



Evaluación Específica



Programa **Anual** de
Evaluación 2020

Programa Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica

Secretaría de Educación del Estado de Durango



Evaluación Específica



Programa **Anual** de
Evaluación 2020

Programa Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Evaluación Específica del Programa Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica

Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango
Blvd. de las Rosas #151
Fraccionamiento Jardines de Durango
C.P. 34200
Durango, Durango

Citación sugerida:

Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango. Evaluación Específica del Programa Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica, Durango: ineval, 2020.

DIRECTORIO

INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE DURANGO

Consejo General **Juan Gamboa García**
Consejero

Isaura Leticia Martos González
Consejera

Emiliano Hernández Camargo
Consejero

Coordinaciones **Karla Gabriela Chávez Verdín**
Coordinadora de Administración y Finanzas

Fátima Citlali Cisneros Güereca
Coordinadora de Vinculación

Sergio Humberto Chávez Arreola
Coordinador de la Política de Evaluación

Omar Ravelo Rivera
Coordinador de Seguimiento de la Evaluación

Equipo técnico de la evaluación **Moisés Tamayo Díaz**
Fátima del Rocío Betancourt Conde

Resumen ejecutivo

El Programa Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica (PEMEB) nace en el 2003 como una alternativa de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Durango (SEED) para ampliar la cobertura de educación básica hacia localidades remotas, y con ello contribuir al cumplimiento del tercer artículo constitucional.

El PEMEB emplea un modelo educativo único donde escuelas primarias multigrado unidocentes se transforman en escuelas multinivel donde se atienden todos o varios grados de los niveles preescolar, primaria y secundaria simultáneamente.

Hoy en día, el PEMEB se establece en 113 escuelas y atiende a 466 alumnos de preescolar, 1,075 de primaria y 455 de secundaria en 29 municipios del estado.

En términos administrativos, el PEMEB se considera un programa compensatorio porque paga un sobresueldo a los docentes por atender tales grados y niveles. La principal fuente de financiamiento de las Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica (EMEB) son recursos estatales para la compensación y del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE) para gastos de operación, control escolar, capacitación y supervisión las escuelas.

La evaluación específica del PEMEB busca analizar las características y contexto de este servicio educativo e identificar sus retos pedagógicos, administrativos y organizacionales. A través de la interpretación de la información disponible, la evaluación emite juicios valorativos y propone vías de mejora para aumentar la capacidad del PEMEB de entregar un servicio educativo con seguridad y calidad.

Principales hallazgos

Las características de la matrícula, infraestructura y contexto de las EMEB generan desafíos aumentados para alcanzar los objetivos y aprendizajes esperados de la educación básica. Las diferencias en la composición etaria y étnica de los grupos, los distintos niveles de desarrollo cognitivo de los alumnos y las características predominantemente precarias de la infraestructura física y acceso a servicios básicos de los planteles, junto con la gran complejidad que enfrentan los docentes para planear, impartir y evaluar la enseñanza-aprendizaje de varios o todos los grados del preescolar, primaria y secundaria, son las causas de los retos diferenciados del servicio multinivel.

La intervención docente en las EMEB es una tarea sumamente compleja que demanda de capacidades, organización, formación y asesoría extraordinaria. El estudio y articulación de una gran cantidad de contenidos y aprendizajes esperados requiere de un gran esfuerzo pedagógico de los docentes y de capacidades de abstracción muy elevadas;

además, impone presión sobre los profesores para organizar el tiempo que distribuyen entre la planeación e impartición de sus clases y las actividades administrativas.

Por ejemplo, un profesor de una escuela primaria multigrado debe revisar al menos 12 programas de estudio y el mismo número de libros de texto para preparar y realizar sus clases. Si la escuela también es multinivel, los docentes deben considerar hasta 31 espacios curriculares junto con sus materiales educativos cuando se añaden todos los grados del preescolar y secundaria.

Asimismo, resalta la ausencia formación docente especializada inicial y continua que responda a las particularidades pedagógicas, metodológicas, administrativas, técnicas y del contexto de las EMEB. Además, los pocos espacios para intercambiar experiencias y aprender entre docentes se suman al escaso acompañamiento que pueden recibir consecuencia de las capacidades institucionales finitas del PEMEB.

En suma, la mayor parte del funcionamiento y resultados de las EMEB depende las características curriculares y su consecuente adecuación a las condiciones particulares del servicio y necesidades de los alumnos. También, la formación adecuada de los docentes determina su capacidad para construir las comunidades de aprendizaje que se esperan de las EMEB.

La organización escolar prescrita normativamente es muy distinta a las condiciones y recursos de las escuelas multigrado y multinivel las cuales tienen necesidades específicas. El modelo único de las EMEB debe contar con un diseño organizacional único que libere cargas a los docentes, los acompañe y establezca una línea clara de atribuciones y responsabilidades.

En este sentido, se anota que la conceptualización dominante del PEMEB es administrativa, donde la función primordial implícita es pagar la compensación monetaria a los docentes por cubrir los niveles de preescolar y secundaria adicionalmente al nivel primaria, lo cual limita su entendimiento como un modelo educativo distinto.

Conclusiones y valoración final

La evaluación concluye que la condición multinivel de las escuelas es forzada por el objetivo de asegurar el acceso a la educación básica. En ausencia de adaptaciones curriculares, formación docente especializada, mecanismos de descarga administrativa eficientes y condiciones de infraestructura física adecuadas, se restringen las oportunidades de aprendizaje para los alumnos en este tipo de escuelas.

Lo anterior, se explica parcialmente por la posición administrativa del PEMEB al ubicarlo como un programa compensatorio y no como un servicio educativo diferenciado que

requiere de estructura propia para conducir técnica y pedagógicamente la educación en las EMEB.

Más allá del enfoque remedial para asegurar la cobertura de educación básica, las EMEB necesitan estrategias para garantizar la normalidad y calidad del servicio educativo.

Propuesta de recomendaciones y observaciones

Con todo, la evaluación identifica algunas áreas de oportunidad que el PEMEB y la autoridad educativa pueden atender para mejorar su capacidad de entregar una educación básica que alcance los objetivos y aprendizajes esperados.

En particular, resalta la necesidad de diseñar guías de la intervención docente en el servicio multinivel, documentar las buenas prácticas y experiencias de la intervención docente en las EMEB, construir instrumentos comunes para la planeación de las clases y evaluación de los aprendizajes, fortalecer la formación docente con una oferta formativa específica para el servicio de las EMEB, robustecer la estrategia de supervisión de la intervención docente en las EMEB y conformar más espacios de intercambio entre pares.

Contenido

Resumen ejecutivo	5
Introducción.....	11
Descripción de la intervención evaluada	12
I. Dimensión descriptiva-conceptual	13
II. Dimensión pedagógica-didáctica.....	22
III. Dimensión institucional-organizacional.....	38
Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.....	59
Propuesta de recomendaciones y observaciones	61
Conclusiones y valoración final	63
Referencias	65
Ficha de la evaluación	68
Anexos	70
1. Ubicación de las EMEB En función de indicadores de contexto seleccionados.....	70
2. Resultados de las primarias EMEB de Durango en la prueba Planea EB 2018.....	72

Siglas y acrónimos

CCT	Clave de Centro de Trabajo
CEMABE	Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial
CIIDE	Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conaliteg	Comisión de Libros de Texto Gratuitos
CTE	Consejo Técnico Escolar
CUG	Condición de Ubicación Geográfica
DGFC	Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica
EB	Educación Básica
EEFC	Estrategia Estatal de Formación Continua
EMEB	Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica
ENFC	Estrategia Nacional de Formación Continua
FONE	Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo
GACP	Grado de Acceso a Carretera Pavimentada
GRS	Grado de Rezago Social
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Inevap	Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango
LGE	Ley General de Educación
NMOE	Normalidad Mínima de Operación Escolar
PAREIB	Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica
PEMEB	Programa Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica
Prodep	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
SEED	Secretaría de Educación Pública del Estado de Durango
SEP	Secretaría de Educación Pública

Glosario

Consejo Técnico Escolar	El Consejo Técnico Escolar (CTE) es un organismo colegiado de cada escuela donde participan el director del centro educativo y todo el personal docente. El CTE se reúne al inicio y final del ciclo escolar y el último viernes de cada mes para abordar las problemáticas, logros académicos y requerimientos pedagógicos de los alumnos (SEP, 2018)
Autonomía curricular	Facultad que posibilita a la escuela para que su Consejo Técnico Escolar (CTE) defina contenidos programáticos y los organice en clubes, de acuerdo con las necesidades educativas específicas de sus educandos (SEP, 2018)
Escuelas multigrado	Según los niveles de educación básica, los preescolares son multigrado cuando tienen 1 o 2 docentes, mientras que las primeras multigrado cuentan con 1 a 5 docentes. Sólo las telesecundarias pueden considerarse multigrado en ese nivel, mientras que en educación media superior no se aplica el modelo multigrado (INEE, 2019b).
Escuelas multinivel	Son espacios escolares donde un solo docente atiende todos o varios grados de al menos 2 niveles entre preescolar, primaria y secundaria simultáneamente.
Espacio curricular	Se refiere a las unidades en que se divide el plan de estudios de educación básica, pueden ser campos o asignaturas, áreas o ámbitos, según sea formación académica o autonomía curricular.
Evaluación	Análisis sistemático y objetivo de una intervención pública cuya finalidad es determinar la pertinencia y el logro de sus objetivos y metas, así como la eficiencia, eficacia, calidad, resultados, impacto y sostenibilidad.
Hallazgos	Evidencias obtenidas de una o más evaluaciones para realizar afirmaciones basadas en hechos que pueden ser fortalezas, oportunidades, debilidades y/o amenazas.
Propuesta de recomendaciones y observaciones	Sugerencias emitidas por el equipo evaluador derivadas de los hallazgos identificados en evaluaciones, cuyo propósito es contribuir a la mejora.

Introducción

Desde el 2003, la Secretaría de Educación Pública del Estado de Durango (SEED) implementa el Programa Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica (PEMEB) para ampliar la cobertura de la educación básica en localidades remotas, y con ello contribuir al cumplimiento del tercer artículo constitucional.

El PEMEB emplea un modelo educativo único donde escuelas primarias multigrado unidocentes se transforman en escuelas multinivel donde se atienden todos o varios grados de los niveles preescolar, primaria y secundaria.

En términos administrativos, el PEMEB se considera un programa compensatorio porque paga un sobresueldo a los docentes por atender tales grados y niveles. La principal fuente de financiamiento de las Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica (EMEB) son recursos estatales para la compensación y el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE) para gastos de operación, control escolar, capacitación y supervisión las escuelas.

Como parte de las atribuciones del Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango (Inevap) y en función de las necesidades de información de la SEED, se eligió al PEMEB como objeto de evaluación para analizar sus características y contexto e identificar sus retos pedagógicos, administrativos y organizacionales.

Las hipótesis que guían esta evaluación buscan probar si el PEMEB reconoce los desafíos de su modelo educativo y si las estrategias para abordarlos aseguran la normalidad y calidad del servicio.

Previo a la decisión de evaluar, el Inevap realizó una valoración de evaluabilidad que estimó la disposición y preparación del servicio para ser evaluado. Los resultados de dicha valoración fueron el insumo principal para configurar los objetivos, hipótesis y preguntas de evaluación. De esta manera, se afirma que el diseño de la evaluación responde a las características del servicio y se sincroniza con sus necesidades de información. Sin embargo, la pandemia por el virus SARS-CoV-2 interrumpió el curso de esta evaluación, por lo que algunos requerimientos de análisis no pudieron ser estudiados como se esperaba.

A pesar de ello, la evaluación emite juicios valorativos y propone vías de mejora de los resultados mediante la interpretación de la información disponible. En particular, el equipo evaluador analizó documentación normativa y registros administrativos de este servicio educativo y entrevistó a sus responsables y docentes. Los hallazgos de este informe de evaluación se sustentan en estas fuentes. Al final, la evaluación ofrece alternativas para aumentar la capacidad de las EMEB para entregar un servicio seguro y de calidad.

Descripción de la intervención evaluada

El Programa Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica (PEMEB) surge en el 2003 como una alternativa de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Durango (SEED) para ampliar la cobertura de educación básica en localidades remotas y pequeñas.

El PEMEB se implementa en comunidades con servicio educativo del nivel primaria, pero sin opciones de preescolar y secundaria, cuyo número de alumnos es inferior al requerimiento mínimo para la oferta de educación básica comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (INEE, 2019b)².

El PEMEB opera en escuelas primarias multigrado unidocentes, por lo que representa una parte de la educación multigrado estatal³. Para que estas escuelas se conviertan en multinivel donde se atiendan a todos los grados de los niveles preescolar, primaria y secundaria, se requiere del acuerdo del profesor, padres de familia, supervisor y jefe de sector.

Durante su primer año de implementación, el PEMEB tuvo un periodo de pilotaje en 30 escuelas, hoy en día se establece en 113 escuelas y atiende a 466 alumnos de preescolar, 1,075 de primaria y 455 de secundaria en 29 municipios del estado. De esta manera, el PEMEB permite que los niños y niñas cursen estos 3 niveles de educación básica en sus comunidades y aprovecha la infraestructura escolar disponible (INEE, 2019b).

Por temas administrativos, el PEMEB registra a sus alumnos en 3 escuelas preescolares y 3 secundarias, cuyas Claves de Centro de Trabajo (CCT) son exclusivas del programa y se ubican municipios de 3 regiones del estado. Asimismo, las actividades administrativas de las primarias son responsabilidad de los docentes, pero las del preescolar y secundaria se transmiten al PEMEB.

En el mismo sentido, el PEMEB se considera un programa compensatorio porque paga un sobresueldo de 1,600 pesos mensuales a los docentes por cubrir todos los grados y niveles de educación básica. Sin embargo, las características y objetivos del PEMEB superan el tema compensatorio, ya que imponen desafíos diferenciados para asegurar la normalidad y calidad del servicio educativo.

Por último, los recursos financieros del PEMEB se contabilizan dentro de la asignación presupuestal para el pago de nómina de los docentes del estado cuya fuente principal es el FONE, pero la compensación se paga con recursos estatales.

² Según la [documentación](#) del preescolar y secundaria comunitaria del Conafe se dirige a localidades con un máximo de 29 alumnos para cada nivel.

³ Los preescolares son multigrado cuando tienen 1 o 2 docentes, mientras que las primarias multigrado cuentan con 1 a 5 docentes. Sólo las telesecundarias pueden considerarse multigrado en ese nivel, mientras que en media superior no se aplica la educación multigrado (INEE, 2019b).

1. ¿Cuál es la situación de las EMEB?

A map of the Republic of Serbia showing its administrative districts. Each district is labeled with a number representing the count of municipalities within it. The numbers are: 1, 2, 3, 4, 6, and 22. The districts are colored in shades of brown, with the number 22 district being the darkest and the number 1 districts being the lightest. The map also shows the borders of the Republic of Serbia and its neighboring countries: Hungary to the north, Romania and Bulgaria to the east, and Bosnia and Herzegovina and Montenegro to the south.

Desde su inicio, la implementación del PEMEB fue gradual. En 2003, se abrieron 30 escuelas en una fase de pilotaje, en 2004 se añaden 76 escuelas bajo una etapa experimental, en 2005 se realiza la fase de demostración en 98 escuelas, y finalmente del 2006 al 2010 se consolida el servicio en 110 EMEB (INEE, 2018).

La matrícula de las EMEB suma 466 de preescolar, 1,075 alumnos de primaria y 455 de secundaria para el mismo ciclo escolar (ver Gráfica 1).

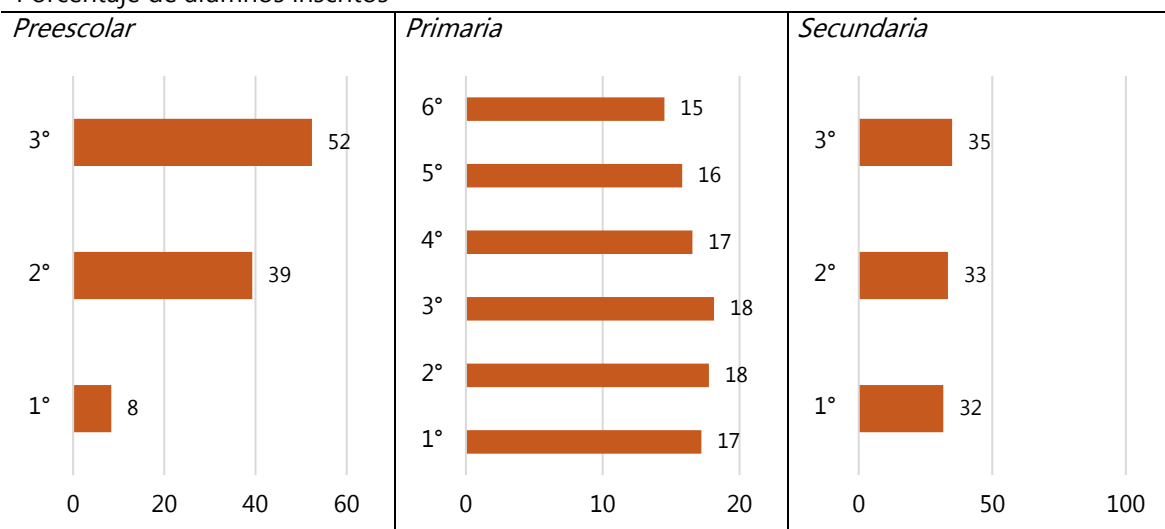
Nivel de estudio	Número de docentes
Secundaria	455
Primaria	1,075
Preescolar	466

Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

13

Gráfica 2.
Matrícula de las EMEB según grado y nivel educativo, 2019

Porcentaje de alumnos inscritos



Nota: se omiten las escuelas sin registro de matrícula.

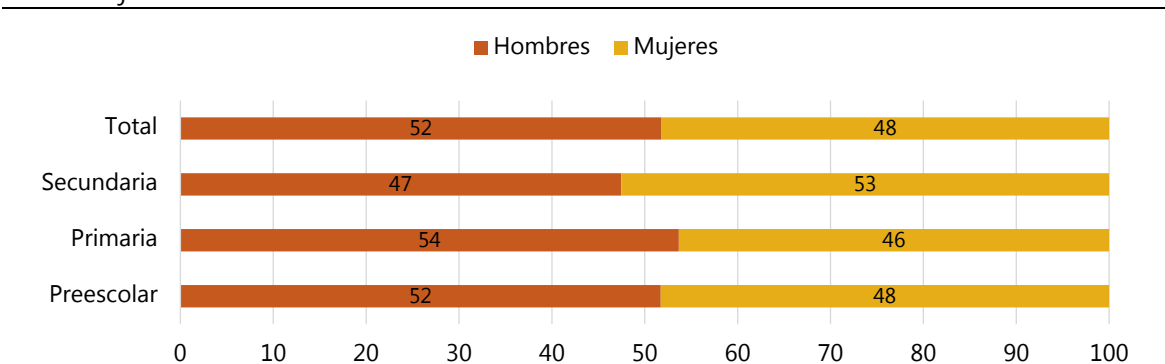
Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

Debido a cuestiones administrativas, el PEMEB agrupa sus escuelas en 3 regiones y asigna una Clave de Centro de Trabajo (CCT) para el preescolar y otra para secundaria por región. Los registros estadísticos y del control escolar de estos niveles no están desagregados por escuelas sino por CCT. De esta manera, el PEMEB gana eficiencia en la gestión administrativa a cambio de especificidad de la información.

De acuerdo con los datos disponibles, el 48% de los estudiantes de las EMEB en el ciclo escolar 2019-2020 son mujeres y el resto hombres. Tal distribución es similar por niveles educativos (ver Gráfica 3).

Gráfica 3.
Matrícula de las EMEB según sexo por nivel educativo, 2019

Porcentaje de alumnos inscritos

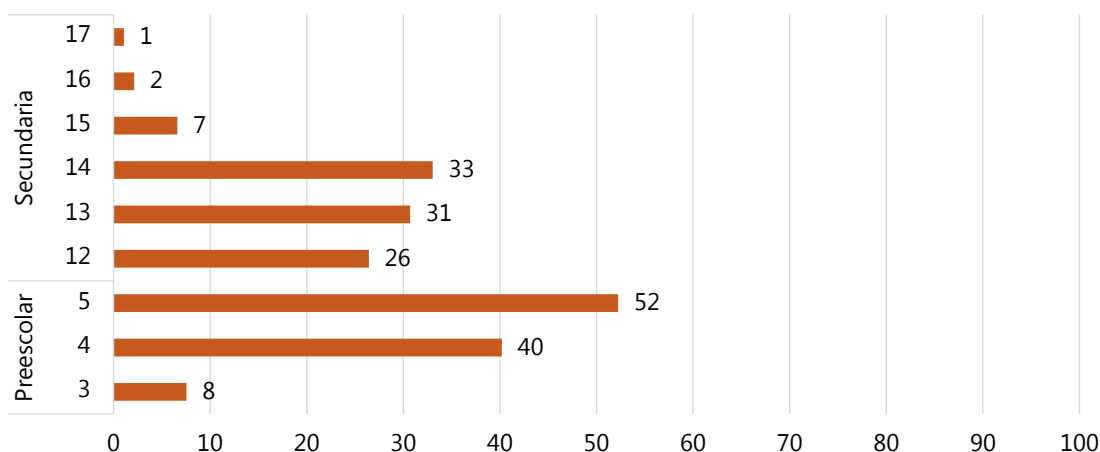


Nota: se omiten las escuelas sin registro de matrícula.

Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

Por su parte, la edad de los estudiantes del preescolar y secundaria de las EMEB es la esperada para niños y adolescentes de esos niveles. Sin embargo, 1 de cada 2 alumnos en preescolar tiene 5 años y en secundaria predominan los estudiantes de 13 y 14 años (ver Gráfica 4). Aquí, conviene anotar que la distribución de los estudiantes por edades varía cada año en las EMEB.

Gráfica 4.
Matrícula de las EMEB según nivel educativo por edad, 2019
Porcentaje de alumnos inscritos

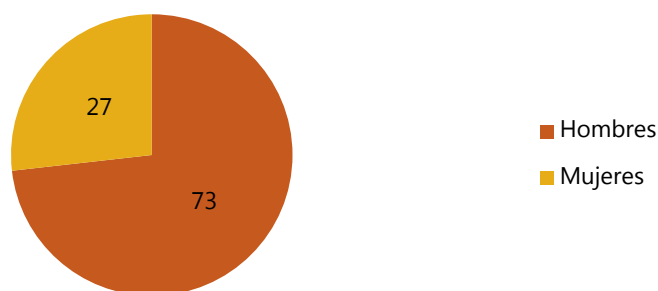


Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

Los párrafos anteriores describen de forma general la matrícula de las EMEB; sin embargo, cada escuela tiene particularidades, sobre todo en la cantidad de alumnos y grados que se atienden, por lo que los retos que enfrentan son distintos.

En otro tema, todas las EMEB son unidocentes. De manera que hasta el ciclo escolar 2019-2020 se registran 113 profesores, donde casi 3 cuartas partes son hombres y el resto mujeres (ver Gráfica 5).

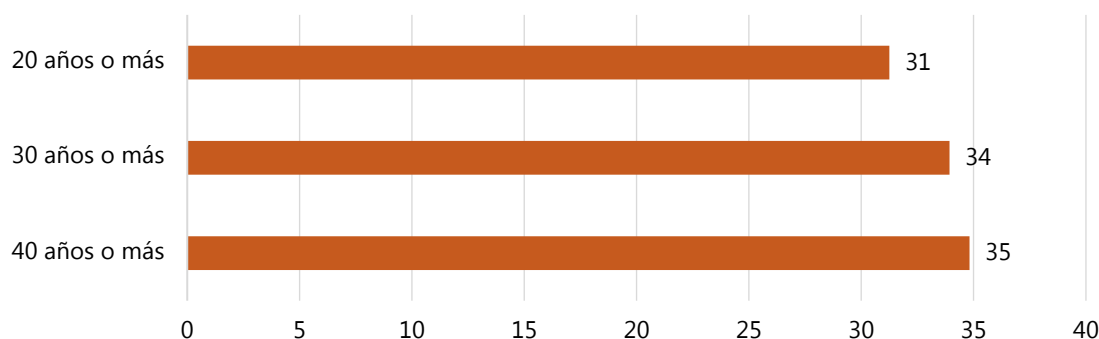
Gráfica 5.
Docentes de las EMEB según sexo, 2019
Porcentaje



Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

La edad promedio de los docentes de las EMEB es 36 años, aunque 1 de cada 3 profesores es mayor de 40 años (35%) (ver Gráfica 6).

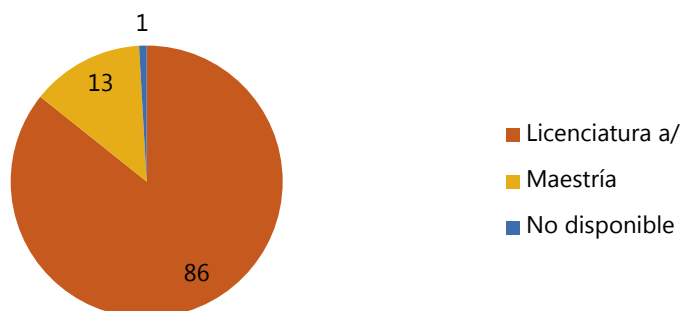
Gráfica 6.
Docentes de las EMEB según grupos de edad, 2019
Porcentaje



Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

La mayoría de los docentes de las EMEB tiene una licenciatura (86%) y 1 de cada 10 tiene maestría (13%) (ver Gráfica 7). Así mismo, el 13% de los profesores tiene algún nivel de carrera magisterial.

Gráfica 7.
Docentes de las EMEB según escolaridad, 2019
Porcentaje



^{a/} Incluye los docentes normalistas.

Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

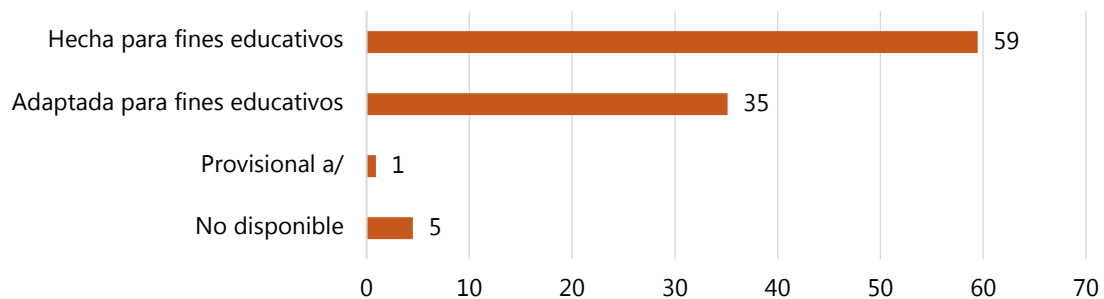
En otro tema, una de las características que justificó la creación del PEMEB fue aprovechar la infraestructura escolar subutilizada o abandonada en las localidades (INEE, 2018), pues había planteles que se quedaban con pocos o sin alumnos de su nivel educativo, por lo que era atractivo convertirlas en EMEB. Así, las características de los espacios escolares de estas escuelas son muy variadas, pero predominantemente precarias.

Los datos del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (Cemabe) permiten conocer las condiciones de infraestructura física de las escuelas. Sin

embargo, conviene aclarar que los datos se recabaron en 2013 y publicaron en 2014, por lo que algunas características pudieron cambiar desde entonces.

Según esta fuente, más de la mitad de las EMEB (59%) se instalan en construcciones hechas con fines educativos, pero 1 de cada 3 escuelas están en inmuebles adaptados para ello (35%) (ver Gráfica 8).

Gráfica 8.
EMEB según tipo de construcción, 2014
Porcentaje



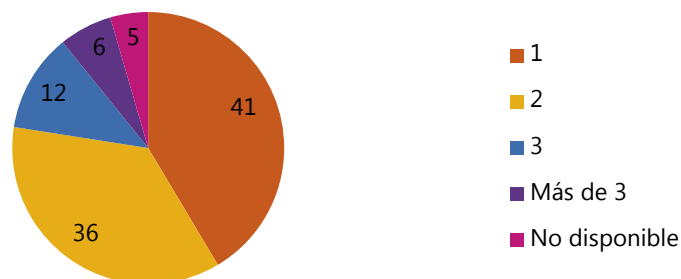
a/ Con materiales ligeros y precarios.

Fuente: Inevap con datos del Cemabe (2014).

De esta manera, los espacios escolares de las EMEB son distintos uno de otro. 4 de cada 10 escuelas solo cuentan con 1 aula para enseñar, únicamente el 6% de las EMEB tiene más de 3 salones (ver Gráfica 9).

Ninguna de estas escuelas tiene aulas de cómputo o de medios, aunque 8 planteles cuentan con sala audiovisual y 4 con biblioteca. Como se verá más adelante en este informe de evaluación, la disponibilidad de varios espacios educativos influye en las opciones de enseñanza para los docentes y alumnos de las EMEB.

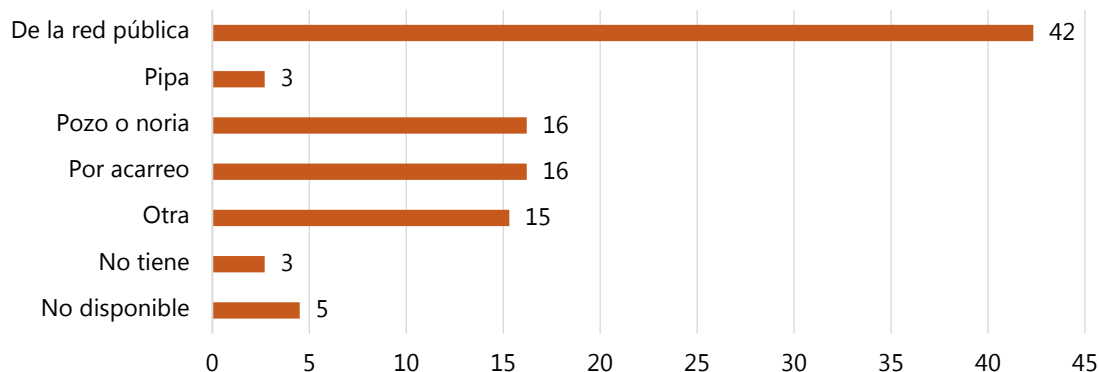
Gráfica 9.
EMEB según número de aulas, 2014
Porcentaje



Fuente: Inevap con datos del Cemabe (2014).

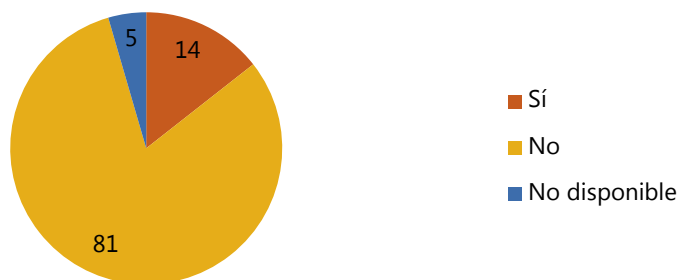
En cuanto al acceso a los servicios básicos de las EMEB, se apunta que es limitado. El 59% de las EMEB cuentan con agua de la red pública o de un pozo propio, pero el resto la obtiene por métodos menos convencionales o carece de ella (ver Gráfica 10). Al mismo tiempo, el 80% de las EMEB no cuentan con servicio de drenaje (ver Gráfica 11).

Gráfica 10.
EMEB según fuente de abastecimiento de agua, 2014
Porcentaje



Fuente: Inevap con datos del Cemabe (2014).

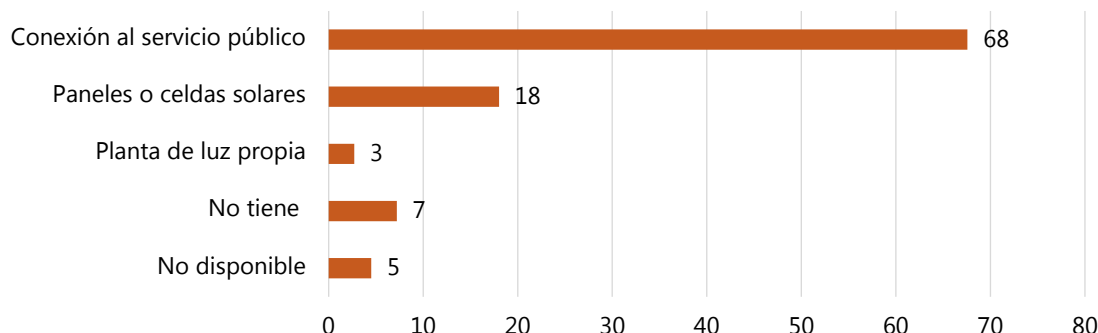
Gráfica 11.
EMEB según acceso al servicio de drenaje, 2014
Porcentaje



Fuente: Inevap con datos del Cemabe (2014).

El acceso a la electricidad es más generalizado en las EMEB, ya sea a través del servicio público, paneles solares o plantas eléctricas propias, que suman el 89% de las escuelas (ver Gráfica 12). No obstante, el 32% reportó tener algún espacio sin iluminación eléctrica a pesar de que parte de ese porcentaje contaba con electricidad.

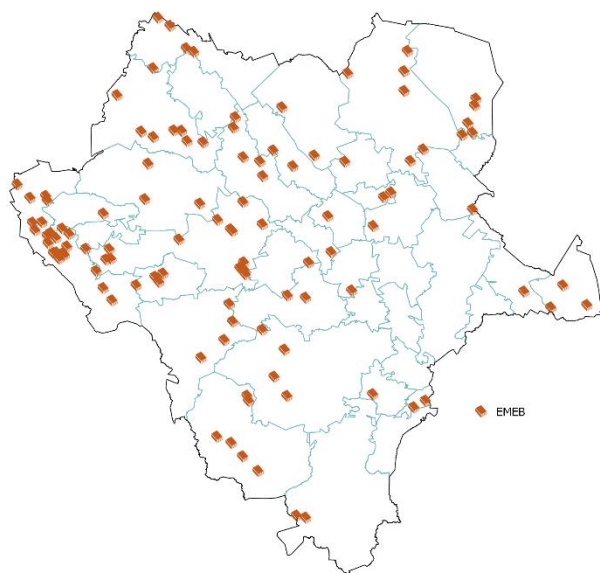
Gráfica 12.
EMEB según fuente de abastecimiento de electricidad, 2014
Porcentaje



Fuente: Inevap con datos del Cemabe (2014).

Sobre los materiales de construcción de las EMEB, la mayoría son sólidos, el techo es de lámina, concreto o madera, los muros de ladrillo, madera o adobe, y el piso de madera o concreto (excepto 1 escuela que tiene piso de tierra). Sin embargo, al menos la mitad de las EMEB reportaron tener algún aula con fisuras o cuarteaduras graves en techos, muros o pisos (50%), tener goteras (60%) o vidrios rotos en algún espacio (59%).

Figura 2.
Ubicación de las EMEB, 2019



Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

Finalmente, todas las EMEB tienen mobiliario como bancas, escritorios y pizarrón, aunque el estado y cantidad de tales muebles no fue reportado.

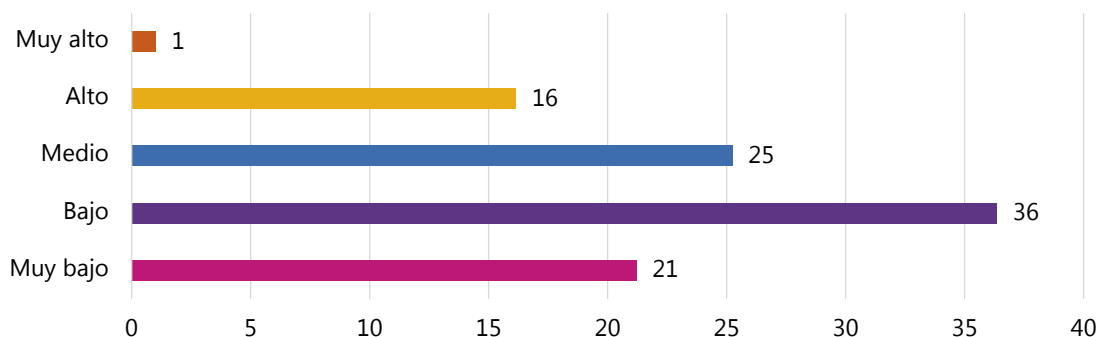
Para cumplir con los objetivos del PEMEB, las EMEB deben ubicarse en localidades remotas con servicio educativo del nivel primaria unidocente, pero sin opciones de preescolar y secundaria (ver Figura 2).

En Durango, todas las EMEB se sitúan en localidades rurales, es decir, donde viven menos de 2,500 personas. En términos del Grado de Rezago Social (GRS)⁴, el 58% de las EMEB se ubican en localidades de bajo y muy bajo GRS —

⁴El GRS del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) incorpora indicadores de educación, de acceso a servicios de salud, de servicios básicos, de calidad y espacios en la vivienda, y activos en el hogar.

esto se explica en parte por la proporción de este tipo de localidades en el estado—; sin embargo, el 17% de las EMEB están en localidades de muy alto o alto GRS (ver Gráfica 13).

Gráfica 13.
EMEB según GRS de las localidades, 2019
Porcentaje

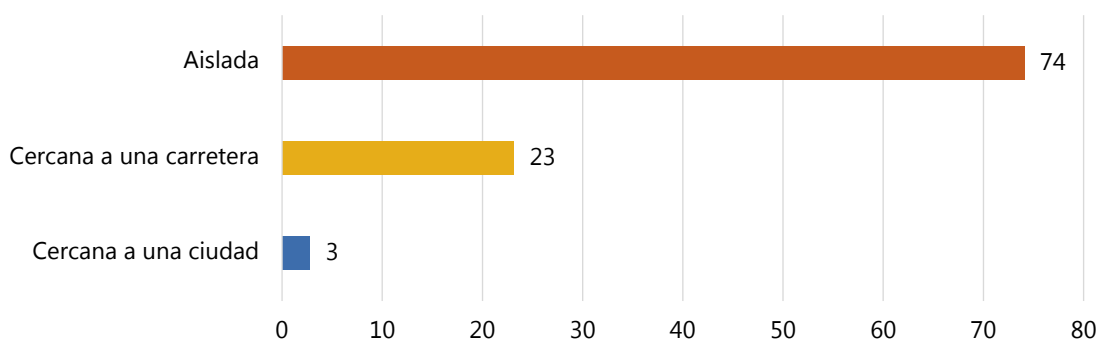


Nota: se omiten las EMEB sin GRS registrado.

Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB y del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 del Inegi.

Según la Condición de Ubicación Geográfica (CUG) definida por el Consejo Nacional de Población (Conapo) para determinar el nivel de aislamiento de una localidad⁵, 7 de cada 10 EMEB se sitúan en localidades aisladas, 23% en localidades cercanas a una carretera y solo 3% cercanas a una ciudad (ver Gráfica 14). Este hecho valida la aspiración del PEMEB por llevar la educación básica hacia comunidades lejanas.

Gráfica 14.
EMEB según CUG de las localidades, 2020
Porcentaje



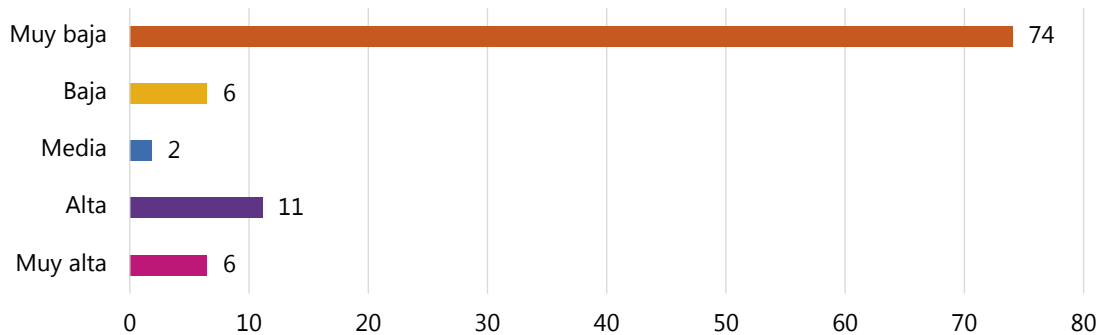
Nota: se omiten las EMEB sin CUG registrado.

Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB y del Conapo.

⁵ La CUG de la Conapo considera la cercanía de las localidades a centros urbanos y carreteras pavimentadas. El [sitio web de la CUG](#) incluye información detallada sobre su diseño y resultados.

El Grado de Accesibilidad a Carretera Pavimentada (GACP) del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval)⁶ también demuestra la remotidad de las EMEB, ya que el 80% de estas escuelas encuentran en localidades poco accesibles, es decir, con un GACP bajo o muy bajo (ver Gráfica 15).

Gráfica 15.
EMEB según GACP de las localidades, 2020
Porcentaje



Nota: se omiten las EMEB sin GACP registrado.

Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB y del Coneval.

El Anexo 1 presenta la ubicación de las EMEB en función de los indicadores mencionados arriba.

⁶ El GACP es uno de los indicadores del contexto territorial de la medición multidimensional de la pobreza el cual considera la distancia, disponibilidad de medios de transporte y el tiempo de traslado de las localidades hacia centros de servicio (Coneval, 2018).

II. Dimensión pedagógica-didáctica

2. ¿Cuáles son los retos de las EMEB respecto del currículo de educación básica?

En México, el currículo de educación básica es nacional y obligatorio para todas las escuelas prescolares, primarias y secundarias. Así, tanto las escuelas públicas como privadas de todos los niveles comparten los mismos objetivos y contenidos educativos.

En 2017, la SEP modificó el currículo, plan y programas de estudio de educación básica, a fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, a través de un enfoque de formación integral, flexible y diversa, que integre elementos de desarrollo personal y social (SEP, 2017)⁷.

Figura 3.
Componentes del currículo de educación básica, 2017

Formación académica (campos o asignaturas)	Lenguaje y comunicación
	Pensamiento matemático
	Exploración y comprensión del mundo natural y social
Desarrollo personal y social (áreas)	Artes
	Educación socioemocional
	Educación física
Autonomía curricular (ámbitos)	Ampliar la formación académica
	Potenciar el desarrollo personal y social
	Nuevos contenidos relevantes
	Conocimientos regionales
	Proyectos de impacto social

Fuente: SEP (2017). Adaptado por Inevap.

Desde entonces el currículo de educación básica se construye con 3 componentes: los campos formativos o asignaturas de la *formación académica*, las áreas de *desarrollo personal y social* y los ámbitos de la *autonomía curricular* (ver Figura 3), establecidos en un plan y programas de estudios específicos.

En cuanto a la formación académica, la educación preescolar considera 3 campos formativos. El nivel de educación primaria tiene de 4 a 7 asignaturas según grado, aunque las primarias indígenas llevan una asignatura adicional (español o lengua indígena). Por su parte, la educación secundaria se forma con 6 a 7 asignaturas por año. Para todos los niveles se consideran 3 áreas de desarrollo personal y social, y al menos 1 ámbito de autonomía curricular en cada grado.

⁷ La actualización del currículo de educación básica se enmarcó por la Reforma Educativa conducida por el gobierno federal en 2014. El diseño del nuevo currículo se apoyó en los consensos de las consultas públicas realizadas entre 2014 y 2016. El sitio web [Plan y programa de estudios de la SEP](#) detalla los antecedentes, contenidos y resultados esperados del currículo actualizado.

Asimismo, en 2019 el gobierno federal presentó el proyecto de La Nueva Escuela Mexicana, que busca reformar el currículo de educación básica; sin embargo, hasta ahora no quedan claros sus avances ni implicaciones (SEP, 2019a y SEP, 2019b).

De forma gráfica, el currículo de educación básica expresa horizontalmente la secuencia de los espacios curriculares, y verticalmente la carga curricular de los grados y niveles, pero no alcanza a describir las interrelaciones dentro del currículo (SEP, 2017) (ver Figura 4).

Figura 4.
Mapa curricular de la educación básica, 2017

Componente curricular		Nivel educativo											
		Preescolar			Primaria						Secundaria		
		Grado escolar											
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Formación académica	Campos y asignaciones	Lenguaje y comunicación		Lengua materna (español/lengua indígena)						Lengua materna (español)			
				Segunda lengua (español/lengua indígena)									
		Inglés		Lengua extranjera (inglés)						Lengua extranjera (inglés)			
		Pensamiento matemático		Matemáticas						Matemáticas			
		Exploración y comprensión del mundo natural y social		Conocimiento del medio		Ciencias naturales y tecnología				Ciencias naturales y tecnología			
						Historias, paisajes y convivencia en mi localidad		Historia		Biología	Física	Química	
								Geografía		Historia			
								Formación cívica y ética		Geografía			
Desarrollo personal y social	Áreas	Artes		Artes						Artes			
		Educación socioemocional		Educación socioemocional						Tutoría y educación socioemocional			
		Educación física		Educación física						Educación física			
Autonomía curricular*	Ámbitos	Ampliar la formación académica		Ampliar la formación académica						Ampliar la formación académica			
		Potenciar el desarrollo personal y social		Potenciar el desarrollo personal y social						Potenciar el desarrollo personal y social			
		Nuevos contenidos relevantes		Nuevos contenidos relevantes						Nuevos contenidos relevantes			
		Conocimientos regionales		Conocimientos regionales						Conocimientos regionales			
		Proyectos de impacto social		Proyectos de impacto social						Proyectos de impacto social			

Fuente: SEP (2017) e INEE (2019b). Adaptado por Inevap.

En particular, los programas de estudios de cada asignatura de formación académica y área de desarrollo personal y social presentan el espacio curricular, exponen sus propósitos generales y por nivel educativo e indican el enfoque pedagógico que incluye algunos supuestos para la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, orientan la intervención docente mediante organizadores curriculares que pueden ser ejes temáticos y temas, ámbitos y prácticas sociales del lenguaje o dimensiones y habilidades. Igualmente, ofrecen orientaciones didácticas para guiar la enseñanza de los docentes y sugerencias de evaluación de los aprendizajes. Al final, los programas de estudios presentan los aprendizajes esperados y señalan los cambios del nuevo currículo respecto del anterior (INEE, 2019b).

Los aprendizajes esperados de cada espacio curricular representan las metas del proceso de enseñanza. Por ejemplo, se contabilizan 942 y 740 aprendizajes esperados para educación primaria y secundaria respectivamente, pero todos se distribuyen distintamente entre grados, asignaturas y áreas (ver Figuras 5, 6 y 7).

Al respecto, el INEE (2019b) afirma que los aprendizajes esperados de los programas de estudio de educación básica demandan un esfuerzo cognitivo importante de los alumnos, que incluso varía dentro del mismo grado escolar o entre grados del mismo espacio curricular.

Este hecho se suma a los otros elementos que condicionan el logro de los aprendizajes esperados como las características de los grupos, los conocimientos previos de los alumnos, las condiciones de infraestructura de los espacios escolares, la disponibilidad, uso y calidad de los materiales educativos, el tiempo de instrucción y la preparación de los docentes (INEE, 2019b).

Figura 5.
Aprendizajes esperados para la educación preescolar según asignatura y área, 2017

Espacio curricular	Grado escolar			Total
	1°	2°	3°	
Lenguaje y comunicación	32			32
Inglés			32	32
Pensamiento matemático	16			16
Exploración y comprensión del mundo natural y social	18			18
Artes	15			15
Educación socioemocional	15			15
Educación física	6			6

Fuente: Inevap con información de SEP (2017).

Figura 6.
Aprendizajes esperados para la educación primaria según asignatura y área, 2017

Espacio curricular	Grado escolar						Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Lengua materna (español/lengua indígena)	15	15	15	15	15	15	90
Lengua extranjera (inglés)	36	31	32	31	36	31	197
Matemáticas	7	9	14	15	17	22	84
Conocimiento del medio	11	11					22
Ciencias naturales y tecnología			13	13	12	13	51
Historias, paisajes y convivencia en mi localidad			15				15
Historia				31	35	45	111
Geografía				17	17	18	52
Formación cívica y ética				16	16	16	48
Artes	15	16	14	15	13	13	86
Educación socioemocional	25	25	25	25	25	25	150
Educación física	6	6	6	6	6	6	36
Total	115	113	134	184	192	204	942

Nota: se omite la asignatura de segunda lengua (español/lengua indígena).

Fuente: Inevap con información de SEP (2017).

Figura 7.
Aprendizajes esperados para la educación secundaria según asignatura y área, 2017

Espacio curricular	Grado escolar			Total
	1°	2°	3°	
Lengua materna (español)	15	15	15	45
Lengua extranjera (inglés)	38	33	37	108
Matemáticas	15	15	11	41
Biología	15			15
Física		23		23
Química			21	21
Historia	49	41	43	133
Geografía	20			20
Formación cívica y ética	19	17	18	54
Artes	61	62	64	187
Tutoría y educación socioemocional	25	25	25	75
Educación física	6	6	6	18
Total	263	237	240	740

Nota: se omite la asignatura de segunda lengua (español/lengua indígena).

Fuente: Inevap con información de SEP (2017).

Si bien, dichos factores son comunes para toda la educación básica, las escuelas multigrado —y aún más las escuelas multinivel— tienen desafíos aumentados para alcanzar los aprendizajes esperados de los programas de estudios. Principalmente derivado de las diferencias en la composición etaria y étnica de los grupos, los distintos niveles de desarrollo cognitivo de los alumnos y las características predominantemente precarias de la infraestructura física de los planteles; pero sobre todo, a la complejidad que enfrentan los docentes para planear, impartir y evaluar la enseñanza-aprendizaje de varios o todos los grados del preescolar, primaria y secundaria.

Por ejemplo, un profesor de una escuela primaria multigrado debe revisar al menos 12 programas de estudio y el mismo número de libros de texto para preparar y realizar sus clases. Si la escuela también es multinivel, los docentes deben considerar hasta 31 espacios curriculares junto con sus materiales educativos cuando se añaden todos los grados del preescolar y secundaria.

De esta manera, la planeación de los docentes de las EMEB debe identificar los objetivos, actividades, alcances y aprendizajes esperados según asignaturas y áreas por grados y niveles. También debe detectar los elementos que son compartidos y los que requieren de un tratamiento independiente. Este ejercicio demanda un profundo conocimiento de los contenidos, pero también del nivel cognitivo y aprendizajes previos de los alumnos.

Durante la intervención en las aulas, los docentes de las EMEB deben alinear sus actividades y herramientas didácticas con las características de los estudiantes de distintos niveles, e incluso habría alumnos que requieran atención casi personal.

En cuanto a la evaluación, los docentes de las EMEB tienen que diseñar instrumentos que reconozcan los avances diferenciados del aprendizaje de los estudiantes, aun dentro del mismo grado y nivel educativo.

Además, si se trata de una EMEB en comunidades indígenas, los docentes tienen que dominar su lengua y trabajar con las asignaturas relacionadas. Igualmente, si los profesores no tienen el mismo origen étnico que sus alumnos, la lengua puede ser una barrera de la comunicación que obstaculice el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma forma, el componente de autonomía curricular es difícil de implementar en las EMEB, pues la selección y organización de los ámbitos por aplicar supone que los docentes conocen bien las condiciones de cada grado y nivel, así como las características contextuales y necesidades de los alumnos. En este sentido, el INEE (2019b) sugiere que la naturaleza prescriptiva del componente de autonomía curricular añade carga a los docentes de las escuelas multigrado ya que el currículo no incluye orientaciones para trabajar los ámbitos de dicho componente que sean específicos para este modelo educativo.

En las EMEB, cada docente elige los ámbitos de la autonomía curricular que implementa, pero no distingue entre niveles y grados educativos. Los docentes entrevistados para esta evaluación comentaron que su decisión sobre la autonomía curricular se basa en las características de sus alumnos, aunque el equipo evaluador detecta que hay una fuerte influencia de las preferencias personales de los docentes por algún ámbito en particular.

El hecho de que no se diferencie la autonomía curricular por grados y niveles, disminuye los beneficios de este componente y limita las oportunidades para adaptar la enseñanza; no obstante, también es la opción que reduce la dificultad para organizar dicho componente en las EMEB.

Con todo, se percibe que la implementación de la autonomía curricular es muy variada entre EMEB y que los responsables del PEMEB carecen de información para caracterizarla.

Las complejidades expuestas hasta ahora revelan las dificultades que afronta la educación dentro de las EMEB. Puesto que este modelo se implementa solamente en el estado de Durango, la efectividad y calidad del servicio educativo se pone en riesgo.

De inicio una de las alternativas para mejorar el servicio educativo multigrado y multinivel, es diseñar un currículo exclusivo para estos modelos. De acuerdo con el INEE (2019b), este tipo de educación ha probado ser efectiva en otros contextos, pues favorece el trabajo colaborativo de los alumnos y la articulación de distintos aprendizajes, pero el currículo

idéntico al de los preescolares, primarias y secundarias tradicionales, además de las condiciones y contexto de las EMEB, limitan la efectividad de la instrucción en tales escuelas⁸.

Para el caso de las EMEB, las autoridades educativas locales y los responsables de este servicio, no han hecho adecuaciones curriculares que respondan a las condiciones dadas para la enseñanza en estas escuelas.

En la práctica, los docentes tienen un amplio margen de libertad para manipular el currículo e implementar las herramientas y estrategias didácticas que consideren más pertinentes a fin de transmitir los aprendizajes esperados a los alumnos.

De hecho, ellos mismos admiten que su planeación e intervención en las aulas se basa en el currículo de educación primaria, del cual aumentan o disminuyen la dificultad y alcance de los contenidos y aprendizajes según el grado y nivel educativo, pero todo a partir de su experiencia acumulada y competencias docentes.

Entonces, de cierto modo, el currículo de primaria junto con sus aprendizajes esperados e incluso enfoques pedagógicos y orientaciones didácticas, se convierten en el punto central y de partida para enseñar dentro de las EMEB. Esto se debe en parte a que los docentes tienen una formación para ese nivel educativo y asumieron la responsabilidad de instruir otros niveles aunque su perfil profesional y académico no lo preveía.

Al mismo tiempo, los docentes de las EMEB emplean la educación por tutorías entre alumnos, donde los estudiantes de niveles o grados superiores son tutores de alumnos más pequeños o rezagados. La idea detrás de esta estrategia es que los estudiantes se acompañen en su proceso de aprendizaje; mientras uno afirma sus conocimientos y los comparte, el otro recibe un apoyo adicional a la enseñanza del maestro, quien se dedica a guiar y vigilar todo el proceso.

Dicha estrategia se considera una buena práctica de la enseñanza, que surgió naturalmente por la dinámica de los grupos de las EMEB o motivada intencionalmente por los docentes⁹. De esta manera, bajo las tutorías entre alumnos, las EMEB se convierten, al menos parcialmente, en comunidades de aprendizaje que aprovechan la diversidad de edades y maduración cognitiva de los estudiantes. No obstante, la enseñanza por tutorías conlleva algunos retos como el monitoreo sistemático de los avances de los estudiantes, que sigue

⁸ Un ejemplo de la adaptación de currículo de educación básica para un modelo educativo particular es el caso de la educación básica comunitaria —que también es multigrado— del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en el [Marco Curricular De La Educación Comunitaria Modelo ABCD](#).

⁹ Según los responsables y docentes de las EMEB, esto puede deberse a la composición de los grupos de algunas escuelas, los cuales poco numerosos y normalmente existe alguna relación familiar (hermanos, primos, etc.) entre los alumnos.

siendo una responsabilidad ineludible de los docentes, o los eventuales conflictos de convivencia entre los estudiantes.

Aunado a ello, una característica que facilita un poco el trabajo de los docentes en las EMEB es que sus grupos suelen ser poco numerosos —cada escuela y docente tienen en promedio 18 alumnos— lo que permite tener una atención más particular para cada estudiante. Además, no todos los docentes enfrentan las mismas dificultades, pues algunos atienden únicamente a 2 niveles educativos: preescolar y primaria o primaria y secundaria, aunque el desafío de tener varios grados permanece.

En suma, los docentes de las EMEB cuentan y ejercen una gran libertad para planear, impartir y evaluar los aprendizajes de sus alumnos, que en ocasiones parece una ausencia de seguimiento y supervisión por los responsables del modelo educativo y un desapego de los profesores hacia este¹⁰.

A pesar de que se reconocen algunas buenas prácticas de intervención docente, éstas no han sido documentadas y su diseminación está limitada a la interacción que tienen los profesores de forma personal. Esto sería particularmente pertinente para los docentes de nuevo ingreso que son menos experimentados en el tema multigrado y multinivel.

La mayor parte del funcionamiento y resultados de las EMEB depende de las características curriculares y su consecuente adecuación a las condiciones particulares del servicio y necesidades de los alumnos. También, la formación adecuada de los docentes determina su capacidad para construir las comunidades de aprendizaje que se esperan de las EMEB.

Hasta el momento, se percibe que el PEMEB y las EMEB se visualizan en el ámbito local como una alternativa remedial, para llevar la educación básica hacia donde la instalación de escuelas tradicionales es imposible en términos financieros, humanos y materiales. Esta concepción del servicio educativo se refleja en la posición del PEMEB dentro de la estructura orgánica de la autoridad educativa local, dentro de la Dirección de Programas Compensatorios, y en el poco involucramiento para proponer adecuaciones curriculares o estrategias específicas de formación docente.

A pesar de los esfuerzos de los responsables del PEMEB para dar asesoría y acompañamiento pedagógico constante a los docentes, se nota una brecha de comunicación, coordinación, estructura y documentación para garantizar la enseñanza objetivo en las EMEB.

¹⁰ En un primer momento, todos los profesores de las EMEB fueron docentes de escuelas primarias multigrado. Derivado de ello, los responsables del PEMEB identifican que, algunas veces, la comunicación y coordinación es complicada para los temas multinivel, pues los docentes tienen un más sentido de pertenencia hacia el nivel primaria y responden más fácilmente a esta autoridad que al PEMEB.

3. ¿Cuál es la disponibilidad de materiales educativos y didácticos en las EMEB?

Junto con el plan y programas de estudios, los materiales educativos disponibles para las EMEB son los mismos que en educación preescolar, primaria y secundaria tradicional. En particular, se consideran los libros de texto gratuitos, para el maestro, de lectura y los de la colección Aprendizajes Clave para la Educación Integral¹¹, además de los recursos audiovisuales relacionados (videos, infografías, etc.)

Todos estos materiales se organizan según grado y nivel escolar, y su uso se orienta en los programas de estudios de cada espacio curricular. También, las escuelas en comunidades indígenas tienen materiales educativos adicionales para alumnos y docentes en sus lenguas de origen (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Libros de texto gratuitos según nivel educativo, 2020

	Preescolar	Primaria	Secundaria ^{a/}	Total
Alumno	11	77	24	112
Docente	1	6	6	13
Total	12	83	30	

^{a/}Corresponde a los libros de texto de las telesecundarias.

Fuente: Inevap con información del Catálogo de libros de educación básica Ciclo Escolar 2019-2020 de la Conaliteg.

Los materiales educativos son instrumentos esenciales para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de cualquier escuela de educación básica, los cuales se vinculan con los objetivos y currículo de los niveles y grados escolares, así como los aprendizajes esperados por asignatura y área formativa.

El hallazgo de la poca adecuación del diseño curricular de educación básica con el modelo multigrado y multinivel, se replica en los materiales educativos. En parte, porque detrás de la definición de sus contenidos, alcance y estilo, subyace el supuesto de que las escuelas cuentan con una plantilla de docentes completa, e ignora las particularidades del trabajo pedagógico en los salones multigrado y multinivel (INEE, 2019b).

Al respecto, el INEE (2019b) argumenta que los materiales educativos no facilitan la enseñanza de los docentes ni el aprendizaje de estudiantes de distintas edades, etnias, grados, niveles, avances en el desarrollo y maduración cognitiva, trayectorias y contextos. De hecho, el mismo documento afirma que tales materiales «no responden a la diversidad sociocultural y lingüística» (INEE, 2019b p. 208) sobre todo en casos de educación hacia poblaciones indígenas.

¹¹ La Comisión de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) tiene disponibles [en línea](#) los libros para los estudiantes de educación básica. Así mismo, en el [sitio Aprendizajes Clave para la Educación Integral](#) se encuentran los materiales de esta colección.

En las EMEB, los docentes deben estudiar y articular los contenidos de hasta 11, 77 y 24 libros de texto para preescolar, primaria y secundaria respectivamente, en función del número de grados y niveles que atienda (ver Tabla 1). Esta situación requiere de un gran esfuerzo pedagógico y de capacidades de abstracción muy elevadas; además, impone presión sobre los docentes para organizar el tiempo que distribuyen entre la planeación e impartición de sus clases y las actividades administrativas.

Por otro lado, los materiales didácticos apoyan las estrategias de enseñanza de los docentes y son básicos para impartir las clases de algunas asignaturas o áreas, como educación física, ciencias naturales, o artes. De esta forma, los materiales didácticos engloban suministros para actividades físicas, deportivas y de expresión o apreciación artística, así como diversos consumibles, insumos de papelería y materiales para experimentación.

En el caso particular, los responsables del PEMEB se encargan de la distribución de los materiales educativos y didácticos hacia las EMEB, pero sólo para los niveles de preescolar y secundaria. Las primarias los reciben mediante los mecanismos de repartición diseñados por este nivel educativo en la SEED. Este punto también evidencia la separación, e incluso aislamiento de las EMEB respecto del resto de la educación básica local.

Con todo, el PEMEB calcula sus requerimientos de materiales —sobre todo de libros de texto gratuitos y del maestro— para cada EMEB según la matrícula de los grados del preescolar y secundaria que cubran y los solicita a las SEED quien tramita la petición ante la SEP y la Conaliteg. Luego, recibe los materiales, arma los paquetes y organiza su distribución¹².

Debido a la ubicación remota de las EMEB en el estado, el PEMEB no puede llevar los materiales educativos y didácticos hacia las escuelas. Por ello, la distribución sucede a la inversa, los docentes, supervisores, jefes de sector e incluso padres de familia, acuden a las oficinas del PEMEB en la capital del estado para recoger los materiales y trasladarlos a las EMEB¹³.

Este involucramiento para transportar y entregar los materiales educativos demuestra su compromiso, pero impone algunos riesgos que el PEMEB debe prever, como la sustracción, maltrato o destrucción de los materiales mediante el diseño de mecanismos para asegurar que los materiales lleguen hasta los alumnos y docentes además de los documentos de entrega-recepción. No obstante, gracias a esta estrategia, los responsables del PEMEB afirman que hay pocos retrasos en la distribución.

¹² El PEMEB también entrega un disco compacto a los docentes con materiales educativos digitales y audiovisuales útiles.

¹³ Según los responsables del PEMEB, tal distribución aprovecha los desplazamientos de los docentes, supervisores o jefes de sector hacia la sede de la autoridad educativa durante el periodo de inscripciones para entregar documentos de control escolar al inicio del año escolar.

En otro tema, la disponibilidad de materiales didácticos en las EMEB es limitada, pues está sujeta a las restricciones presupuestales que enfrenta la educación básica local en general, y el PEMEB en particular. Por esta razón, la enseñanza del preescolar y secundaria en las EMEB se apoya en la provisión de materiales didácticos que recibe el nivel de primaria, pero resulta insuficiente, además de que no corresponde a las necesidades de cada nivel. Por el ejemplo, el preescolar se caracteriza por requerir más recursos didácticos como insumos de papelería; en secundaria, la experimentación en las clases de física o química necesita de suministros especiales.

En la práctica, algunos docentes han adquirido por sí mismos los materiales didácticos necesarios o han buscado el apoyo de los gobiernos locales. Los padres de familia y comunidades también han colaborado al respecto, pero esto no siempre es posible para no afectar la economía familiar ni poner en entredicho la gratuidad de la educación, sobre todo en comunidades ya desfavorecidas.

Finalmente, aunque se cuente con materiales audiovisuales, su utilización en las EMEB está determinada por la existencia de equipos de reproducción y proyección en los salones y la disponibilidad estable de energía eléctrica. Tales condiciones no están dadas en todas las escuelas de este tipo. De esta manera los docentes consideran que los materiales audiovisuales son un recurso de segundo plano, es decir, una herramienta complementaria de enseñanza que se usa solo cuando la infraestructura lo permite.

4. ¿Cuáles son los resultados de las EMEB en el aprendizaje?

A pesar de que las EMEB forman parte del Sistema Educativo Nacional (SEN) y por lo tanto son susceptibles de recibir las evaluaciones del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea)¹⁴, la enorme dispersión de las escuelas, las limitantes presupuestales y las dificultades administrativas y logísticas, no permiten que las EMEB tengan tales evaluaciones para los niveles de preescolar y secundaria, pero sí para la primaria.

Los datos de la última aplicación de la prueba Planea para la Educación Básica (Planea EB) del 2018 dirigida únicamente a los estudiantes de primaria, muestran los resultados de las EMEB, pero solo de ese nivel.

Aunque dichos resultados no directamente atribuibles al modelo multigrado o multinivel — pues el diseño y propósito del Planea EB lo impiden y sería necesario hacer un estudio con métodos de inferencia causal válidos— sí permiten identificar el tamaño del desafío de la educación en las EMEB para avanzar al respecto.

En particular, las primarias de las EMEB tienen menos proporción de alumnos con el primer nivel de dominio (insuficiente) tanto en lenguaje y comunicación como matemáticas respecto del resto de las primarias en el estado (ver Gráfica 16 y 17). Este hecho es más notorio en la segunda materia de evaluación.

Por su parte, se observa que las primarias de las EMEB tuvieron mayor proporción de alumnos con el nivel más alto de dominio (sobresaliente) en matemáticas que las otras primarias, al contrario de lenguaje y comunicación donde se registró menor proporción de alumnos con ese nivel de dominio (ver Gráficas 16 y 17).

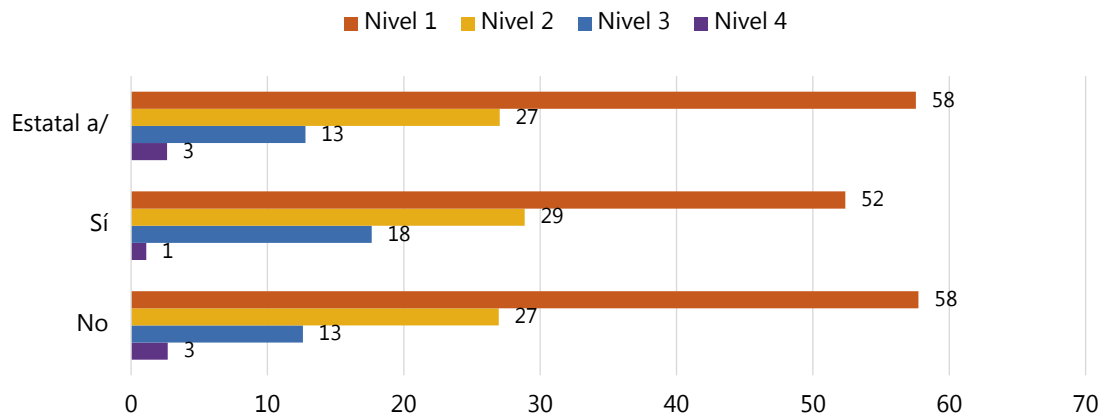
¹⁴ El Planea fue desarrollado en el 2015 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) junto con la SEP, a fin de conocer el desempeño en los aprendizajes de los estudiantes de educación básica y media superior en el país (INEE, 2018b).

El Planea tiene 2 modalidades de evaluación con instrumentos y formas de aplicación distintas: Planea SEN y planea Escuelas —de inicio, el Planea contempló una tercera modalidad de evaluación bajo la forma de una prueba diagnóstica única en el nivel de educación básica—. La modalidad planea SEN es organizada por el INEE y ofrece información para todo el SEN según los niveles de educación obligatoria. El Planea Escuelas se realiza por la SEP y presenta resultados para todos centros educativos del país (INEE, 2018b). Ambas modalidades se aplican anualmente al final del ciclo escolar, pero su población objetivo es distinta cada año.

La prueba del Planea Escuelas se aplica a los estudiantes de 6° de primaria, 3° de secundaria y el último grado de educación media superior y evalúa el desempeño de los alumnos en lenguaje y comunicación y matemáticas de acuerdo con 4 niveles de dominio, en los que se distribuyen los alumnos de cada centro educativo: nivel 1 insuficiente, nivel 2 básico, nivel 3 satisfactorio y nivel 4 sobresaliente.

Para conocer más detalles sobre el diseño y ejecución del Planea revisar su [documento rector escrito por el INEE](#).

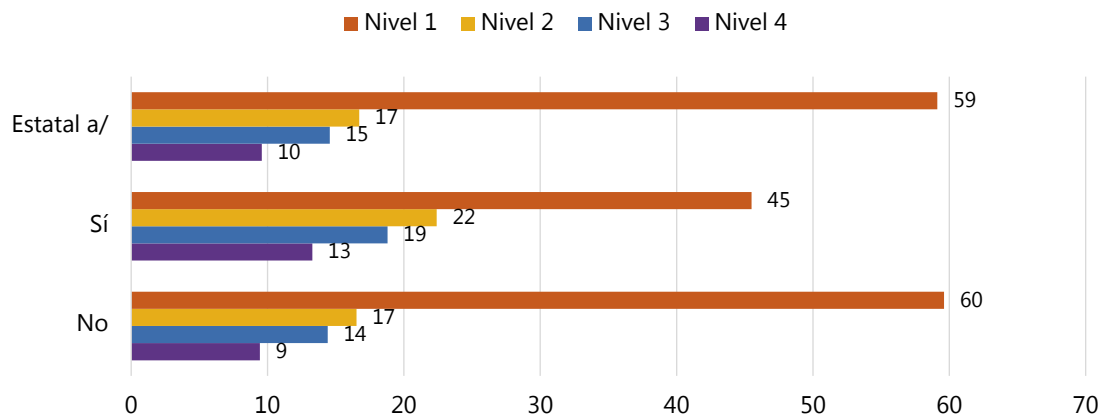
Gráfica 16.
Resultados de la prueba Planea EB (primarias) en lenguaje y comunicación según nivel de logro por condición de EMEB, 2018
Porcentaje promedio de alumnos



^{a/} Se refiere al promedio de todas las primarias en el estado.

Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).

Gráfica 17.
Resultados de la prueba Planea EB (primarias) en matemáticas según nivel de logro por condición de EMEB, 2018
Porcentaje promedio de alumnos



^{a/} Se refiere al promedio de todas las primarias en el estado.

Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).

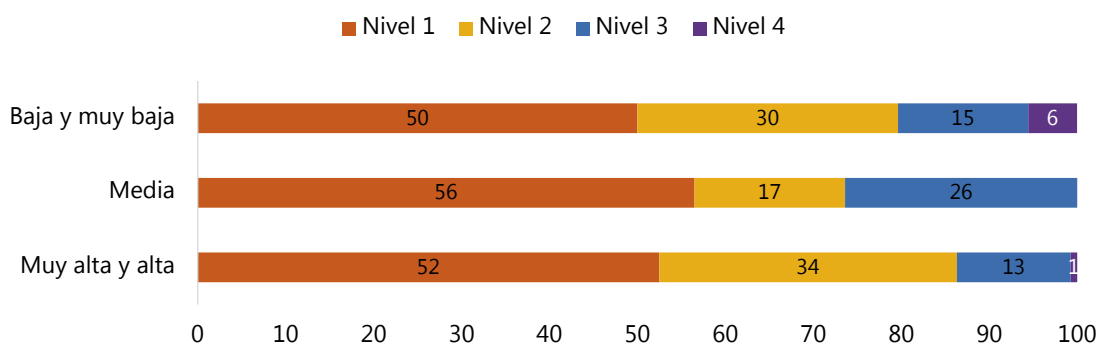
Como se espera, los resultados de las primarias de las EMEB varían en función del grado de marginación de las localidades donde se ubican. En este caso, resalta que las primarias EMEB localizadas en comunidades de muy alta y alta marginación tuvieron menos alumnos con los niveles de dominio 3 (satisfactorio) y 4 (sobresaliente) en ambas materias de evaluación (ver Gráficas 18 y 19).

No obstante, conviene anotar que en las primarias EMEB, sin importar cual sea su grado de marginación, predominan los niveles bajos de dominio (insuficiente y básico). 1 de cada 2 alumnos obtuvo el nivel 1 (insuficiente) de dominio en lenguaje y comunicación, y al menos 4 de cada 10 tuvieron ese nivel en matemáticas (ver Gráficas 18 y 19).

Gráfica 18.

Resultados de la prueba Planea EB en lenguaje y comunicación de las primarias EMEB según nivel de logro por grado de marginación, 2018

Porcentaje promedio de alumnos

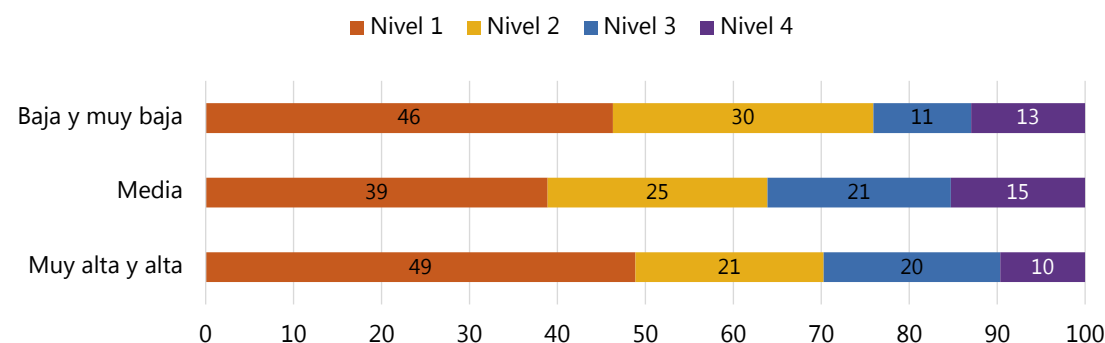


Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).

Gráfica 19.

Resultados de la prueba Planea EB en matemáticas de las primarias EMEB según nivel de logro por grado de marginación, 2018

Porcentaje promedio de alumnos



Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).

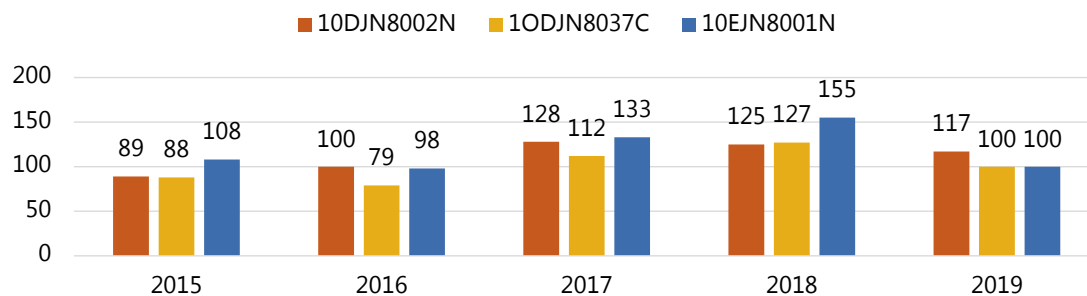
Asimismo, los resultados de la prueba Planea EB del 2018 indican las escuelas con las que es posible comparar los niveles de logro según sus características. Sin embargo, es importante subrayar que tales puntos de referencia solamente reconocen el nivel de marginación; por ejemplo, se recomienda comparar los resultados de las primarias EMEB con los de las escuelas primarias públicas generales según su grado de marginación registrado.

Este tipo de comparación no rescata las diferencias del modelo multigrado y multinivel, y podría llevar a conclusiones equivocadas sobre los avances o rezagos de este servicio educativo respecto del resto. A pesar de ello, el Anexo 2 expone los resultados de Planea EB del 2018 para todas las primarias EMEB evaluadas con los puntos de referencia recomendados por la SEP e INEE en los reportes de dicha prueba.

De esta manera, las EMEB tienen una imagen parcial de sus resultados en términos del logro académico de sus estudiantes, pues solo cuentan con información sobre algunas escuelas y únicamente del nivel primaria. No obstante, existen otros indicadores educativos que ofrecen información de otros elementos del desempeño de los alumnos y del modelo de las EMEB, aunque se registran según las 6 CCT asignadas al PEMEB.

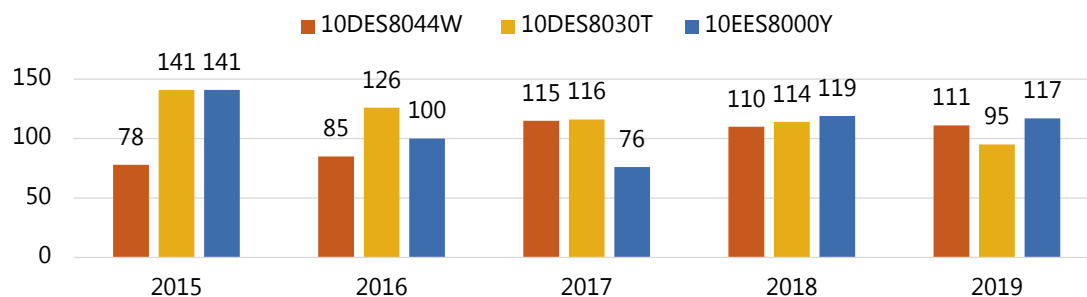
En primer lugar, se encuentra la eficiencia terminal que indica el número de alumnos egresados de un nivel educativo en un ciclo escolar y el número de estudiantes que ingresaron al primer grado del nivel educativo los años anteriores. La eficiencia terminal promedio del nivel preescolar de las EMEB para el último ciclo escolar fue 105% (ver Gráfica 20) y para el nivel de secundaria fue 108% (ver Gráfica 21).

Gráfica 20.
Eficiencia terminal del nivel preescolar de las EMEB según CCT, 2015-2019
Porcentaje



Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

Gráfica 21.
Eficiencia terminal promedio del nivel secundaria de las EMEB según CCT, 2015-2019
Porcentaje promedio



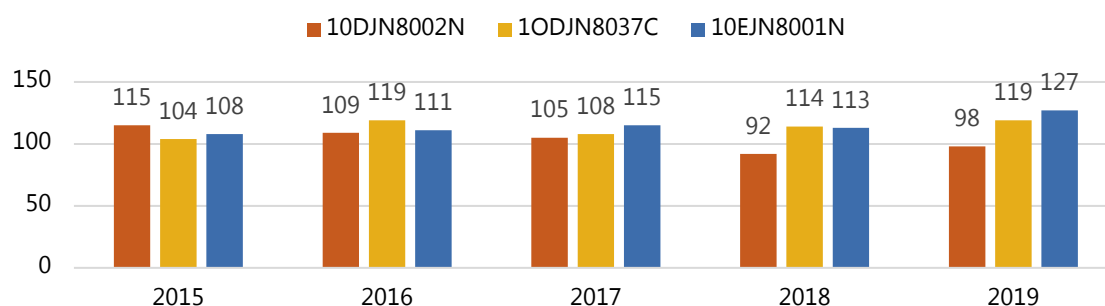
Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

Por su parte, la tasa de terminación señala la relación entre los alumnos egresados de un nivel educativo y el número de alumnos que ingresaron en los ciclos anteriores. En las EMEB, la tasa de terminación promedio del nivel preescolar en el ciclo escolar 2019-2020 fue 115% (ver Gráfica 22), para el nivel secundaria el valor de este indicador en el mismo periodo fue 98% (ver Gráfica 23).

Gráfica 22.

Tasa de terminación promedio del nivel preescolar de las EMEB según CCT, 2015-2019

Porcentaje promedio

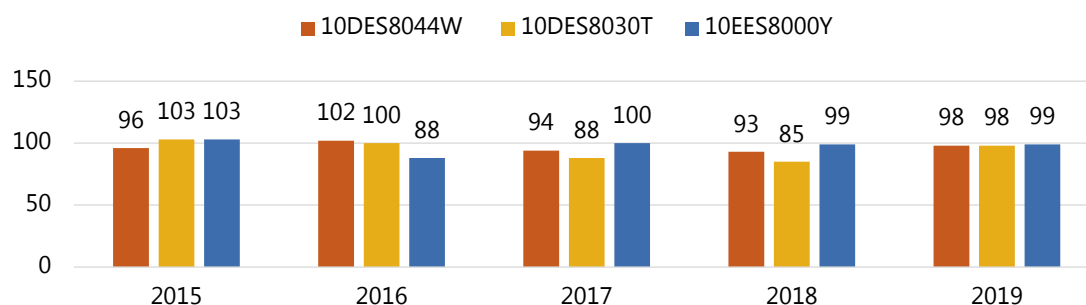


Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

Gráfica 23.

Tasa de terminación promedio del nivel secundaria de las EMEB según CCT, 2015-2019

Porcentaje promedio



Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB.

Sobre los valores de los indicadores de eficiencia terminal y tasa de terminación, conviene puntualizar que superan el 100% por las irregularidades de la inscripción de los alumnos en este servicio. Ya que ambos indicadores comparan la cantidad de alumnos matriculados al inicio y final de un ciclo escolar, se ignoran aquellos que se inscriben a mitad del periodo, lo cual es muy frecuente en las EMEB porque los alumnos no cuentan con la documentación necesaria para este proceso a tiempo.

De esta manera, concluir que los resultados de la eficiencia terminal y terminación de las EMEB son favorables es una afirmación aventurada que no toma en cuenta las características del registro de los alumnos en este servicio.

La tasa de asistencia escolar se refiere a la proporción de alumnos que asisten a todas sus clases durante el ciclo escolar; sin embargo, el PEMEB no tiene la información requerida para construir este indicador puesto que el registro de la asistencia en las EMEB es flexible dadas sus condiciones de lejanía y contexto.

Igualmente sucede con los indicadores de tasa de absorción, abandono escolar y tasa de reprobación, aunque en este último, los responsables del PEMEB comentan que su valor es nulo pues en preescolar se privilegia la evaluación formativa y en secundaria se ofrecen múltiples opciones para que los alumnos sean promovidos entre grados.

III. Dimensión institucional-organizacional

5. ¿Cuáles son las estructuras organizativas formales y reales de las EMEB?

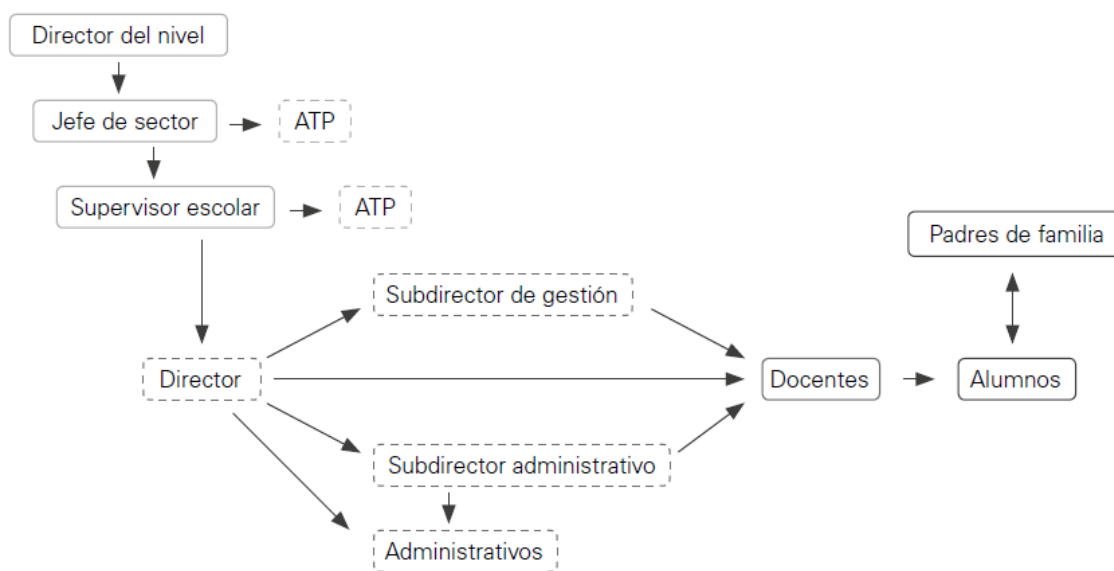
La normatividad de educación básica define la estructura organizacional completa y mínima de las escuelas preescolares, primarias y secundarias (INEE, 2019b).

La organización escolar completa considera —dentro de una escuela y para un solo nivel educativo— un director, un subdirector de gestión, un subdirector y personal administrativo y docentes por grupo, aunque reconoce que la presencia de tales figuras depende del tamaño de la escuela y disponibilidad de recursos (ver Figura 8).

La diferencia entre la organización escolar completa y mínima, es que en la última, 1 solo docente atiende todos los grados del nivel educativo y realiza las actividades de administración y dirección del centro escolar (INEE, 2019b). Hacia arriba, ambos tipos de escuelas tienen un supervisor escolar, un jefe de sector y un director del nivel¹⁵.

Figura 8.

Estructura de la organización escolar completa de educación básica, 2017



ATP: Asesor Técnico Pedagógico.

Fuente: INEE (2019b).

¹⁵ En 2017, la SEP propuso la estrategia La Escuela al Centro para instalarse en las escuelas de tiempo completo. Tal iniciativa ampliaba la estructura de la organización escolar de las escuelas primarias al incluir 6 figuras adicionales: la de apoyo a la educación inclusiva, el maestro de inglés, el de educación física, el de enseñanza artística, el de taller de lectura y escritura y el de tecnologías de la información, además de un intendente y un velador (INEE, 2019a).

Por su parte, las implicaciones sobre la estructura de organización escolar derivados del proyecto de La Nueva Escuela Mexicana no están claramente definidos al momento de esta evaluación (SEP, 2019a y SEP, 2019b).

Las escuelas multigrado, al igual que las EMEB, se caracterizan por tener una estructura mínima de organización escolar, donde 1 docente atiende los grados de todos o varios niveles educativos, junto con las responsabilidades administrativas y directivas.

No obstante, la organización jerárquica de las EMEB es distinta, pues los niveles de preescolar y secundaria no se relacionan con la supervisión o sector escolar ni con el nivel educativo de la autoridad local —como sí sucede en el nivel primaria de este servicio—. En otras palabras, los niveles de preescolar y secundaria de las EMEB responden directamente al PEMEB, y no a la línea de mando y apoyo común de los niveles educativos.

Esta situación deja una brecha de supervisión y control administrativo, académico y pedagógico de los preescolares y secundarias de las EMEB, ya que el PEMEB no cuenta con estructura ni capacidades técnicas suficientemente amplias para ello¹⁶.

En suma, la organización escolar prescrita normativamente es muy distinta a las condiciones y recursos de las escuelas multigrado y multinivel. Sobre todo se requiere de un arreglo institucional específico que suplemente la falta de relación con la estructura de los niveles educativos, lo cual implica apoyos pedagógicos, administrativos y de gestión exclusivos para las EMEB.

El modelo único de las EMEB debe contar con un diseño organizacional único, que libere cargas a los docentes, los acompañe y establezca una línea clara de atribuciones, responsabilidades, formación y asesoría.

Por otro lado, de acuerdo con el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, la Normalidad Mínima de Operación Escolar (NMOE) se conforma por 8 rasgos (SEP, 2014 y SEP, 2017b):

1. Pleno respeto del calendario escolar
2. Todos los grupos deben disponer de maestros todos los días del ciclo escolar
3. Puntualidad de los maestros para iniciar sus actividades
4. Puntualidad de los alumnos para asistir a clases
5. Disponibilidad de los materiales de estudio para cada estudiante y uso sistemático de estos
6. Uso del tiempo escolar fundamentalmente en actividades de aprendizaje
7. Todos los alumnos deben estar involucrados en el trabajo de clase
8. Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo

¹⁶ El PEMEB se conforma por 6 colaboradores: 1 coordinadora, 2 apoyos pedagógicos, 2 encargados de control escolar y 1 enlace con docentes y asistente general ,

El cumplimiento de la NMOE depende del logro de cada uno de los rasgos mencionados, los cuales están interconectados entre sí. Algunos de los rasgos de la NMOE son responsabilidad de las autoridades educativas que deben establecer ciertas condiciones organizacionales y de gestión; otros, dependen de la intervención que los docentes hagan en las aulas. En todo caso, se requiere de coordinación entre los actores educativos, planeación previa y monitoreo sistemático.

En cuanto al primer rasgo, las EMEB siguen el mismo calendario escolar que la autoridad educativa local define al inicio de cada ciclo escolar para las primarias multigrado¹⁷, el cual establece el inicio y fin de clases, las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), los días de suspensión de labores, así como los periodos de inscripciones, vacaciones y capacitación docente.

En las EMEB, según sus responsables y docentes, los días efectivos de clase difieren de los oficiales, ya que la precariedad de la infraestructura física, las interrupciones del servicio por la carga administrativa de los docentes o su rotación laboral, y la asistencia incompleta de los estudiantes por la poca accesibilidad de las escuelas, dificultan la ejecución esperada de las clases.

En cuanto a los rasgos 2 al 4 de la NMOE, las EMEB buscan ejecutar la jornada escolar según los requisitos de horas lectivas de cada nivel educativo; sin embargo, la organización del tiempo escolar es una dificultad que los docentes enfrentan para planear e impartir sus clases.

Dentro de cada EMEB, los docentes definen la distribución de las horas de clase entre niveles y grados educativos según su propio juicio. En algunos casos, se aprovecha el horario vespertino para atender a los alumnos del nivel secundaria y se dejan las mañanas para el preescolar y primaria. Sin embargo, la organización del tiempo escolar es tan variada como EMEB existen¹⁸.

Además de la revisión de las secuencias didácticas trimestrales de los docentes¹⁹, el PEMEB tiene una estrategia de supervisión que busca garantizar los primeros 4 rasgos de la NMOE, la cual se basa en 3 visitas a algunos centros escolares elegidos en función de su antigüedad —se priorizan las EMEB más recientes o con cambios de docentes— o de las eventuales

¹⁷ Según artículo 87 de la [Ley General de Educación](#) (LGE), los centros escolares pueden hacer adecuaciones al calendario escolar previa autorización de la autoridad educativa local y conforme los lineamientos de la SEP relacionados, pero debe contener de 185 a 200 días efectivos de clase. Así, el [calendario escolar del ciclo escolar 2010-2021](#) de educación básica contempla 190 días.

¹⁸ Este aspecto se aborda con detalle en la siguiente pregunta de evaluación.

¹⁹ El PEMEB recibe y revisa únicamente las planeaciones de los niveles preescolar y secundaria, las del nivel primaria se envían a las autoridades de ese nivel educativo.

quejas que se reciban de las comunidades o padres de familia sobre el funcionamiento de las escuelas.

En la primera visita se presenta el servicio educativo de las EMEB. La segunda, es una visita de observación de la intervención docente que se apoya en una guía específica para recoger los elementos de planeación, ejecución y organización del tiempo escolar, estrategias, actividades y materiales de enseñanza e instrumentos de evaluación utilizados; así como la opinión, dudas y dificultades que enfrentan los docentes durante su trabajo.

La tercera y última de las visitas se trata de rescatar la opinión y experiencia de los padres de familia y alumnos respecto del servicio educativo de las EMEB mediante algunas encuestas donde también se pueden hacer sugerencias de mejora²⁰.

De esta manera, las visitas de supervisión del PEMEB son una buena práctica que permite observar el funcionamiento real de las EMEB e intenta compensar la falta de control por la estructura formal de los niveles educativos. Sin embargo, además de que son insuficientes para cubrir a todas las escuelas, el diseño de las visitas del PEMEB ofrece pocas oportunidades para que sus hallazgos se traduzcan en mejoras del modelo educativo.

Por ejemplo, en caso de identificar variaciones sustanciales entre la intervención docente esperada y real, la documentación de la segunda visita no considera un espacio para hacer recomendaciones a los docentes ni mecanismos de seguimiento de los avances.

El cumplimiento del quinto rasgo de la NMOE se busca mediante la distribución a tiempo de los materiales educativos, lo cual es una responsabilidad del PEMEB para los niveles de preescolar y secundaria que se ha apoyado de los docentes, supervisores, jefes de sector o padres de familia. Según los responsables y profesores de las EMEB, los retrasos en la distribución de los materiales educativos son poco frecuentes, aunque subyacen los hallazgos sobre su suficiencia y adecuación respecto del modelo educativo²¹.

El logro de los rasgos 6 a 8 de la NMOE, así como el uso sistemático de los materiales educativos, dependen de las prácticas docentes en los salones de las EMEB. La tarea de garantizar su cumplimiento es muy compleja, dada la heterogeneidad de características entre EMEB y las capacidades limitadas de supervisión que tiene el PEMEB.

Esto último se explica parcialmente por la posición administrativa del PEMEB al ubicarlo como un programa compensatorio y no como un modelo educativo diferenciado que requiere de estructura propia para conducir técnica y pedagógicamente la educación en las

²⁰ Derivado de las restricciones presupuestales y la limitada capacidad humana y material que afronta el PEMEB, las visitas a las EMEB son cada vez menos numerosas y frecuentes.

²¹ La distribución y características de los materiales educativos y didácticos se aborda en la pregunta 3 de este informe de evaluación.

EMEB. Más allá del enfoque remedial para asegurar la cobertura de educación básica, las EMEB necesitan estrategias y estructura para garantizar la normalidad y calidad del servicio educativo.

Las conclusiones del cumplimiento de la NMOE en las EMEB se sintetizan en la Tabla 2, las cuales también se basan en los hallazgos del INEE (2019b) sobre la educación multigrado²².

Tabla 2.
Síntesis de los hallazgos del cumplimiento de la NMOE en las EMEB

Rasgo de la NMOE	Hallazgo en las EMEB
1. Pleno respeto del calendario escolar	La asistencia inestable de los alumnos que en algunos casos hacen grandes traslados hacia la escuela y la enorme carga administrativa que llevan los docentes de las EMEB, pueden interrumpir el cumplimiento de los días y horas de clase.
2. Todos los grupos deben disponer de maestros todos los días del ciclo escolar	La poca accesibilidad de las EMEB y su infraestructura física precaria, la rotación de profesores y la difícil organización del tiempo docente entre clases y actividades administrativas, pueden limitar el cumplimiento de estos rasgos.
3. Puntualidad de los maestros para iniciar sus actividades	
4. Puntualidad de los alumnos para asistir a clases	
5. Disponibilidad de los materiales de estudio para cada estudiante y uso sistemático de estos	Aunque la distribución de los materiales educativos en las EMEB sucede a tiempo, esta se basa en los actores educativos, quienes tienen que aportar recursos para ello. Además, permanece la insuficiencia de los materiales didácticos en las EMEB.
6. Uso del tiempo escolar fundamentalmente en actividades de aprendizaje	El cumplimiento de estos rasgos depende de las prácticas docentes en cada EMEB, pero la distribución del tiempo docente entre funciones pedagógicas y administrativas, la desalineación del diseño curricular con las particularidades del modelo multinivel y las diferencias de estilos y niveles de aprendizaje entre alumnos, dificultan su logro.
7. Todos los alumnos deben estar involucrados en el trabajo de clase	
8. Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo	
Fuente: Inevap basado en INEE (2019b).	

Finalmente, los hallazgos del aspecto financiero del PEMEB fortalecen los argumentos sobre las restricciones presupuestales que enfrenta y su aislamiento respecto del resto de la educación básica.

²² Al mismo tiempo, el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo de Durango desarrolló en 2015 un [estudio sobre el logro de los rasgos de la NMOE en las escuelas multigrado del estado](#) el cual ofrece una visión local al respecto.

Como se mencionó antes, el PEMEB paga una remuneración adicional de 1,600 pesos mensuales a sus docentes como compensación por atender varios niveles educativos. Derivado de ello, el PEMEB se ubica dentro de los programas a cargo de la Dirección de Programas Compensatorios de la SEED y sus recursos financieros se contabilizan dentro de la asignación presupuestal para el pago de nómina de los docentes del estado cuya fuente principal es el FONE, pero la compensación se paga con recursos estatales.

Aun con ello, la información proporcionada para la evaluación indica que durante el 2019, el PEMEB ejerció 1,808,000 pesos en el capítulo del gasto *4000 Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas*, pero su destino según concepto no fue reportado²³.

Con todo, el equipo evaluador concluye que la conceptualización dominante del PEMEB es administrativa, donde la función primordial implícita del programa es pagar un sobresueldo a los docentes por cubrir los niveles de preescolar y secundaria adicionalmente al nivel primaria, lo cual limita su entendimiento como un modelo educativo distinto.

²³ Según los responsables del PEMEB, esto es responsabilidad del área financiera de la SEED.

6. ¿Cómo se armoniza la función pedagógica y administrativa de los docentes de las EMEB?

La educación básica en las EMEB es escolarizada y presencial, por lo que sigue el diseño curricular común para todas las escuelas preescolares, primarias y secundarias del país, pero con 1 solo docente.

Normativamente, el calendario escolar debe contemplar de 185 a 200 días de trabajo efectivo en las escuelas de agosto de un año a julio del siguiente. Con independencia de la duración del calendario escolar y las eventuales modificaciones que la SEP o la autoridad educativa local realice²⁴, cada nivel educativo tiene un número mínimo de horas que los alumnos deben pasar diariamente en la escuela.

En el nivel preescolar, la jornada mínima es de 3 horas diarias que suman 600 horas lectivas al año. Para la educación primaria, la jornada diaria es de al menos 4 horas y media que equivalen a 900 horas anuales. En el nivel de secundaria, se debe cumplir con 1,400 horas lectivas anuales que son 7 horas de jornada diaria²⁵ (SEP, 2017a) (ver Tabla 3).

Tabla 3.
Tiempo lectivo mínimo según nivel educativo, 2017

Horas	Preescolar	Primaria	Secundaria
Diarias	3	4.5	7
Anuales	600	900	1,400

Fuente: SEP (2017). Adaptado por Inevap.

Cada espacio curricular tiene asignada una cantidad de horas anuales fijas que se distribuyen en periodos lectivos de 50 a 60 minutos. La organización del tiempo escolar por periodos lectivos se aplica únicamente para los niveles de primaria y secundaria, pues en el preescolar los docentes reparten la jornada escolar en función de las características y necesidades de sus grupos (SEP, 2017a) (ver Figuras 8, 9 y 10). En todos los niveles, se considera un receso de 30 minutos a mitad de la jornada escolar, además de 2 periodos vacacionales durante el ciclo.

Asimismo, el plan y programas de estudios de educación básica ofrecen modelos de horarios semanales según grados y niveles (ver Figura 11).

Si bien, las anteriores son las orientaciones de la autoridad educativa nacional, localmente se puede adecuar la organización del tiempo por la escuela e incluso docente, pero deben respetarse los tiempos lectivos mínimos.

²⁴ De acuerdo con el artículo 87 de la LGE.

²⁵ En las escuelas de jornada ampliada, particularmente del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (ver nota al pie 33), el número de horas lectivas diarias y anuales es mayor.

Figura 8.

Distribución de periodos lectivos anuales en educación preescolar, 2017

Periodos lectivos

Espacio curricular	Grado escolar		
	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	140	140	100
Inglés			100
Pensamiento matemático	80	80	80
Exploración y comprensión del mundo natural y social	80	80	80
Artes	90	90	60
Educación socioemocional	90	90	60
Educación física	40	40	40
Ampliar la formación académica	80	80	80
Potenciar el desarrollo personal y social			
Nuevos contenidos relevantes			
Conocimientos regionales			
Proyectos de impacto social			
Total	600	600	600

Fuente: Inevap con datos de SEP (2017).

Figura 9.

Distribución de periodos lectivos anuales y semanales en educación primaria, 2017

Periodos lectivos

Espacio curricular	Grado escolar									
	1°		2°		3°		4°		5°	
	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S
Lengua materna (español/lengua indígena)	360	8	360	8	200	5	200	5	200	5
Lengua extranjera (inglés)	100	2.5	100	2.5	100	2.5	100	2.5	100	2.5
Matemáticas	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5
Conocimiento del medio	80	2	80	2						
Ciencias naturales y tecnología					80	2	80	2	80	2
Historias, paisajes y convivencia en mi localidad					120	3				
Historia							40	1	40	1
Geografía							40	1	40	1
Formación cívica y ética							40	1	40	1
Artes	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1
Educación socioemocional	20	0.5	20	0.5	20	0.5	20	0.5	20	0.5
Educación física	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1
Ampliar la formación académica	100	V	100	V	100	V	100	V	100	V
Potenciar el desarrollo personal y social										
Nuevos contenidos relevantes										
Conocimientos regionales										
Proyectos de impacto social										
Total	900	20	900	20	900	20	900	20	900	20

A: anuales, S: semanales, V: variable.

Fuente: Inevap con datos de SEP (2017).

Figura 10.
Distribución de periodos lectivos anuales y semanales en educación secundaria, 2017
Periodos lectivos

Espacio curricular	Grado escolar					
	1°		2°		3°	
	A	S	A	S	A	S
Lengua materna (español)	200	5	200	5	200	5
Lengua extranjera (inglés)	120	3	120	3	120	3
Matemáticas	200	5	200	5	200	5
Biología	160	4				
Física			240	6		
Química					240	6
Historia	80	2	160	4	160	4
Geografía	160	4				
Formación cívica y ética	60	2	80	2	80	2
Artes	120	3	120	3	120	3
Tutoría y educación socioemocional	40	1	40	1	40	1
Educación física	80	2	80	2	80	2
Ampliar la formación académica						
Potenciar el desarrollo personal y social						
Nuevos contenidos relevantes	160	V	160	V	160	V
Conocimientos regionales						
Proyectos de impacto social						
Total	1,400	31	1,400	31	1,400	31

A: anuales, S: semanales, V: variable.
Fuente: Inevap con datos de SEP (2017).

Figura 11.
Ejemplo de distribución semanal de los periodos lectivos del 2° grado de educación secundaria, 2017

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Lengua materna	Lengua materna	Lengua materna	Lengua materna	Lengua materna
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Física	Física	Historia	Historia	Inglés
		R E C E S O		
Física	Física	Historia	Historia	Inglés
Física	Física	Formación cívica y ética	Formación cívica y ética	Inglés
Educación física	Educación física	Artes	Artes	Artes
		Autonomía curricular		Tutoría y educación socioemocional

Fuente: Inevap con información de SEP (2017).

Dentro de las EMEB, distribuir el tiempo escolar es una tarea sumamente desafiante para los docentes. La combinación de varios grados y niveles en un mismo salón de clases hace casi imposible seguir un horario fijo o dedicar periodos lectivos exclusivamente a ciertos espacios curriculares.

Los docentes de las EMEB aprovechan la libertad que les dan los responsables del servicio para organizar las jornadas escolares. En la práctica, los profesores toman la carga horaria

del nivel primaria como base para desarrollar las clases de los otros 2 niveles. Sin embargo, esto no siempre se alinea con los requerimientos de los espacios curriculares del preescolar o secundaria y limita la cobertura de las horas lectivas obligatorias.

En algunas EMEB, cuando las condiciones de infraestructura física y contexto lo permiten, los docentes eligen trabajar con los alumnos de secundaria separados del resto ya sea en otra aula o durante las tardes. Esta estrategia favorece la mejor instrucción de estos estudiantes, pero suma más trabajo a los profesores.

Por otro lado, la intervención de los docentes en las aulas de educación básica se fundamenta en las planeaciones didácticas que realizan al menos 3 veces al año²⁶.

Teóricamente, en la planeación de los docentes se establecen las secuencias, actividades y métodos de enseñanza para alcanzar los aprendizajes esperados y desarrollar los contenidos, competencias y habilidades socioemocionales, así mismo se define la forma de evaluación del logro según asignatura de formación o área de desarrollo personal y social (SEP, 2017a).

Como se espera, las planeaciones se basan en los elementos del plan y programas de estudios de educación básica, pero requieren de la creatividad, capacidades y experiencia de los docentes para diseñar las estrategias y acciones de enseñanza más adecuadas de acuerdo con las características de sus grupos.

Al final, la planeación constituye una herramienta que describe la trayectoria esperada del desarrollo académico, personal y social de los alumnos según espacio curricular, grados y niveles, aunque su implementación puede ser distinta a lo previsto. En este caso, deben prevalecer los objetivos y aprendizajes deseados de la enseñanza, independientemente del curso que tome la intervención docente en la práctica.

El plan y programas de estudios de educación básica dan la oportunidad para que los docentes planeen sus clases como consideren más pertinente en atención a las diferencias entre escuelas, grupos y alumnos. Aunque los objetivos de la educación son comunes para todos, las estrategias para conseguirlos pueden ser distintas (SEP, 2017a).

En el caso de las EMEB, la planeación de las clases es mucho más compleja que en las escuelas tradicionales, dada la composición heterogénea de los grupos y el inmenso número de aprendizajes esperados y materiales educativos necesarios.

²⁶ Del comienzo del ciclo escolar en agosto al final de noviembre, del comienzo de diciembre al final de marzo y del comienzo de abril al fin de cada ciclo escolar en julio (SEP, 2017a).

Los docentes de las EMEB hacen sus planeaciones didácticas cada 3 meses en formatos que cada uno puede elegir y las transmiten a los responsables del servicio²⁷. Además, como los docentes continúan siendo los titulares de las escuelas primarias unidocentes, ahora convertidas en EMEB, también deben realizar y entregar sus planeaciones a las autoridades locales de ese nivel educativo (supervisores, jefes de sector y directores).

En la documentación provista para esta evaluación, se identifica que las planeaciones didácticas en las EMEB son muy distintas unas de otras tanto en forma y fondo; sin embargo, hay algunas buenas prácticas que conviene resaltar.

Particularmente, el diseño de una de las planeaciones didácticas estudiadas favorece la transversalidad de los contenidos y aprendizajes esperados entre grados y niveles. Dicha planeación se organiza por asignatura o área, desarrolla un tema específico, distribuye los contenidos entre grados del preescolar, primaria y secundaria, indica los materiales necesarios para su ejecución, planea la secuencia de actividades en 3 momentos (inicio, desarrollo y cierre) y define los productos o instrumentos de evaluación²⁸.

Una planeación de este estilo debería ser replicada pues facilita la intervención de los docentes. Sin embargo, el reto de revisar, organizar y distribuir los contenidos y aprendizajes esperados e identificar aquellos compartidos entre grados y niveles, así como diseñar actividades diferenciadas según los requerimientos de cada uno, demanda tiempo y grandes capacidades, habilidades y conocimientos especializados, no se consiguen espontáneamente, sino que se construyen con experiencia, asesoría y capacitación.

En este sentido, se apunta la ausencia de guías, pautas y formatos específicos para el proceso de planeación en las EMEB y de estrategias de formación docente al respecto. La única opción que los responsables del servicio han ofrecido a los profesores es el intercambio de experiencias en encuentros anuales y la difusión de algunos modelos de planeaciones didácticas al inicio del ciclo escolar.

El poco encuadre y acompañamiento local de la planeación de clases de las EMEB se considera una debilidad sustancial que pone en riesgo la buena intervención docente en las aulas y por lo tanto, la efectividad del proceso la enseñanza-aprendizaje.

²⁷ Incluso, la periodicidad de la planeación en las EMEB no está estrictamente definida, pues algunos docentes de hacen y reportan sus planeaciones didácticas mensualmente.

²⁸ Aunque la evidencia documental no es contundente, se asume que este formato de planeación surge del modelo educativo multigrado investigada en 2 trabajos del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) del estado de Durango: [Diagnóstico del estado que guarda la planeación didáctica en escuelas multigrado de durango](#) y [Competencias docentes en el diseño de la planeación didáctica para grupos multigrado](#).

Al igual que la planeación, los profesores de las EMEB conducen e imparten sus clases a partir de sus competencias docentes, pues los responsables de este servicio les dan margen para intervenir como consideren más acertado según sus habilidades de enseñanza y el conocimiento que tienen de sus alumnos.

El trabajo en las aulas de las EMEB se ha orientado por los docentes hacia un enfoque de tutorías, donde los alumnos de distintos grados y niveles se acompañan para alcanzar los aprendizajes con la guía del profesor. También, han agrupado a los estudiantes según edades, grados y niveles; por ejemplo, los alumnos del preescolar con los de 1° o 2° de primaria, y los de secundaria separados del resto en algunos temas.

Tales estrategias son resultado de la composición de los grupos y algunas veces son conducidas intencionalmente por los docentes. Sin embargo, persiste la falta de guías y capacitación específica para la intervención de los profesores que reconozcan las características del modelo multigrado y multinivel, como la articulación de numerosos y diversos contenidos o el tratamiento de asignaturas del nivel secundaria²⁹.

Para asegurar la intervención esperada en el aula de los docentes de las EMEB, los responsables del servicio ejecutan visitas periódicas a estas escuelas con una guía de observación que recoge las prácticas docentes para la planeación, intervención y evaluación.

Sin embargo, además de que tales visitas son cada vez menos frecuentes dadas las restricciones presupuestales, materiales y humanas del PEMEB y la ubicación remota de las escuelas³⁰, carecen de mecanismos formales para que sus hallazgos se conviertan en mejoras de la intervención docente.

A la par de estas visitas predominantemente de supervisión y vigilancia, son necesarias otras estrategias de seguimiento y acompañamiento de los docentes, ya sea en los sitios de trabajo o mediante encuentros.

Sobre este tema, los responsables del PEMEB, a pesar de su reducida estructura, tienen 2 personas como apoyos pedagógicos, más una adicional que trabaja como enlace entre los docentes y el servicio. A través de ellas y mediante plataformas de mensajería digital instantánea, los docentes de las EMEB pueden transmitir sus dudas metodológicas, pedagógicas o técnicas, así como compartir experiencias o reportar incidentes.

En algunas EMEB, las comunidades se han convertido en vigilantes de sus escuelas y notan cualquier irregularidad con el servicio educativo, ya sea por inasistencia de los docentes,

²⁹Los docentes entrevistados para esta evaluación comentaron que impartir algunos temas de la secundaria era complicado puesto que su formación docente para el nivel primaria no los preparaba con conocimientos y estrategias especiales para abordarlos.

³⁰ Durante los últimos 2 años no se ha visitado ninguna EMEB.

eventualidades en las clases o inconformidades con la enseñanza de sus hijos. Sin embargo, se identifica los canales de comunicación para recibir los comentarios de las comunidades no están claramente establecidos.

Asimismo, un aspecto importante por valorar es que, además de las características complejas del servicio multigrado y multinivel, algunos docentes de las EMEB deben adaptar sus métodos de enseñanza para alumnos de educación especial, con discapacidad y, sobre todo, indígenas. En el estado existen 3 EMEB en comunidades indígenas³¹.

En este último caso, los docentes tienen que añadir el espacio curricular de la segunda lengua materna para primaria y secundaria. Además, los profesores reciben—sobre todo en preescolar— a estudiantes monolingüistas, lo cual es un obstáculo para la comunicación básica entre ambos, que también afecta la adquisición de conocimiento y habilidades por los alumnos.

Acertadamente, en las 3 EMEB con estudiantes indígenas se ha privilegiado que sus docentes tengan los mismos orígenes para así favorecer el sentido de identidad cultural y comunicación entre alumnos y profesores.

No obstante, las estrategias para adecuar la enseñanza hacia alumnos discapacitados, de educación especial o indígenas, se dejan a las habilidades y capacidades de los docentes. Los responsables del PEMEB, no han provisto directrices u orientación documentada para adaptar de forma intencional los contenidos o métodos de enseñanza al respecto.

Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes en la educación básica es sistemática e inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño curricular privilegia la evaluación desde el enfoque formativo que identifica las áreas débiles en los aprendizajes de los alumnos para apoyarles a alcanzarlos y al mismo tiempo descubrir las fortalezas de los estudiantes para impulsarlas (SEP, 2017a).

El plan y programas de estudio contienen sugerencias de evaluación ya sea inicial, formativa, sumativa, diagnóstica y/o final según los objetivos, aprendizajes esperados y contenidos de cada asignatura de formación y área de desarrollo personal y social.

En las EMEB, los docentes conducen los ejercicios de evaluación del aprendizaje en al menos 3 momentos a lo largo del ciclo escolar. Los instrumentos y productos de evaluación son diseñados por cada profesor a partir de las recomendaciones y aprendizajes previstos del programa de estudios del espacio curricular. Además, los docentes consideran otros elementos de evaluación como los trabajos en clase, proyectos, tareas y asistencia, así como la actitud, disciplina y puntualidad de los alumnos.

³¹ El PEMEB no reportó registros sobre sus alumnos discapacitados o de educación especial.

Naturalmente, la evaluación no es igual entre grados y niveles educativos. Por ejemplo, en preescolar no se realizan evaluaciones sumativas, pues se prioriza la observación del avance de los alumnos.

Esta diferencia suma complejidad al trabajo docente en las EMEB, ya que es necesario diseñar tantos instrumentos de evaluación como grados y niveles se atiendan, aunque en la práctica, se basen en las formas de evaluación del nivel primaria como sucede con la planeación e intervención docente. Con todo, persiste la falta de guías o modelos adaptados a las particularidades de este servicio.

En cuanto a la formación, capacitación y actualización de los docentes, la oferta a nivel federal se establece por el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización y la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC), implementada mediante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep)³².

La ENFC ofrece formación continua nacional a través de los «cursos, talleres o diplomados diseñados y desarrollados por las áreas formadoras estatales y los programas de formación ofrecidos por la DGFC» (SEP, 2020b p.11), y estatal con financiamiento del Prodep mediante instancias formadoras privadas, de educación superior o de la sociedad civil (SEP, 2020b). Toda la oferta formativa de la ENFC puede llevarse a cabo bajo alguna de 3 modalidades: en línea, presencial con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, y bimodal (que combina las 2 modalidades anteriores).

De esta manera, la construcción de la ENFC involucra a las entidades federativas quienes diseñan y coordinan la oferta formativa de los docentes para que se alinee con las necesidades locales.

En específico, la Estrategia Estatal de Formación Continua (EEFC) expone las acciones formativas que serán conducidas durante el año por la autoridad educativa local a través del Prodep y la oferta formativa nacional y estatal. La EEFC 2020 de Durango parte de un diagnóstico de los requerimientos locales de formación de los docentes para seleccionar sus acciones formativas que son validadas por la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC).

La implementación de la EEFC sucede mediante convocatorias a los docentes que son la población objetivo de cada acción de formación a través de la Unidad de Formación Continua y Superación Profesional (UFCSP) de la SEED.

³² El Prodep busca fortalecer el perfil de los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos para desempeñar sus funciones a través de la financiación de la oferta de formación, actualización, capacitación y proyectos de investigación para los 3 niveles educativos: básico, medio superior y superior. Las [Reglas de Operación del 2020 del Prodep](#) detallan su diseño.

En un estudio previo y dirigido a la educación multigrado, el INEE (2019b) consideró que la oferta de formación que recibían los docentes de ese tipo de escuelas resultaba poco pertinente, ya que los cursos no se adecuaban al contexto y características del servicio y había cuestiones logísticas y administrativas que frenaban el acceso a algunos profesores.

Ahora, la ENFC 2020 intenta resolver parte de la problemática descrita al definir que la oferta formativa local financiada con el Prodep debe dirigirse a los docentes de escuelas multigrado del servicio indígena, especial, comunitario y telesecundarias. Tal enfoque, se considera un avance de la política de formación docente que la hace más integral, flexible y atiende la diversidad de la educación básica en el país. De hecho, la EEFC 2020 de Durango tiene una importante orientación hacia la formación de los docentes de escuelas multigrado (ver Tabla 4). Sin embargo, no considera acciones formativas que se dirijan explícitamente al servicio multinivel que se ofrece en las EMEB.

Tabla 4.

Oferta formativa de la EEFC de Durango por fuente de financiamiento, 2020

Tema	Nivel	Servicio
Prodep 2020		
Planeación y estrategias didácticas en el aula multigrado I	Preescolar y primaria	Educación multigrado regular e indígena
Planeación y estrategias didácticas en el aula multigrado II	Preescolar y primaria	Educación multigrado regular, indígena y migrante
Planeación didáctica multigrado	Secundaria	Telesecundaria
Protocolos de actuación en las escuelas de educación básica	Preescolar	Educación regular
Servicio regular y educación especial	Primaria	Educación regular y especial
Conozco mi cuerpo y cuido de él: cómo tratar la sexualidad en el aula	Educación básica.	Educación regular
Inclusión de la lengua materna y las costumbres en el ámbito escolar	Inicial, preescolar y primaria	Educación indígena
La planeación didáctica y evaluación de aprendizajes en educación física	Preescolar, primaria y secundaria	Educación física
Habilidades socioemocionales en educación básica	Preescolar, primaria y secundaria	Educación regular
Enseñar matemáticas en primaria: contenidos y recursos	Educación primaria	Educación regular
Leer y escribir en un taller creativo	Educación primaria y secundaria	Educación regular
Nacional		
Curso: La sensibilización a la perspectiva de género	Preescolar, primaria, secundaria	Educación especial, educación física, educación indígena, telesecundaria, multigrado, migrante.
Curso: Mejoremos la evaluación en el aula	Preescolar, primaria y secundaria	Educación regular
Curso-taller: Habilidades digitales básicas	Preescolar, primaria y secundaria	Educación básica especial, indígena, migrante, multigrado, telesecundaria
Curso: Herramientas para la evaluación	Preescolar, primaria, secundaria	Telesecundaria, educación especial y educación física

Tabla 4.
Oferta formativa de la EEFC de Durango por fuente de financiamiento, 2020

Tema	Nivel	Servicio
Curso: Inducción a la función docente de educación básica	Preescolar, primaria, secundaria	Docentes de recién ingreso al sistema (general, técnica y telesecundaria), educación especial, educación física, educación artística e inglés
Taller: Principios de planeación didáctica, evaluación formativa e intervención en el aula para la mejora de los aprendizajes	Preescolar, primaria, secundaria	Educación regular
Curso: Metodologías activas	Preescolar, primaria y secundaria	Educación regular
Taller: Planeación didáctica. Elementos esenciales	Preescolar, primaria y secundaria	Educación regular
Curso: Rúbricas para la evaluación de aprendizajes esperados	Preescolar, primaria y secundaria	Educación regular
Estatal		
Neuro didáctica, de la teoría a la práctica	Inicial, preescolar, primaria y secundaria	Educación indígena, especial, física y telesecundaria
Creatividad en expansión	Inicial, preescolar, primaria y secundaria	Educación indígena, especial, física y telesecundaria
El clima organizacional en los centros escolares	Inicial, preescolar, primaria y secundaria	Educación indígena, especial, física y telesecundaria
Fuente: SEED (2020). Adaptado por Inevap.		

Si bien, se espera que los docentes de las EMEB reciban la formación por medio del servicio multigrado —pues en principio, tales docentes permanecen como profesores de escuelas primarias unidocentes— necesitan de formación especializada que responda a las particularidades pedagógicas, escolares y del contexto de las EMEB.

En particular, se subraya la ausencia de formación inicial para los docentes que ingresan al servicio multinivel ya que la preparación profesional de los profesores es para el nivel primaria y no tiene un componente de formación o prácticas pedagógicas para la educación multigrado, mucho menos multinivel. Esto es particularmente importante debido a que los movimientos de docentes en las EMEB suelen ser constantes, pues la mayoría de los profesores tiene la aspiración de ejercer en escuelas tradicionales y cercanas a centros urbanos.

De hecho, en una entrevista para esta evaluación, un docente incorporado recientemente al PEMEB relató las enormes dificultades que enfrentó durante sus primeros meses en una EMEB para planear, organizar e impartir sus clases, pues no recibió ningún tipo de inducción al respecto. El mismo docente comentó que el mejor apoyo que recibió en ese momento fue de otros profesores que conoció durante los encuentros del PEMEB y los CTE de zona por su primaria multigrado.

Aunado a ello, un reto persistente es llevar la oferta formativa hasta los docentes, el cual se agudiza en el caso de las EMEB dada su lejanía y limitada conectividad, por lo que algunos docentes deben trasladarse hacia otras comunidades o centros urbanos para recibir capacitación.

También, los docentes de las EMEB, y en general los de escuelas multigrado, enfrentan la dificultad de no tener tiempo suficiente para las acciones de formación derivado de sus amplias responsabilidades docentes y administrativas.

Sin embargo, los docentes entrevistados para esta evaluación reconocen que con una buena organización y conforme adquieren más experiencia en este servicio educativo, encuentran más tiempo disponible para la capacitación. En sus palabras, el problema no es la falta de tiempo, sino de oportunidades de formación adaptadas a sus necesidades.

Un punto adicional que limita la formación continua de los docentes de las EMEB son los pocos espacios que existen para intercambiar experiencias y aprender entre pares, lo cual se suma al escaso acompañamiento pedagógico, técnico y administrativo que pueden recibir consecuencia de las capacidades institucionales finitas del PEMEB.

En este sentido, del 2003 al 2006, los docentes de las EMEB recibían acompañamiento constante de los asesores pedagógicos del Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB)³³. A partir de ese año y hasta el 2014, el PEMEB desarrolló encuentros entre docentes donde profesores de los 3 niveles educativos los capacitaban. Desde entonces, los encuentros son cada vez menos frecuentes ya que los docentes debían desplazarse para asistir, lo cual ponía en riesgo la NMOE y demandaba mucho tiempo y dinero (INEE, 2018).

Hoy en día, el acompañamiento que reciben los docentes de las EMEB se realiza mediante los apoyos pedagógicos del PEMEB y las 3 visitas previstas a lo largo del ciclo escolar. Sin embargo, como se ha anotado antes, estas estrategias son insuficientes; en primer lugar, los 2 apoyos pedagógicos del PEMEB (uno del nivel preescolar y otro de secundaria) deben atender a 113 docentes, lo que es sumamente complejo; en segundo lugar, el PEMEB no puede visitar a todas las escuelas, mucho menos hacerlo 3 veces pues no cuenta con los recursos necesarios para ello.

³³ El PAREIB fue una iniciativa de la SEP que se implementó de 1998 a 2006 con el «objeto expandir y mejorar la eficiencia y la calidad de la escuela rural» (INEE, 2019a p.59) a través de la dotación de útiles escolares y materiales didácticos; formación a madres y padres de familia; asesoría a docentes en escuelas multigrado; subsidios económicos a las Asociaciones de Padres de Familia y Asociaciones Promotoras de Educación Comunitaria y figuras educativas relacionadas con la asesoría, supervisión y promoción.

No obstante, los docentes de las EMEB encuentran en los CTE de zona, una oportunidad para aprender de sus colegas y compartir estrategias de enseñanza. Los docentes entrevistados comentan que dentro de estos grupos se sienten identificados ya que los retos de la educación multinivel suelen ser comunes. También, proponen que regresen los encuentros del PEMEB pero que sean más frecuentes y se desarrolle un esquema de formación inicial y continua para los docentes de este servicio que privilegie los contenidos y estrategias de enseñanza del nivel secundaria.

En suma, las oportunidades de formación de los docentes de las EMEB se han ampliado a partir de la ENFC y EEFC del 2020, pues al menos se reconoce un enfoque hacia la educación multigrado, aunque los requerimientos de formación especializada para el servicio multinivel quedan fuera de esta estrategia.

Así mismo, un asunto pendiente es asegurar la participación de los docentes en las acciones formativas, ya que enfrentan restricciones en cuanto al tiempo y recursos disponibles. Al respecto, el desafío actual de la autoridad educativa local y los responsables del PEMEB es que todos los docentes de las EMEB tengan acceso a una oferta formativa que se alinee con las particularidades del servicio multinivel, y garantizar su tránsito por esta ruta de formación.

Finalmente, como se anotó antes, los profesores de las EMEB tienen que realizar simultáneamente sus funciones docentes y administrativas. En particular, los procesos de control escolar como inscripción, acreditación y certificación de alumnos, y entrega de libros de texto gratuitos y uniformes del nivel primaria son responsabilidad de los docentes y ese nivel educativo, mientras que el PEMEB los apoya con los de preescolar y secundaria.

Para facilitar la comunicación y en función de los recursos disponibles, el PEMEB permite el envío digital de la documentación para tales procesos y aprovechan los traslados de docentes hacia las oficinas del programa para recibir los documentos por grupos de escuelas. Un aspecto adicional favorable es que las comunidades escolares no suelen ser muy numerosas. Sobre este tema, los docentes entrevistados para esta evaluación valoran el apoyo que reciben del PEMEB para realizar sus funciones administrativas y consideran que es suficiente.

7. ¿Cuál es la participación de los actores educativos en las EMEB?

El cumplimiento de los objetivos de la educación básica no solo depende del diseño curricular de las autoridades educativas, la intervención de los docentes en los salones, el aprendizaje de los alumnos, sino también del grado de involucramiento de padres de familia y comunidades en el proceso.

En general, las escuelas se desarrollan de acuerdo con las características sociales y culturales de su entorno, por lo que la educación responda a las necesidades, expectativas y evolución de las comunidades.

En el caso de las EMEB en Durango, según sus responsables, el involucramiento de los padres de familia se refleja en la vigilancia que hacen del funcionamiento de las escuelas, como que las clases sucedan conforme los días y horarios establecidos. También se sabe que en algunas escuelas se crean pequeñas comisiones para realizar las actividades de limpieza y mantenimiento de los espacios escolares; y cuando las EMEB forman parte del Programa Escuelas de Tiempo Completo³⁴, los padres de familia participan en la preparación de los alimentos.

Asimismo, en las escuelas tradicionales, se conforma el Consejo Técnico Escolar (CTE) donde participan el director del centro educativo y todo el personal docente. El CTE debe reunirse al inicio del ciclo escolar y el último viernes de cada mes para abordar las problemáticas, logros académicos y requerimientos pedagógicos de los alumnos (SEP, 2018)³⁵. Tales consejos favorecen el intercambio de opiniones y experiencias entre docentes, pero otros actores educativos, como los padres de familia, no están incluidos en ellos explícitamente. Además, en el caso de las EMEB, los CTE tienen un solo participante, que es el único docente del centro escolar.

En cuanto el apoyo que los padres de familia pueden dar al aprendizaje de sus alumnos, este está limitado por el nivel educativo que estos alcanzaron, pues es habitual que los padres de familia de los alumnos de las EMEB apenas tengan el nivel de primaria.

Por otro lado, gracias a la heterogeneidad de la matrícula de las EMEB, los salones son espacios susceptibles de tener conflictos, sobre todo entre alumnos de diferentes edades.

³⁴ El Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) es una iniciativa de la SEP para ampliar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos de educación básica pública. El PETC extiende la jornada escolar de 4 horas y media a 6 u 8 horas, proporciona recursos para pagar las compensaciones del personal escolar, financia mejoras de los espacios educativos y, en escuelas ubicadas en áreas de pobreza y marginación, incorpora el servicio de alimentación. En el tiempo escolar extra, los maestros pueden impartir los temas curriculares centrales como ciencias, lectura y matemáticas e incluir las líneas de trabajo propuestas por el PETC. Para más detalles sobre el PETC y su impacto educativo, revisar la [evaluación específica](#) que realizó el Inevap en 2019.

³⁵ El [sitio web](#) de los CTE presenta las guías y documentación básica de esta estrategia.

Según los responsables y docentes de las EMEB, este tipo de problemáticas son poco comunes ya que los docentes han sabido aprovechar el trabajo colaborativo entre alumnos de distintos niveles, además de que, frecuentemente, los estudiantes tienen vínculos familiares.

Sin embargo, cuando hay situaciones de convivencia no favorables, estos se atribuyen a problemas que se originan dentro de los núcleos familiares. En estos casos, los docentes de las EMEB tratan de ser mediadores para que los problemas no se trasladen al ambiente de las aulas y utilizan sus habilidades para solucionarlos³⁶. En situaciones extremas solicitan el apoyo del supervisor o jefe de sector del nivel primaria, pues el PEMEB no tiene una estructura que responda al respecto.

Aunado a ello, no se documentó evidencia sobre estrategias específicas de intervención para fomentar la buena convivencia en los espacios escolares que reconozcan las características particulares de las EMEB. Tampoco se consideró la capacitación de los docentes para la resolución de conflictos dentro del aula.

Cuadro 1.

Experiencias de estrategias para mejorar la convivencia escolar

Referencia: Mendoza González, B., & Barrera Baca, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 93-102.

Intervención: el trabajo realiza una investigación-descriptiva con diseño transversal para conocer la percepción de los padres de familia sobre las estrategias para atender episodios de conducta agresiva entre estudiantes y el trato que reciben los jóvenes por parte de la institución escolar. En el estudio participaron 150 padres de familia de 50 escuelas públicas de nivel básica, quienes contestaron el instrumento «Cuestionario Gestión en la Convivencia Escolar».

Resultados: los resultados identifican 2 grupos de padres de familia: satisfechos (57%) e insatisfechos (43%) con el tratamiento escolar. Los padres insatisfechos informaron no haber sido notificados por escrito cuando su hijo estuvo involucrado en un conflicto y no haber sido invitados a talleres para padres destinados a brindar información y estrategias de enseñanza que se puedan utilizar en el hogar para mejorar la convivencia en las escuelas.

Referencia: Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among Primary Education Students. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1).

Intervención: este estudio explora la relación entre el rendimiento académico y las percepciones de los estudiantes sobre la convivencia escolar desde un enfoque multidimensional. Los participantes fueron 1,016 estudiantes chilenos (49,9% niñas, 50,1% niños). La investigación empleó un modelo de ecuación estructural que vincula el rendimiento académico con las 8 dimensiones

³⁶ Una [investigación sobre el clima escolar en las escuelas multigrado de Durango](#) encontró que los alumnos valoran de manera favorable el ambiente escolar, pero los docentes señalaban algunos aspectos desfavorables como la falta de reconocimiento de sus labores y de apoyo de los padres familia.

de convivencia consideradas en este estudio (gestión interpersonal positiva, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina, desidia docente).

Resultados: el modelo explica un 39,6% de la variabilidad en el rendimiento escolar. Destacando el impacto negativo de los niveles de indisciplina, agresión, victimización y desidia docente en el desempeño académico; y por el contrario el rol protector y positivo de la gestión interpersonal positiva, el ajuste normativo y de red social de iguales.

Referencia: Moreno, E. M. O., de Luna, E. B., Gómez, M. D. C. O., & López, J. E. (2014). Structural Equations Model (SEM) of a questionnaire on the evaluation of intercultural secondary education classrooms. *Suma Psicológica*, 21(2), 107-115.

Intervención: este estudio incluye el diseño de un cuestionario para evaluar la convivencia cultural en las aulas de educación secundaria, así como la comparación de sus propiedades psicométricas en una población multicultural de escuelas del sur de España. Se busca crear un instrumento válido, confiable y útil para que los docentes puedan medir situaciones de conflicto en el aula, así como comprender la naturaleza del conflicto desde el punto de vista de los involucrados.

Resultados: los aspectos métricos muestran una alta validez de contenido y constructo mediante un análisis de modelo de ecuación estructural y análisis factorial confirmatorio, verificando y modificando su modelo mediante indicadores de Wald y Lagrange, para obtener el modelo más ajustado a la teoría y los criterios de bondad.

Referencia: Pérez-Albarracín, A., & Fernández-Baena, J. (2019). Beyond conflict resolution: socio-emotional learning in student mediators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 335-358.

Intervención: el estudio busca comprender los beneficios de la mediación desde una perspectiva educativa y transformadora. La percepción del aprendizaje socioemocional adquirido a través de la mediación se analizó en una muestra de 157 estudiantes mediadores, incluidos mediadores activos y exmediadores de 10 escuelas públicas y privadas de Málaga en España. También se estudió cómo ciertas variables en el proceso de mediación y validez social se relacionan con la percepción del aprendizaje socioemocional. Además, se analizó la perspectiva de los exmediadores para saber si sus resultados de aprendizaje se mantienen y se transfieren a otras áreas de la vida.

Resultados: los estudiantes percibieron que su experiencia como mediadores favoreció su aprendizaje socioemocional, enfatizando la empatía, la neutralidad, el pensamiento alternativo y la importancia de saber pedir ayuda. Además, el número de mediaciones en las que había participado, y la percepción de utilidad y validez social se relacionó positivamente con el desarrollo del aprendizaje socioemocional. Por lo que se concluyó que la mediación entre pares, además de ser un método para gestionar conflictos y para mejorar la convivencia en la escuela, promueve el aprendizaje socioemocional en pares mediadores; este aprendizaje se mantiene en el tiempo y se extiende más allá del contexto escolar.

Nota: los términos de referencia para la evaluación específica del programa escuelas multigrado y multinivel en educación básica consideran que en esta pregunta se describa el involucramiento de los padres de familia y comunidades en las actividades de enseñanza y vigilancia del cumplimiento de la operación de las EMEB y expongan los retos de convivencia dentro del aula según los alumnos. Derivado de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 que interrumpió el curso de esta evaluación y las medidas de contención implementadas por los gobiernos, fue imposible visitar las EMEB y rescatar la opinión y experiencia de los alumnos, padres de familia y comunidades como se tenía planeado.

Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

Tabla 5.
Matriz de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

Fortalezas	*	Debilidades	*
En principio, las EMEB buscan garantizar el acceso a la educación básica en comunidades remotas y aprovechan la infraestructura escolar subutilizada o abandonada en las localidades.	1	Las características de los espacios escolares de las EMEB son muy variadas, pero predominantemente precarias.	1
La libertad de intervención que tienen los docentes de las EMEB disminuye la complejidad que enfrentan para planear e implementar sus clases y evaluar los aprendizajes. Aunque en ocasiones se restringen las oportunidades de aprendizaje para los alumnos, sobre todo del nivel secundaria.	2	Los docentes tienen una formación para nivel educativo primaria, pero asumen la responsabilidad de instruir otros niveles, aunque su perfil profesional y académico no lo prevé.	2
		El componente de autonomía curricular es difícil de implementar en las escuelas multigrado y multinivel, ya que el currículo no incluye orientación específica para este modelo educativo.	2 3 5 6
Bajo ciertas condiciones, las EMEB tienen la oportunidad de convertirse en comunidades de aprendizaje donde se favorezca el trabajo colaborativo entre los alumnos y la articulación de distintos contenidos.	2 6	La intervención de los docentes en las EMEB requiere estudiar y articular una gran cantidad de contenidos y aprendizajes esperados, lo cual demanda de un gran esfuerzo pedagógico y de capacidades de abstracción muy elevadas; además, impone presión sobre los docentes para organizar el tiempo que distribuyen entre la planeación e impartición de sus clases y las actividades administrativas.	2
Los grupos de las EMEB suelen ser poco numerosos, lo que permite tener una atención más particular para cada alumno.	2 6		
Las estrategias de distribución de los materiales educativos aprovechan los recursos disponibles y se apoyan en los docentes, supervisores, jefes de sector y/o padres de familia.	3	Se percibe una separación e incluso aislamiento administrativo y pedagógico de las EMEB respecto del resto de la educación básica local.	3 5
		El diseño y contenido de los materiales educativos no se alinea completamente con las particularidades del servicio multigrado y multinivel. Además, de que la disponibilidad de materiales didácticos en las EMEB es limitada.	3
Los encuentros anuales entre docentes de las EMEB favorecen el intercambio de experiencias y prácticas alrededor de los retos comunes de la enseñanza en este servicio. Sin embargo, cada vez son menos frecuentes.	6	La dispersión de las escuelas, las restricciones presupuestales y las dificultades administrativas y logísticas, no permiten que las EMEB reciban las evaluaciones del Planea EB para los niveles de preescolar y secundaria, aunque sí para la primaria.	4
El PEMEB busca tener comunicación y ofrecer apoyo constante a los docentes en aspectos pedagógicos, técnicos o metodológicos, a pesar las restricciones presupuestales, materiales y humanas que afronta.	6	Dada la configuración de la gestión y control escolar del preescolar y secundaria de las EMEB, el PEMEB gana eficiencia en la gestión administrativa a cambio de especificidad de la información.	4

En algunas EMEB, las localidades se han convertido en vigilantes de sus escuelas y notan cualquier irregularidad con el servicio educativo.	6 5 Las EMEB no cuenta con un diseño organizacional específico que permita liberar cargas a los docentes, los acompañe y establezca una línea clara de atribuciones y responsabilidades.
Las 3 EMEB con estudiantes indígenas tienen docentes con los mismos orígenes para así favorecer el sentido de identidad cultural y la comunicación entre alumnos y profesores.	6 6 La combinación de varios grados y niveles en un mismo salón de clases hace casi imposible seguir un horario fijo o dedicar periodos lectivos exclusivamente a ciertos espacios curriculares. Esto es particularmente alarmante en el nivel secundaria. La ausencia de guías, pautas y formatos específicos para el proceso de planeación, intervención y evaluación en las EMEB se suma a la complejidad inherente de enseñar en este modelo educativo. 6 La falta de directrices u orientación documentada para adaptar de forma intencional los contenidos o métodos de enseñanza hacia los alumnos discapacitados, de educación especial o indígenas, puede restringir sus oportunidades de aprendizaje.
El apoyo del PEMEB a los docentes sobre el control y gestión escolar de los niveles de preescolar y secundaria es bien valorado por los profesores ya que disminuye la carga de sus funciones administrativas.	6 6 Se apunta la falta de formación especializada inicial y continua de los docentes que responda a las particularidades pedagógicas, metodológicas, administrativas, técnicas y del contexto de las EMEB. 6 Los pocos espacios para intercambiar experiencias y aprender entre docentes se suma al escaso acompañamiento pedagógico, técnico y administrativo que pueden recibir, consecuencia de las capacidades institucionales finitas del PEMEB.
Oportunidades	Amenazas
La mayor cobertura de las tecnologías de la información y de los servicios básicos puede abrir nuevas opciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	- Los fenómenos de migración en las localidades pueden disminuir el número de alumnos en las EMEB. -
Un eventual cambio en el comportamiento de los padres de familia puede hacer que se involucren más en las actividades escolares de sus hijos.	- Los problemas dentro de los núcleos familiares pueden perjudicar el ambiente escolar y el rendimiento y permanencia de los alumnos en las EMEB. 7
Nota: el símbolo (*) señala el número de la pregunta de evaluación cuya respuesta sustenta la fortaleza, oportunidad, debilidad o amenaza mencionada.	

Propuesta de recomendaciones y observaciones

Tabla 6.					
Propuesta de recomendaciones y observaciones					
#	Recomendación u observación	Temática	*	Acciones propuestas	Resultados esperados
1	Diseñar guías de la intervención docente en el servicio multinivel	Ejecución	2 6	- Desarrollar documentación que indique las pautas de intervención docente en las EMEB desde la planeación e implementación de las clases hasta la evaluación de los aprendizajes. - Establecer mecanismos para la revisión y actualización de estos documentos. - Distribuir los documentos creados entre los docentes de las EMEB.	Asegurar la calidad de la intervención docente según las características del servicio multinivel.
2	Documentar las buenas prácticas y experiencias de la intervención docente en las EMEB	Ejecución	2	- Rescatar mediante encuestas, entrevistas y/o eventos las mejores prácticas y experiencias de los docentes durante su trabajo en las EMEB. - Reunir tales experiencias y prácticas en un documento y difundirlo.	Compartir la experiencia acumulada de los docentes de las EMEB.
3	Construir instrumentos comunes para la planeación de las clases y evaluación de los aprendizajes	Ejecución	2 6	- Construir formatos específicos y modelos de planeación prellenados para los docentes de las EMEB según grados y niveles educativos, que se apoyen en las guías para la intervención docente que el PEMEB desarrolle. - Sugerir modelos de instrumentos de evaluación por grados y niveles educativos que comprendan los aprendizajes esperados, pero puedan adaptarse a las condiciones de cada EMEB. - Establecer mecanismos para la revisión y actualización de estos documentos. - Distribuir estos formatos, modelos e instrumentos con todos los docentes de las EMEB.	Facilitar la organización de la intervención de los docentes en los salones de las EMEB.

Tabla 6.
Propuesta de recomendaciones y observaciones

#	Recomendación u observación	Temática	*	Acciones propuestas	Resultados esperados
4	Fortalecer la formación docente con una oferta formativa específica para el servicio de las EMEB	Capacitación	6	- Identificar los requerimientos de capacitación docente en temas específicos del servicio multigrado y multinivel, lo cual puede apoyarse de herramientas tecnológicas. - Configurar e implementar planes de formación docente anuales que reconozcan las particularidades académicas, pedagógicas y metodológicas del servicio en las EMEB.	Garantizar que los docentes tengan las habilidades y competencias esperadas para las EMEB.
5	Fortalecer la estrategia de supervisión de la intervención docente en las EMEB	Ejecución	5 6	- Desarrollar nuevamente un calendario de visitas sistemáticas a las EMEB para supervisar el servicio educativo. - Mejorar el diseño e implementación de las guías de observación para verificar la intervención docente en los salones, las condiciones del servicio educativo y la percepción de los estudiantes. - Desarrollar mecanismos para que los hallazgos de las visitas de supervisión se conviertan en mejoras de la intervención docente.	Mejorar la calidad y seguridad del servicio educativo.
6	Conformar más espacios de intercambio entre pares	Capacitación	5 6	- Construir espacios formales de intercambio de experiencias y prácticas entre docentes de las EMEB, como grupos por regiones. - Desarrollar un calendario de encuentros constantes entre docentes de las EMEB por regiones para compartir retos, instrumentos y lecciones.	Aumentar las habilidades y competencias esperadas de los docentes para las EMEB.

Nota: el símbolo (*) señala el número de la pregunta de evaluación cuya respuesta sustenta la recomendación u observación propuesta.

Conclusiones y valoración final

En principio, las EMEB buscan garantizar el acceso a la educación básica en comunidades remotas y aprovechan la infraestructura escolar subutilizada o abandonada en estas localidades. De manera que el PEMEB es la única opción en algunos lugares para que los niños y adolescentes completen el preescolar, primaria y secundaria.

Las características del modelo multigrado y multinivel, las particularidades de los grupos y las condiciones de infraestructura y contexto imponen desafíos aumentados para garantizar la seguridad y calidad del servicio educativo.

Uno de ellos deriva del perfil profesional y académico de los docentes de las EMEB orientado hacia el nivel primaria, el cual no prevé ni prepara para enseñar varios grados y niveles. Aunado a ello, la intervención de los docentes en las EMEB es sumamente compleja, pues requiere de estudiar y articular una enorme cantidad de contenidos y aprendizajes esperados, lo cual demanda de un esfuerzo pedagógico inmenso y de capacidades de abstracción muy elevadas; además, impone una fuerte presión sobre los profesores para organizar el tiempo que distribuyen entre su función docente y las actividades administrativas.

De esta manera, la mayor parte del funcionamiento y resultados de las EMEB depende las características curriculares y su consecuente adecuación a las condiciones particulares del servicio y necesidades de los alumnos. También, la formación adecuada de los docentes determina su capacidad para construir las comunidades de aprendizaje que se esperan de las EMEB.

Sobre este último punto, la evaluación anota la falta de formación especializada inicial y continua para los docentes que responda a las particularidades pedagógicas, metodológicas, técnicas y del contexto de las EMEB. Así como los pocos espacios para intercambiar experiencias y aprender entre pares.

También, la evaluación señala que la combinación de varios grados y niveles en un mismo salón de clases hace casi imposible dedicar periodos lectivos exclusivamente a ciertos espacios curriculares y cumplir con los requerimientos al respecto de los grados y niveles. Esto podría afectar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos, sobre todo del nivel secundaria.

Por otro lado, si bien el apoyo del PEMEB a los docentes sobre el control y gestión escolar de los niveles de preescolar y secundaria es bien valorado, ya que disminuye la carga de sus funciones administrativas, hacia arriba observa una separación e incluso aislamiento administrativo y pedagógico de las EMEB respecto del resto de la educación básica local.

De esta manera, se percibe que el PEMEB y las EMEB se visualizan en el ámbito local como una alternativa remedial, para llevar la educación básica hacia donde la instalación de escuelas tradicionales es imposible en términos financieros, humanos y materiales. Más allá de este enfoque, las autoridades educativas deben garantizar la normalidad y calidad del servicio educativo.

Finalmente, la evaluación reitera que la condición multinivel de las escuelas es forzada por el objetivo de asegurar el acceso a la educación básica, que en ausencia de adaptaciones curriculares, formación docente especializada, mecanismos de descarga administrativa eficientes y condiciones de infraestructuras física adecuadas, se ofrece un servicio educativo inferior a los alumnos lo cual vulnera su derecho a la educación de calidad.

Referencias

- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2016). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: A study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching*, 22(3), 368-386.
- Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (2015a). *Clima escolar y expectativas de los actores de educación primaria en escuelas multigrado del estado de Durango*. CIIDE. Disponible en: <http://www.educadgo.gob.mx/seed/ciide/investigaciones/06%20clima%20escolar.pdf>
- _____ (2015b). *Diagnóstico del estado que guarda la planeación didáctica en escuelas multigrado de Durango*. CIIDE. Disponible en: http://www.educadgo.gob.mx/seed/ciide/investigaciones/02%20InformeInv_Diagnosticoplaneacion.pdf
- _____ (2015c). *El Cumplimiento de los Rasgos de la Normalidad Mínima de Operación Escolar en Escuelas Multigrado de Estado de Durango*. CIIDE. Disponible en: http://www.educadgo.gob.mx/seed/ciide/investigaciones/04%20INFORME_CUMPLIMIENTO%20NORMALIDAD%20M%c3%8dNIMA.pdf
- _____ (2016). *Competencias docentes en el diseño de la planeación didáctica para grupos multigrado*. CIIDE. Disponible en: <http://www.educadgo.gob.mx/seed/ciide/investigaciones/01%20PLANEACION%20DID%20rev%201.pdf>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among Primary Education Students. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1),
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. *Catálogo de libros de educación básica Ciclo Escolar 2019-2020*. Conaliteg. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/catalogo.htm?g=5&a=6>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2016). *Marco Curricular De La Educación Comunitaria Modelo ABCD*. Conafe. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411245/Marco_Curricular.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018). Grado de Accesibilidad a Carretera Pavimentada. Coneval. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Accesibilidad_carretera/Presentacion_GACP.pdf
- Consejo Nacional de Población (2016). La condición de ubicación geográfica de las localidades menores a 2500 habitantes en México. Conapo. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/215789/Cap1_web.pdf

- De Pinto, E. P., de Vanegas, N. Á., & de Rojas, Y. M. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Paradigma*, 36(2).
- Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General de Educación. DOF. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2018a). *Evaluación de las Intervenciones Públicas y Programa de Escuelas Multigrado*. INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-intervenciones-y-programa-escuelas-multigrado.pdf>
- _____ (2018b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Documentos del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)*. INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1E305.pdf>
- _____ (2019a). *Evaluación Integral de la Política de Educación Multigrado*. INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacion-multigrado.pdf>
- _____ (2019b). *La educación multigrado en México*. INEE. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Mendoza González, B., & Barrera Baca, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 93-102.
- Pérez-Albarracín, A., & Fernández-Baena, J. (2019). Beyond conflict resolution: socio-emotional learning in student mediators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 335-358.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- _____ (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP. Disponible en: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- _____ (2017b). *Modelo Educativo. Para la educación obligatoria*. SEP. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- _____ (2018). *¿Sabes qué es el Consejo Técnico Escolar (CTE)?*. SEP. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>

- _____ (2020a). *ACUERDO número 22/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2020*. SEP. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583044&fecha=29/12/2019
- _____ (2020b). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. SEP. Disponible en: http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202005/202005-RSC-5F0G5hyVnk-ENFC2020_12052020.pdf
- Secretaría de Educación del Estado de Durango (2020). *Estrategia Estatal de Formación Continua Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) Tipo Básico 2020*. SEED. Disponible en: <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-6Y20YZuosA-ESTRATEGIAESTATALPRODEP2020Durango.pdf>
- Subsecretaría de Educación Básica (2019a). *Los contenidos del Nuevo Acuerdo Educativo*. SEB. Disponible en: <https://www.cife.edu.mx/assets/material-nem-y-cte/los-contenidos-del-nuevo-acuerdo-educativo.pdf>
- _____ (2019b). *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*. SEB. Disponible en: <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf>

Ficha de la evaluación

Ficha de la evaluación	
Aspectos administrativos	- Responsable de la evaluación: <i>Moisés Tamayo Díaz</i> - Miembros del equipo evaluador: <i>Fátima del Rocío Betancourt Conde</i> - Organización evaluadora: <i>Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango</i> - Unidad administrativa de la dependencia o entidad responsable de la intervención evaluada: <i>Dirección de Programas Compensatorios de la Secretaría de Educación del Estado de Durango</i> - Titular de la unidad administrativa de la dependencia o entidad responsable de la intervención evaluada: <i>Prof. Arturo Ramos Betancourt</i> - Unidad administrativa de la dependencia o entidad responsable de la intervención encargada de dar seguimiento a la evaluación: <i>Dirección de Planeación y Evaluación y Dirección de Programas Compensatorios de la Secretaría de Educación del Estado de Durango</i> - Forma de contratación del equipo u organización evaluadora: <i>No aplica</i> - Costo total de la evaluación: <i>No aplica</i> - Fuente de financiamiento de la evaluación: <i>No aplica</i> - Fecha de inicio de la evaluación: <i>18 de marzo de 2020</i> - Fecha de conclusión de la evaluación: <i>Pendiente</i>
Aspectos técnicos	- Palabras clave de la evaluación: Educación, Multigrado, Multinivel, Escuelas, Preescolar, Primaria, Secundaria. - Términos de referencia de la evaluación: <i>Términos de referencia para la evaluación específica del Programa Escuelas Multigrado y Multinivel en Educación Básica</i> - Objetivo de la evaluación: <i>Analizar los desafíos de las EMEB y sus estrategias para abordarlos.</i> - Hipótesis de la evaluación: <i>La intervención reconoce los desafíos del modelo educativo de las EMEB y los aborda con estrategias que aseguran la normalidad y calidad del servicio.</i>
Resultados	- Síntesis de los hallazgos de la evaluación: Las características de la matrícula, infraestructura y contexto de las EMEB generan desafíos aumentados para alcanzar los objetivos y aprendizajes esperados de la educación básica en este modelo. La intervención de los docentes en las EMEB es una tarea sumamente compleja que demanda de habilidades, organización, formación y asesoría extraordinaria. La organización escolar prescrita normativamente es muy distinta a las condiciones y recursos de las escuelas multigrado y multinivel que tienen necesidades específicas. - Síntesis de la propuesta de recomendaciones y observaciones: La evaluación identifica algunas áreas de oportunidad que el PEMEB y la autoridad educativa local pueden atender para mejorar su capacidad de entregar una educación básica segura y de calidad. En particular, resalta la necesidad de diseñar guías de la intervención docente en el servicio multinivel, documentar las buenas prácticas y experiencias de la intervención docente en las EMEB, construir instrumentos

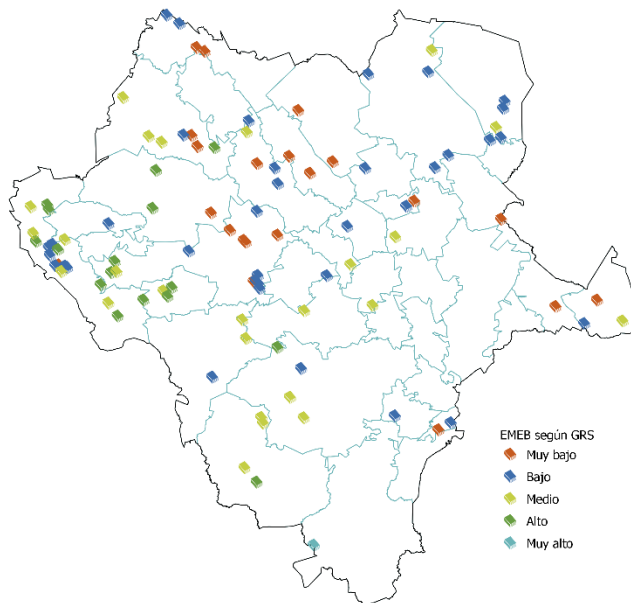
comunes para la planeación de las clases y evaluación de los aprendizajes, fortalecer la formación docente con una oferta formativa específica para el servicio de las EMEB, robustecer la estrategia de supervisión de la intervención docente en las EMEB y conformar más espacios de intercambio entre pares.

- Síntesis de las conclusiones: La evaluación concluye que la condición multinivel de las escuelas es forzada por el objetivo de asegurar el acceso a la educación básica, que en ausencia de adaptaciones curriculares, formación docente especializada, mecanismos de descarga administrativa eficientes y condiciones de infraestructuras física adecuadas, se restringen las oportunidades de aprendizajes para los alumnos ente tipo de escuelas. Lo anterior se explica parcialmente por la posición administrativa del PEMEB al ubicarlo como un programa compensatorio y no como un modelo educativo diferenciado que requiere de estructura propia para conducir técnica y pedagógicamente la educación en las EMEB. Más allá del enfoque remedial para asegurar la cobertura de educación básica, las EMEB necesitan garantizar la normalidad y calidad del servicio educativo.
-

Anexos

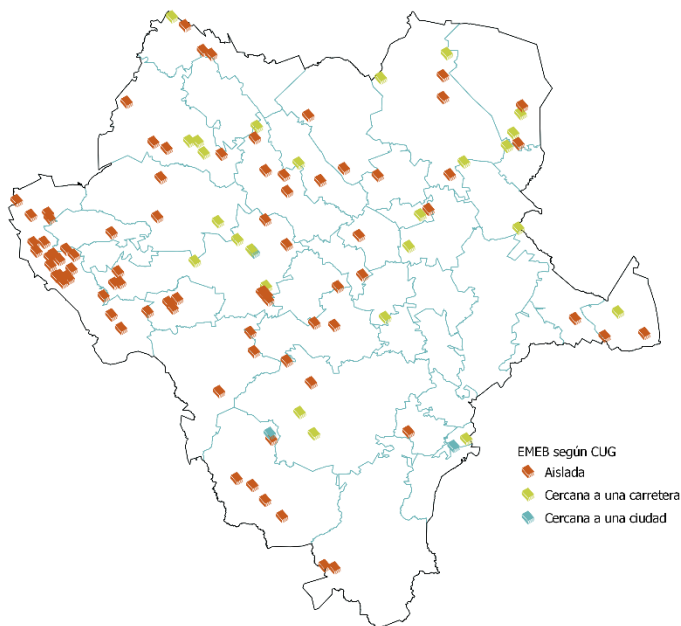
1. Ubicación de las EMEB En función de indicadores de contexto seleccionados

Figura 12.
Ubicación de las EMEB según GRS, 2019



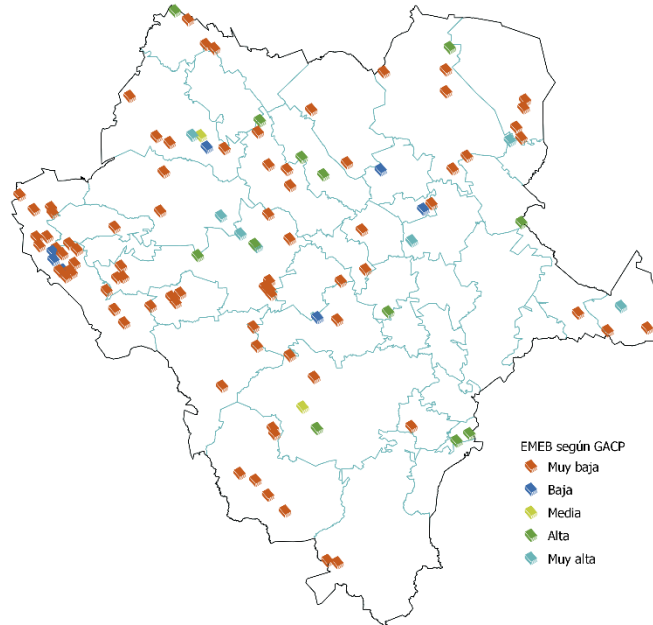
Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB y del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 del Inegi.

Figura 13.
Ubicación de las EMEB según CUG, 2019



Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB y del Conapo.

Figura 14.
Ubicación de las EMEB según GACP, 2019



Fuente: Inevap con datos de registros administrativos del PEMEB y del Coneval.

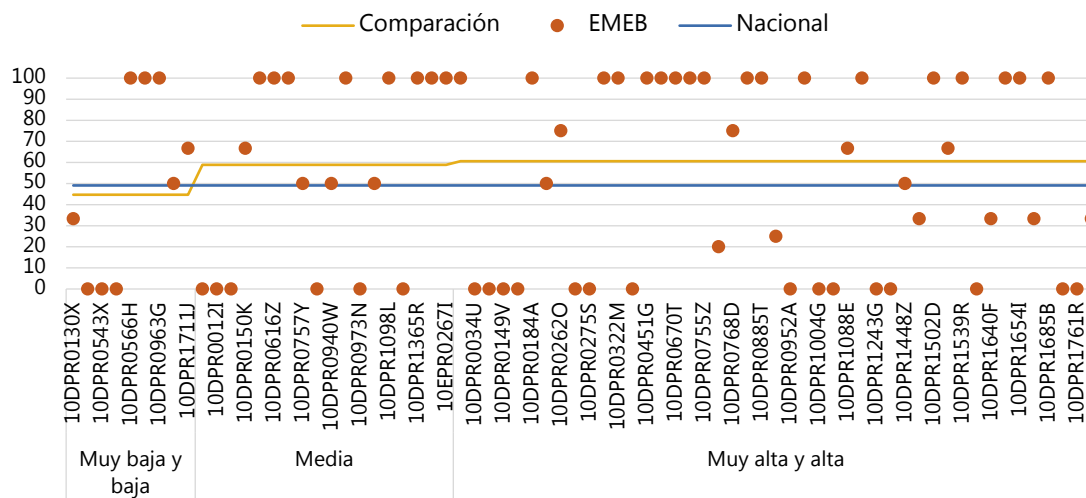
2. Resultados de las primarias EMEB de Durango en la prueba Planea EB 2018

Lenguaje y comunicación

Gráfica 24.

Resultados de la prueba Planea EB en lenguaje y comunicación de las primarias EMEB en Durango según la proporción de alumnos en el nivel 1 de logro por grado de marginación, 2018

Porcentaje de alumnos

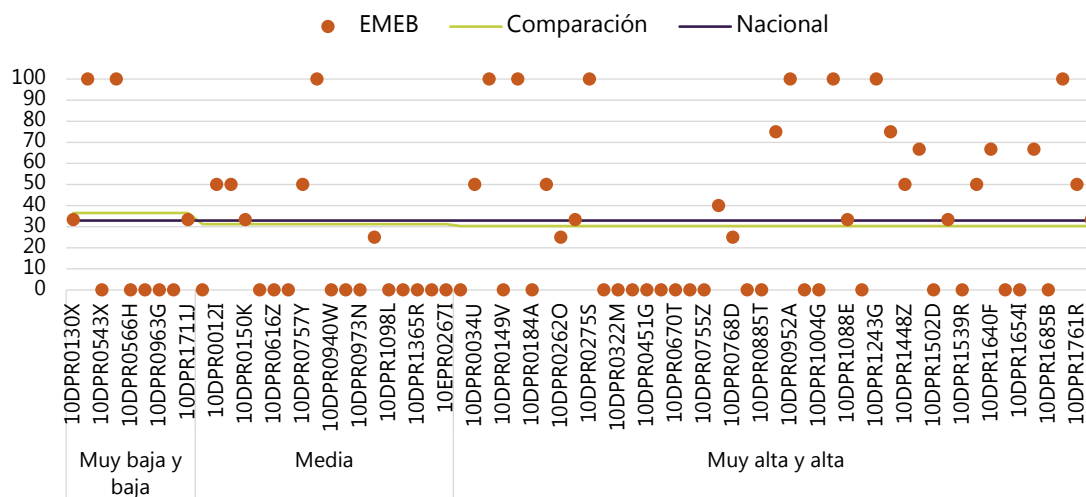


Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).

Gráfica 25.

Resultados de la prueba Planea EB en lenguaje y comunicación de las primarias EMEB en Durango según la proporción de alumnos en el nivel 2 de logro por grado de marginación, 2018

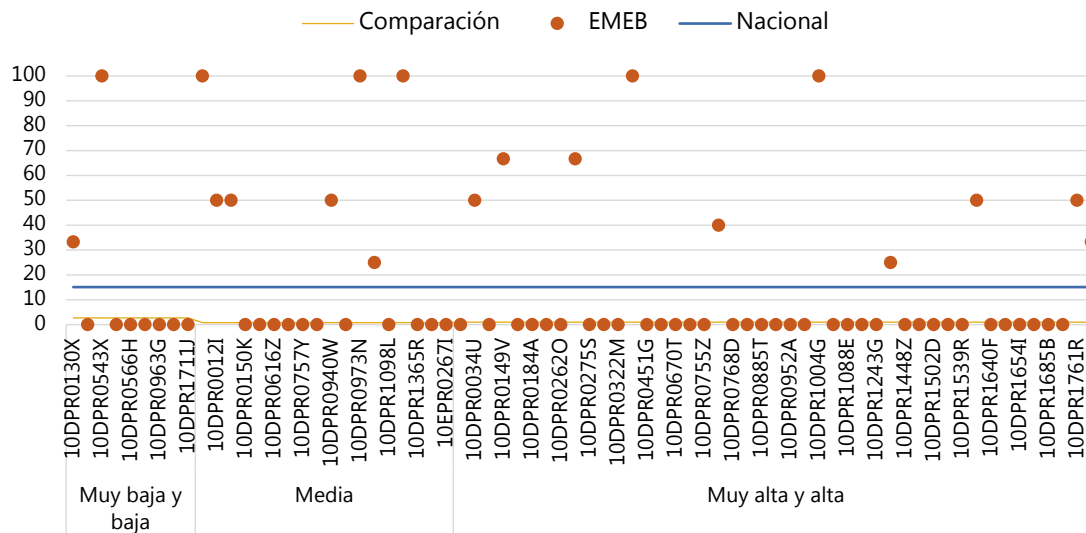
Porcentaje de alumnos



Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).

Gráfica 26.
Resultados de la prueba Planea EB en lenguaje y comunicación de las primarias EMEB en Durango según la proporción de alumnos en el nivel 3 de logro por grado de marginación, 2018

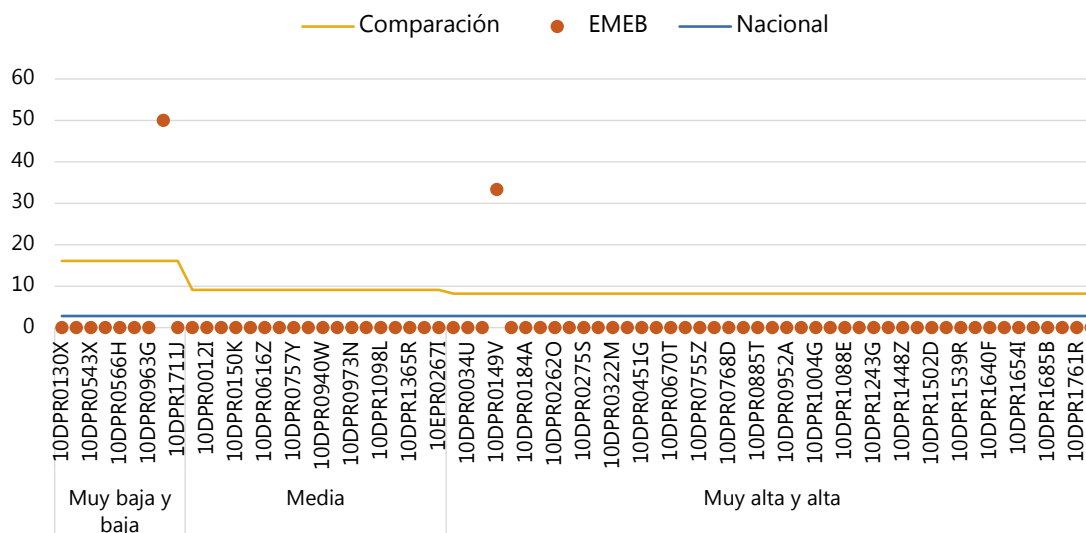
Porcentaje de alumnos



Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).

Gráfica 27.
Resultados de la prueba Planea EB en lenguaje y comunicación de las primarias EMEB en Durango según la proporción de alumnos en el nivel 4 de logro por grado de marginación, 2018

Porcentaje de alumnos

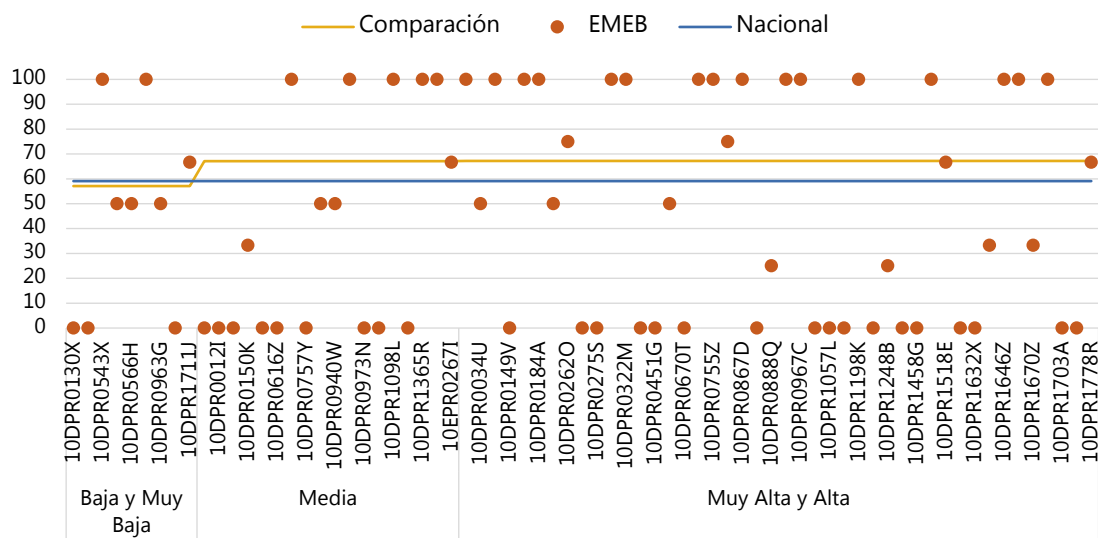


Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).

Matemáticas

Gráfica 28.

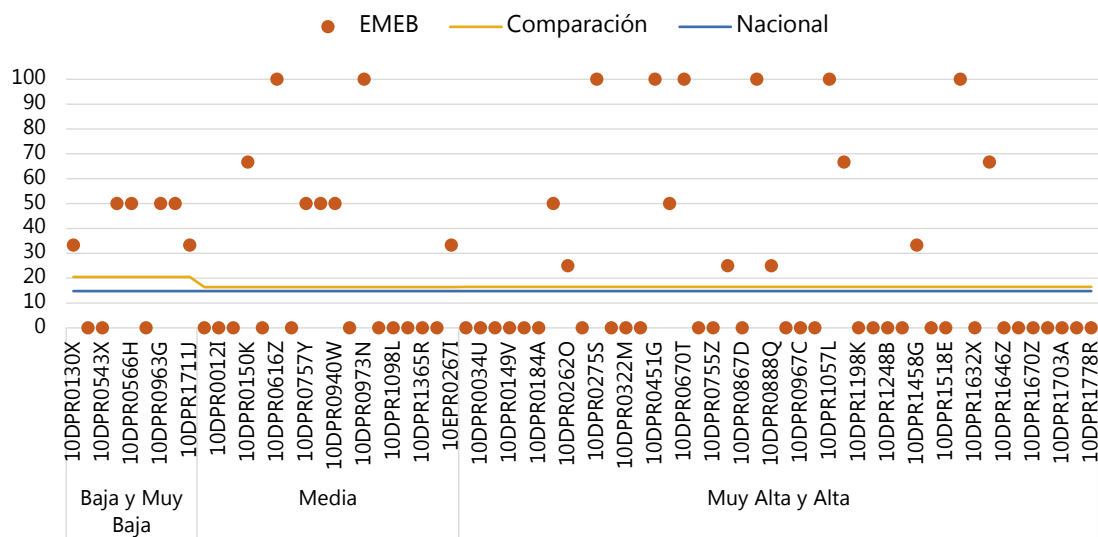
Resultados de la prueba Planea EB en matemáticas de las primarias EMEB en Durango según la proporción de alumnos en el nivel 1 de logro por grado de marginación, 2018



Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).

Gráfica 29.

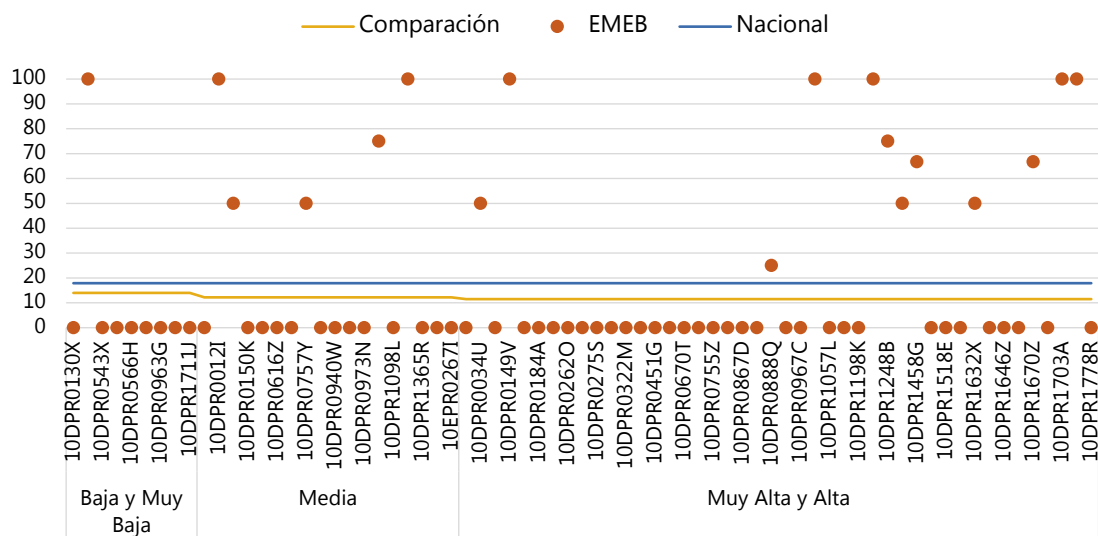
Resultados de la prueba Planea EB en matemáticas de las primarias EMEB en Durango según la proporción de alumnos en el nivel 2 de logro por grado de marginación, 2018



Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).

Gráfica 30.

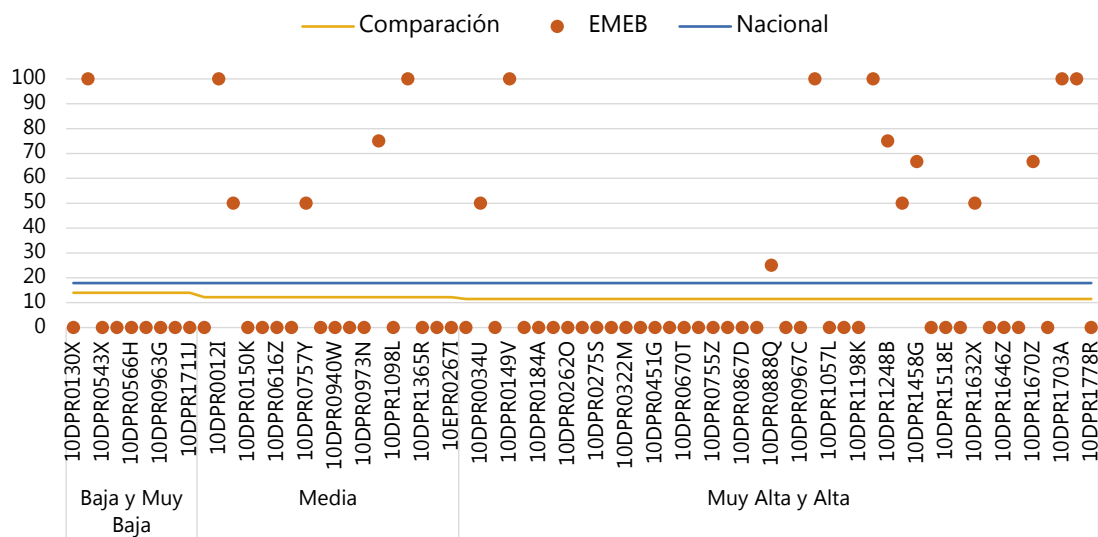
Resultados de la prueba Planea EB en matemáticas de las primarias EMEB en Durango según la proporción de alumnos en el nivel 3 de logro por grado de marginación, 2018



Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).

Gráfica 30.

Resultados de la prueba Planea EB en matemáticas de las primarias EMEB en Durango según la proporción de alumnos en el nivel 4 de logro por grado de marginación, 2018



Fuente: Inevap con datos de Planea EB (2018).



inevap

INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS
PÚBLICAS DEL ESTADO DE DURANGO