015. 2. Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado: adecuaciones curriculares, gestión pedagógica, descarga administrativa de directores y docentes multigrado, creación de las figuras de Enlaces Itinerantes y formación especializada de maestros/ 2013 a la actualidad.	SEGEY, 2015; INEE 2018.
Zacatecas	“Propuesta de trabajo para escuelas multigrado. Reorganización curricular”: adecuaciones curriculares para primarias/ 2012.	Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas, 2012.

Fuente: Información compartida por el doctor Diego Juárez Bolaños, producto de sus investigaciones (junio de 2023).

En esta tabla se muestran los materiales elaborados por diferentes entidades federativas para abordar la educación multigrado, incluyendo orientaciones específicas para el trabajo en este contexto.

**Anexo 2**

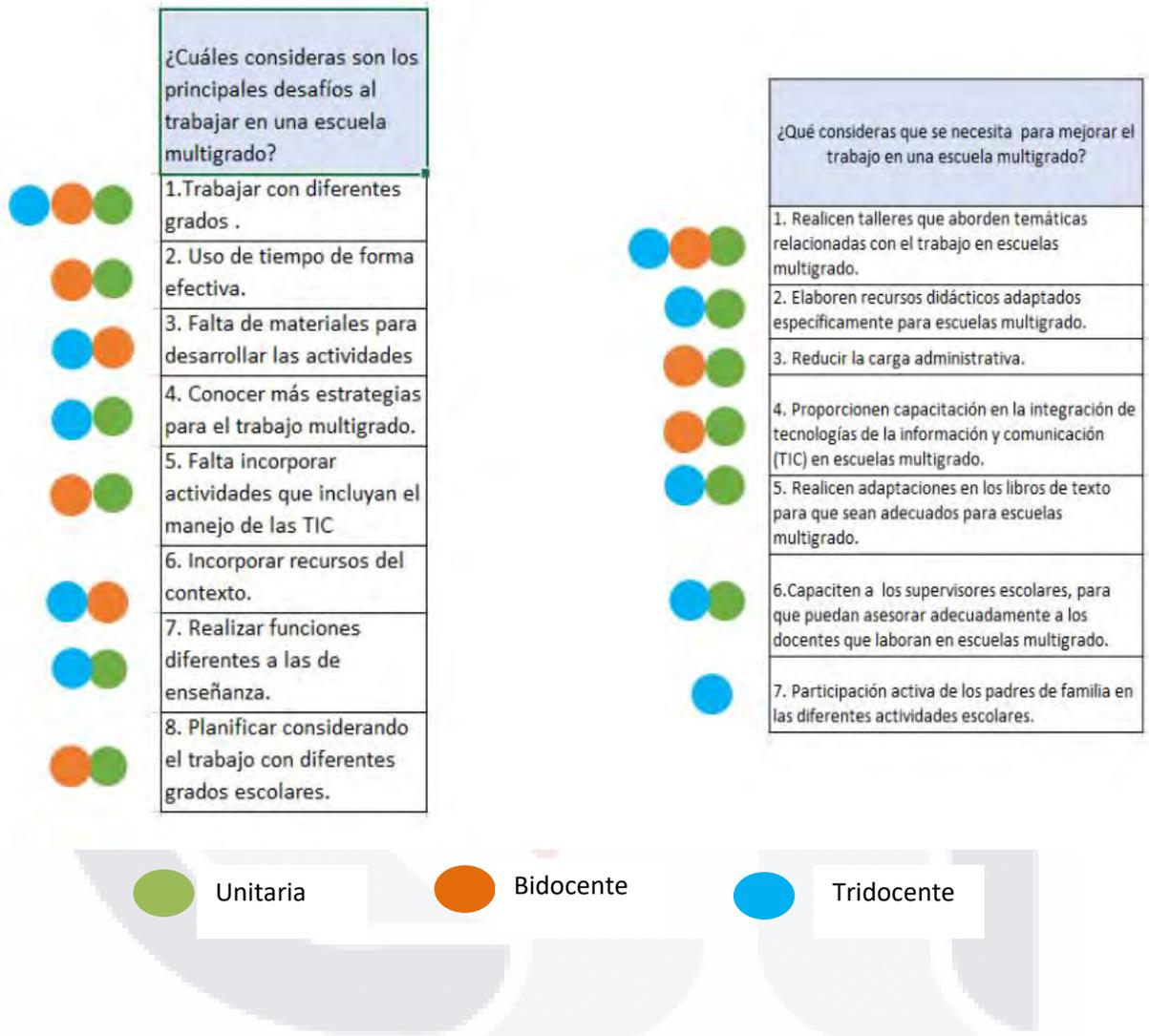
Porcentaje Basado en un Total de 73 Participantes encuestados, distribuidos por Estado.



En esta grafica se presentan de menor a mayor la participación de docentes por estado en una encuesta distribuida en línea , a través de conocidos docentes y grupo de educación multigrado para tener el primer acercamiento a las opiniones de los docentes sobre los desafíos al laborar en multigrado.

**Anexo 3**

Respuestas de docentes multigrado a encuesta exploratoria.



En esta tabla se presentan las respuestas de los docentes encuestados sobre los desafíos en las escuelas multigrado y sus sugerencias para mejorar el trabajo en estos entornos educativos. Las respuestas se han agrupado por colores para hacer referencia a los diferentes tipos de multigrado: unitario, bidocente y tridocente.

**Anexo 4**

Tabla de Distribución de fuentes por año y tipo de publicación

Año de publicación	Tipo de publicación				Total
	Artículo	Capítulo de libro	Contribución de congreso	Tesis	
2004		1			1
2008				1	1
2010	1				1
2011	1		1		2
2012	1				1
2014				1	1
2016	3			1	4
2017	4		2		6
2018	1		1		2
2019	2				2
2020	2				2
2021	1		1		2
<b>Total de fuentes por año</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>25</b>

La tabla muestra la disposición de las fuentes bibliográficas revisadas, organizadas por año de publicación. Se destaca que el período de mayor desarrollo de las fuentes bibliográficas se encuentra entre 2016 y 2019. Además, se observa el tipo de publicaciones revisadas, siendo predominantemente artículos académicos.

**Anexo 5**

Tabla con algunos de los datos considerados para la sistematización de referentes bibliográficos.

<b>N. DE REVISIÓN</b>	<b>AÑO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TIPO DE PUBLICACIÓN</b>	<b>APROXIMACIÓN METODOLÓGICA</b>	<b>OBJETIVO</b>
<b>TEXTO 1</b>	2019	La escuela multigrado en México. Un estudio sobre la toma de decisiones docentes durante la enseñanza de las matemáticas.	Gabriela Zepeda Padilla, Erika García Torres	Artículo	Cualitativa	Analizar las decisiones docentes relacionadas con la enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado.
<b>TEXTO 2</b>	2017	Conceptualización del currículo en los docentes de escuelas multigrado	Juan Carlos Maldonado Payán, Randú Rolando Rodríguez Chaparro, María Luisa Miranda	Contribución de congreso	Mixta	Presentar los avances de un proyecto de investigación sobre la problemática del profesorado en las escuelas multigrado en el contexto de la Reforma Educativa de 2013.
<b>TEXTO 3</b>	2016	Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México	José Ángel Vera Noriega, Carlos Enrique Peña Meléndez	Artículo	Cualitativa	Generar conocimientos sobre las relaciones entre el perfil docente y el rezago/deserción educativa en contextos sociales de marginación social en zonas rurales indígenas.
<b>TEXTO 4</b>	2017	Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado	Pilar Abós Olivares, Roser Boix Tomás	Artículo	Cualitativa	Estudiar las prácticas docentes con enfoque en metodologías activo-participativas, analizando categorías como estrategias didácticas, organización del espacio y del tiempo, recursos didácticos y evaluación del aprendizaje del alumnado.

<b>TEXTO 5</b>	2011	Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural	Limber Elbio Santos Casaña	Artículo	Cualitativa	Desarrollar talleres.
<b>TEXTO 6</b>	2011	¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado	Roser Boix	Contribución de congreso	Cualitativa	Mostrar referentes psicopedagógicos de la escuela rural y aproximarse a las especificidades del aula multigrado.
<b>TEXTO 7</b>	2018	El Aprendizaje en Escuelas Multigrado Mexicanas en la Prueba Planea	Eduardo Hernández Padilla	Contribución de congreso	Cuantitativa	Conocer factores individuales, familiares y escolares influyentes en el logro obtenido en Planea, evaluando aprendizajes clave.
<b>TEXTO 8</b>	2004	Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado	Yolanda Rodríguez	Capítulo de libro	Cualitativa	Articular el estudio en torno a estrategias docentes, destacando el carácter consciente e intencional de las estrategias dirigidas a objetivos de aprendizaje.
<b>TEXTO 9</b>	2021	Diseño de unidades STEM integradas: una propuesta para responder a los desafíos del aula multigrado	Angela Castro-Inostroza, Rodrigo Jiménez-Villaruel, Jhonny Medina-Paredes	Artículo	Cualitativa	Ofrecer insumos para ilustrar cómo brindar oportunidades de aprendizaje integrado en aulas multigrado.
<b>TEXTO 10</b>	2017	Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador	Diego Juárez Bolaños	Artículo	Cualitativa	Mostrar las percepciones de los profesores sobre las causas de los problemas en las aulas multigrado, destacando ventajas como autonomía y trabajo con grupos heterogéneos.
<b>TEXTO 11</b>	2012	Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural	Manuel Quílez Serrano, Rosa Vázquez Recio	Artículo	Cualitativa	Explorar la calidad de enseñanza en aulas multigrado.
<b>TEXTO 12</b>	2020	Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente	Luis Felipe de la Vega	Artículo	Cualitativa	Describir y analizar desafíos para la enseñanza en aulas multigrado y sugerir claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes.

<b>TEXTO 13</b>	2021	Equidad y escuelas multigrado: ¿ruptura o continuidad de la política educativa?	Lenin Bruno Priego Vázquez, Mariana Elizabeth Castro	Contribución de congreso	Mixta	Analizar rupturas y continuidades en la política educativa en relación con la educación multigrado en México.
<b>TEXTO 14</b>	2017	El currículom en las escuelas con aulas multigrado	Ríos-Cepeda, Vera Lucía, Guevara-Araiza, Albertico, Ríos-Castro, Manuel y Rentería-Soto, Diana Edit	Artículo	Cualitativa	Analizar las prácticas en escuelas con aulas multigrado a través del análisis de propuestas educativas y el plan de estudios vigente.
<b>TEXTO 15</b>	2016	Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla	Mejía, Fernando; Argándar, Erika; Arruti, Margarita; Olvera, Adriana; Estrada, María del Mar	Artículo	Cualitativa	Presentar antecedentes, etapas, características y resultados de un programa de mejora educativa en escuelas multigrado.
<b>TEXTO 16</b>	2017	EL MULTIGRADO A DEBATE	Annette Santos del Real, Diego Juárez Bolaños, Alicia Azuma Hiruma, Lilia Dalila Lopez Salmorán	Contribución de congreso	Cualitativa	Identificar e implementar acciones para reconocer las ventajas pedagógicas de los ambientes multigrado y mejorar interacciones entre alumnos y maestros.
<b>TEXTO 17</b>	2020	LAS TIC EN EL AULA MULTIGRADO. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORES	Yaneth Cucunubá Tabaco, Nohora Elisabeth Alfonso Bernal, Carmen Helena Cepeda Araque	Artículo	Cualitativa	Implementar un programa de formación para fortalecer las competencias TIC de profesores en aulas multigrado.
<b>TEXTO 18</b>	2010	La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz	Martha G. Romero Salcedo, Martha A. Gallardo Mojica, Ricardo González Báez, Liliana Salazar Grajales, Mariela Y. Zamora García	Artículo	Cualitativa	Presentar un informe del análisis en escuelas primarias de Veracruz sobre la planeación de la enseñanza en el contexto de la Propuesta Educativa Multigrado 2005.
<b>TEXTO 19</b>	2017	Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México	Lucila Rita Galván Mora, Lydia Espinosa Gerónimo	Artículo	Cualitativa	Ofrecer una aproximación etnográfica a las dimensiones de la diversidad en un grupo multigrado y sus implicaciones para la enseñanza.

<b>TEXTO 20</b>	2019	LAS ESCUELA MULTIGRADO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FORMADORES	Esmeralda Guadalupe Barba Buenosaires, Elizabeth Sandoval Figueroa, Aída Dolores Robles	Artículo	Cualitativa	Valorar la concepción teórica que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial de profesionales de la educación primaria y su impacto en la escuela multigrado.
<b>TEXTO 21</b>	2011	¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado	R. Boix	Artículo	Cualitativa	Mostrar algunos de los referentes psicopedagógicos desde los cuales la escuela rural puede evidenciar su potencial pedagógico.
<b>TEXTO 22</b>	2010	Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado	A. Bustos Jiménez	Artículo	Cualitativa	Analizar el funcionamiento de los grupos de alumnado rural y explorar posibles causas de las calificaciones escolares en contextos de multigraduación.
<b>TEXTO 23</b>	2018	El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado	R. Castro Miranda	Artículo	Cualitativa	Describir aportes teóricos de un curso optativo sobre la docencia en más de un grado escolar.
<b>TEXTO 24</b>	2014	La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis	AB Jiménez	Artículo	Cualitativa	Presentar resultados de una fase de estudio que documenta prácticas pedagógicas en aulas multigrado.
<b>TEXTO 25</b>	2017	Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado	MP Abós Olivares, R Boix Tomás	Artículo	Cualitativa	Presentar resultados de un proyecto internacional de investigación sobre la enseñanza en escuelas rurales, con enfoque en la evaluación.

Anexo 6

Oficio de respuesta a la solicitud de datos sobre escuelas multigrado en Aguascalientes.



INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES PROCEDIMIENTO DE ACCESO A LA INFORMACIÓN PAI.010. 010049723000010

Aguascalientes, Ags. a 25 de enero del año dos mil veintitrés. Vista la solicitud registrada ante la Plataforma Nacional de Transparencia con el número 010049723000010, realizada por el SOLICITANTE, presentada el pasado día 11 de enero del 2023, donde señala como medio para recibir notificaciones la Plataforma Nacional de Transparencia; consecuentemente con fundamento en lo dispuesto en los artículos 1,2,4,7,10 primer párrafo, 11 primer párrafo, 12, 44, 71 y 74 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Aguascalientes y sus Municipios, téngase por recibida la solicitud de referencia, ábrase expediente y regístrese en el Libro de Gobierno con el número de PAI.010. 010049723000010, de igual manera téngase por señalado domicilio legal de su parte para oír y recibir notificaciones.

En atención y respuesta a la solicitud planteada, se emite el presente acuerdo: UNICO: En términos de lo dispuesto por el artículo 71 Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Aguascalientes y sus Municipios, en relación con el artículo 133 de la Ley General de Transparencia, que garantizan las medidas y condiciones de accesibilidad para que toda persona pueda ejercer el Derecho de Acceso a la Información, esta Unidad de Enlace le precisa lo siguiente:

En lo que se refiere a la cantidad de escuelas multigrado en el estado de Aguascalientes, el tipo de organización, su ubicación y la cantidad de docentes que atienden estas escuelas; le comento que al no especificar en la solicitud los niveles educativos que necesitaban, se le hace llegar la información de Educación Primaria. 2. La información proporcionada por esta área corresponde solamente al ciclo escolar 2021-2022, toda vez que lo referente al ciclo escolar 2022-2023 se encuentra en el último proceso de generación de las bases de datos para consulta al público, la cual estará disponible en próximas fechas.

Se anexa la información en el documento anexo a dicho acuerdo de respuesta. Dicho lo anterior, le preciso por ser de vital importancia que, con el único fin de garantizarle su derecho de acceso a la Información pública, tengo a bien comunicarle que esta Unidad de Transparencia y Acceso a la Información Pública se encuentra siempre y en todo momento a su disposición, situación por la cual le anuncio que para cualquier duda o aclaración puede Usted acudir a las instalaciones que ocupa la Unidad de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Instituto de Educación de Aguascalientes, ubicadas en



449 910 16 00

www.ilea.gob.mx

Av. Tecnológico No. 601 Fracc. Ojocaliente C.P. 20136



**Aguascalientes**  
Gente de trabajo y soluciones  
El orgullo de México  
GOBIERNO DEL ESTADO 1921-2017

**Instituto de Educación  
de Aguascalientes**

la Avenida Tecnológico No. 601 del Fraccionamiento Ojocaliente I de esta ciudad de Aguascalientes, donde será usted atendido por el que suscribe, en un horario de lunes a viernes de 8:00 a 15:00 horas, o bien ser atendido en el número telefónico 9105600 ext. 4244 -----

Con lo anterior se da por cumplido el deber de acceso a la información. -----

Dígase a la promovente que en contra del presente acuerdo procede de manera opcional el recurso de revisión ante el Instituto de Transparencia del Estado de Aguascalientes, previsto por los artículos del 75 al 78 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Aguascalientes y sus Municipios, en correlación con el 142 de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública. -----

Notifíquese al solicitante por mediante la Plataforma Nacional de Transparencia; así mismo se habilitan horas inhábiles para la realización de la notificación del presente al interesado, lo anterior con fundamento en el artículo 39 tercer párrafo de la Ley en cita, en relación con el artículo 34 de la Ley del Procedimiento Administrativo del Estado de Aguascalientes, toda vez que la práctica de la notificación será en su correo electrónico. -----

Así lo proveyó y firma el suscrito Mtro. Sergio De Velasco Macías, Titular de la Unidad de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Instituto de Educación de Aguascalientes, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 44 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Aguascalientes y sus Municipios, y el artículo 45 de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública. -----



449 910 56 00

www.ica.gob.mx

Av. Tecnológico No. 601  
Fracc. Ojocaliente  
C.P. 20196



**Anexo 7**

Guion de entrevista

**Objetivo:**

Esta entrevista tiene como finalidad conocer como el docente ha organizado la enseñanza en escuelas unitarias a lo largo del tiempo laborando en estas. Lo que se obtenga de las entrevistas servirá para el desarrollo del proyecto de investigación donde se desea identificar cambios, continuidades y factores que han promovido cambios o permanencias en lo que es la organización de la enseñanza.

**Introducción:**

Agradezco su disposición para esta entrevista, la cual es parte de un proyecto de estudio en la maestría de Investigaciones Sociales y Humanísticas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El tema de la investigación se centra en la organización de la enseñanza en escuelas unitarias del estado de Aguascalientes.

Las respuestas de esta entrevista serán confidenciales y la información que se utilice para generar reportes de investigación cumplirá con el principio de anonimato del informante.

Su participación es voluntaria, y puede decidir no responder cualquier pregunta con la que no se sienta cómoda(o), y, en cualquier momento podrá retirarse de la entrevista si así lo decide.

\*[redactare las respuestas , pero como no puedo escribir toda la información voy a grabar]¿Está de acuerdo en que comencemos la entrevista y grabemos esta conversación?

Antes de empezar quisiera saber de ¿Cuánto tiempo dispone para la entrevista?

¿Tiene alguna duda sobre la entrevista?

[grabar] **Indicación:** Lo primero que quiero es solicitar algunos datos de usted y de su escuela.

**Datos generales**

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Correo: \_\_\_\_\_ N. Celular: \_\_\_\_\_  
 Antigüedad en la escuela: \_\_\_\_\_  
 Antigüedad como docente: \_\_\_\_\_

**Datos del centro de trabajo donde labora actualmente**

Nombre de la escuela donde labora:

CCT: \_\_\_\_\_ Zona escolar: \_\_\_\_\_

Horario de la escuela: \_\_\_\_\_

Cantidad de alumnos que atiende						
1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total

**Trayectoria en la labor docente**

¿cuénteme ud solo ha laborado en la escuela\_\_\_\_\_?

[en caso de si haber laborado en más escuelas, se llenará la siguiente tabla]

Escuela	Lugar donde se ubica	Tipo de organización	Tiempo que laboró en estas

**Preguntas**

Para la realización de esta entrevista se centrará en la organización de la enseñanza donde se encuentra laborando actualmente. [Lo primero que quiero preguntar]

1. ¿Qué lo motivó a trabajar en esta escuela \_\_\_\_?
2. Visualizando el tiempo [años] que tiene laborado en esta escuela ¿Por qué permanece como docente en esta escuela?
3. Actualmente, ¿cómo organiza sus clases para atender a estudiantes de diferentes edades y grados escolares? [Escuchar y solicitar ejemplos sobre la información que proporcione]
4. ¿Qué fortalezas encuentra en la forma en como organiza sus clases actualmente?
5. ¿Qué debilidades encuentra en la forma en organiza de sus clases actualmente?

Fortalezas		Debilidades	

[viendo que ha trabajado en dif escuelas o que ya tiene varios años en este tipo de esc, cuénteme]

6. Cuando comenzó a trabajar en la escuela unitaria, ¿cómo organizaba su enseñanza?

Si la forma de organización de clases es distinta a la actual, preguntar.

- a. ¿Qué fortalezas tenía esa forma de organización de sus clases?
- b. ¿Qué debilidades tenía esa forma de organización de sus clases?

Fortalezas		Debilidades	

7. [Identificar variaciones o cambios y preguntar por adicionales, por ejemplo “Por lo que me dice, me parece que uno de los cambios que realizó fue..., ¿hay otros cambios que identifique en la forma en como organiza sus clases en el tiempo que lleva trabajando en este tipo de escuela?
8. En el caso de que sí identifique cambios, ¿qué lo motivó para hacer estos cambios? ¿Qué factores cree usted que han influido en estos cambios?
9. ¿Ha planificado hacer cambios adicionales en la organización de su enseñanza?, ¿cuáles?, ¿qué lo motiva a considerar realizar esos cambios

[hasta ahora me ha compartido como trabajaba antes y ahora , ya casi por cerrar quiero preguntar]

10. ¿Qué le gusta sobre el trabajo en escuelas multigrado?
11. ¿Qué le disgusta sobre el trabajo en escuelas multigrado?

12. Hay algo que quiera comentar o preguntar antes de cerrar la entrevista.

[en el caso de requerir observación de grupo, considera sea posible, ¿Qué parte de la clase me dejaría observar? ¿cómo cosiera sería más apropiado solicitar a los maestros]

\*Agradezco que me haya concedido esta entrevista; la información que me ha proporcionado será muy valiosa para la toma de decisiones en la investigación.

Lo(a) mantendremos informado (a) sobre los avances y le compartiré la transcripción de la entrevista para su aprobación.

Gracias por su colaboración

**Anexo 8**

Guion de observación de clases

Nombre del docente:		
Total, de alumnos		
Fecha de observación:		
Hora de inicio:	Hora de termino:	N. de observación
Los aspectos marcados de color amarillo y verde indicarán:		
		Tipo de agrupación
		Evidencia o producto
Hora	Docente	Alumno

<b>GUIÓN DE PREGUNTAS POSTERIOR A LA OBSERVACIÓN</b>
¿Cómo inicia la clase?
¿Qué asignatura (as) o tema trabaja?
¿Tiene un plan de clase? Si lo tiene, ¿cómo utiliza su plan de clase para el desarrollo de la enseñanza?
¿Cómo organiza a los alumnos para el desarrollo de las actividades?
¿Considera conocimientos previos? En el caso de que, si los considere, ¿cuáles y cómo los incorpora?
¿Qué materiales utiliza para el desarrollo de la clase? ¿Todos los alumnos utilizan los mismos materiales?
¿Cómo participan los alumnos en las diferentes actividades?
¿Qué dudas surgen sobre las actividades y como se resuelven?
¿Qué y cómo evalúa?
¿Cómo finaliza la clase o actividad?
Mis impresiones

**Anexo 9**

Ruta metodológica de solicitud de datos en PNT y comprobación de datos

Mes	Semana	Actividades
Enero	11/01/2023 25/01/2023	Solicitud de datos en PNT  <a href="http://plataformadetransparencia.org.mx">Welcome - PNT (plataformadetransparencia.org.mx)</a>
Febrero	06/02/2023	Análisis de datos de PNT, para identificación y selección de escuelas unitarias.  -Creación de base de datos con aquellos que eran necesarios para el estudio : escuelas por municipio y docente por años de antigüedad
Marzo	10/03/2023	Solicitud de acceso a las escuelas del IEA mediante un oficio que expresa los motivos y especifica las escuelas seleccionadas.
	21/03/2023	Reunión en el departamento de Primarias, para expresar los motivos de la solicitud y los propósitos de investigación.
	24/03/2023	Entrega de una carta compromiso al Departamento de Primarias del IEA, en la cual se menciona que se garantizará el anonimato total de los docentes participantes y que los datos se utilizarán únicamente con fines de investigación.
	28/03/2023	Se obtienen los oficios de acceso, tanto en original como en copia, para visitar cada una de las escuelas, entregarlos a cada docente y recabar uno con la firma de recibido.
Abril	03/04/2023 04/04/2023 10/04/2023 12/04/2023 13/04/2023 26/05/2023	Se realizaron visitas a las escuelas unitarias para invitar a los docentes a participar en la investigación y se comprobó si tenían más de 5 años de antigüedad, tal como se había obtenido mediante el PNT.
	12/05/2023	Solicitud de acceso a 5 escuelas adicionales donde se identificó a docentes con más de 7 años de servicio
	15/05/2023	Vista a escuelas



**Anexo 11**

Ejemplo de ficha de ubicación de cada una de las escuelas unitarias

N. de Visita 1	Fecha: 13 de abril del 2023	Localidad: Cañada el rodeo	Municipio: Jesús María
<b>Nombre de la escuela:</b> Escuela n. 18			
<b>Tiempo estimado de traslado:</b> Del punto de partida (Cañada Honda, Aqs) se realizó un tiempo aproximado de una hora con diez minutos.			
<b>Localización de la escuela:</b> las medidas utilizadas para facilitar la ubicación de la escuela, incluyó utilizar Google Maps para identificar la localidad. Sin embargo, al buscar por el nombre de la escuela y el CCT (Clave de Centro de Trabajo), no se generaron opciones para seguir las indicaciones y llegar al destino deseado. Como resultado, se recurrió a preguntar a las personas que se encontraban en el camino durante el trayecto hacia la comunidad, hasta lograr dar con la ubicación de la escuela.			
<b>Latitud:</b> 21.9022810000 <b>Longitud:</b> -102.4582520000			
<b>Camino de acceso a la comunidad:</b>			
			
El camino principal esta empedrado que es donde se ubica la escuela. El resto de la comunidad es solo terracería.			
<b>Escuela:</b>			
			
<b>Considerada para seguir con la fase de entrevista (SI/NO):</b> SI			
<b>Motivos:</b> Cumple con 8 años de servicio en escuelas unitarias, con un total de 13 de antigüedad en la labor docente.			
<b>Observación:</b> En la primera visita no se encontró a la docente, debido a que tenían reunión en otro centro escolar, por lo que se asistió posteriormente.			

Estas fichas se utilizaron para identificar las escuelas, registrar la forma de llegada y anotar si hubo dificultades para encontrarlas, con el fin de facilitar futuros regresos. Debido a que algunas escuelas no se encontraron fácilmente, se agregaron datos adicionales como la latitud y la longitud, así como algunas observaciones que ayudan a precisar su ubicación y acceso.

## Anexo 11

### Ejemplo de la carta consentimiento que se utilizó con los docentes participantes

#### Carta de consentimiento informado

Yo \_\_\_\_\_, declaro participar de forma voluntaria en el proyecto exploratorio sobre *La organización de la enseñanza en las escuelas unitarias* realizado en \_\_\_\_\_.

Sé que puedo retirarme del proyecto en el momento que yo lo decida, sin que esto implique consecuencias.

Confirmando que se ha explicado mi participación, la cual consiste en responder a una entrevista la cual tiene como finalidad conocer como se ha organizado la enseñanza a lo largo del tiempo laborando en escuelas multigrado.

Acepto que la entrevista sea grabada y transcrita para su posterior análisis. Entiendo que a la grabación y transcripción tendrá acceso el comité total de investigación; sé que quienes tengan acceso a la grabación y transcripción firmarán, antes de tener acceso a los datos, una carta compromiso para el manejo ético de la información, siendo responsables del cuidado y manejo de la información.

Declaro que se me ha informado que no se identificará en el estudio mi identidad y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados con anonimato y confidencialidad.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informada de que los resultados de esta investigación tendrán como producto la difusión de los resultados obtenidos a través del análisis de las evidencias recolectadas durante la investigación, como lo son publicación de artículos, ponencias en congresos y el desarrollo de materiales para la formación de docentes.

He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Agascalientes, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Firma participante

[La carta de consentimiento se encuentra impresa por ambos lados y es solo una hoja. No hay texto después de este punto].