



OFERTA Y RESULTADOS EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN MULTIGRADO. ORIENTACIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA

Francisco Miranda López
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Eduardo Roberto Carlos Aguiñaga Rincón
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Área temática: Política y gestión de la educación.

Línea temática: Esquema de integración de los distintos planos de política.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

Las escuelas multigrado en México atienden en un mismo grupo a estudiantes de diferentes grados; aunque se configuran como la opción educativa más importante para brindar educación a niñas, niños y adolescentes (NNA) que habitan en localidades rurales dispersas, los servicios educativos que ofrecen presentan muchas carencias, lo que explica el bajo nivel de logro educativo en el que se ubican sus estudiantes.

En la ponencia se presentan los hallazgos principales de una investigación más amplia que se desarrolló de 2017 a 2019, en la que se presenta un diagnóstico sobre las condiciones en que operan las escuelas multigrado; se recupera la experiencia desarrollada en México, sobre los estudios y evaluaciones de las principales acciones de política en el país para apoyar estas escuelas, así como las recomendaciones que derivan de esta revisión.

Los hallazgos principales muestran que, si bien el Estado Mexicano ha realizado esfuerzos para ofrecer servicios educativos en las zonas rurales, éstos han sido insuficientes y poco pertinentes, por lo que es necesario fortalecer la política de atención a escuelas multigrado, orientada a cerrar brechas de equidad y garantizar una oferta educativa de calidad a sus estudiantes.

Palabras claves: Derecho a la Educación; Equidad educativa; Escuelas Multigrado; Niños; Política Educativa.

Introducción

Las escuelas de organización multigrado son aquellas en donde los docentes atienden, en una misma aula, a estudiantes de distintos grados, edades y niveles de aprendizaje. Estas pueden ser unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes; están también las de carácter multinivel, esto es, que imparten dos o tres niveles de educación básica.

Los estudios y evaluaciones, así como la estadística básica que hay en la materia, indican que en México existen 196 016 escuelas de educación básica, de las cuales el 50.1% son multigrado. De éstas, la mayoría se ubica en zonas rurales (91.7%) y las menos se encuentran en zonas urbanas (8.3%); en todas ellas se atiende a 2 671 350 niñas, niños y adolescentes (NNA).

Asimismo, se observa que la mayor parte de las escuelas multigrado, se encuentran usualmente en localidades rurales y dispersas, con niveles de marginación y de pobreza muy altos (78.3% de las escuelas multigrado se ubican en localidades de alta y muy alta marginación, además 75.4% de éstas se encuentran en localidades poco urbanizadas y por tanto en un estado de mayor aislamiento).

La investigación y los datos más actuales también muestran que, las NNA que asisten a estas escuelas, constituyen uno de los grupos sociales con mayores desventajas sociales y económicas, en relación con estudiantes que asisten a escuelas de organización completa y que viven en localidades urbanas (UNICEF y CONEVAL, 2015; UNICEF, 2009 y 2016; INEE, 2017, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2019a, 2019b y 2019c).

La vulnerabilidad de la población a la que atienden estas escuelas es grande, pues enfrentan desventajas sociales, económicas y culturales no menores; por ello, garantizar una educación de calidad a todas las NNA que asisten a estas escuelas, es sin duda fundamental para cerrar las brechas de equidad que afrontan.

Sin embargo, y a pesar de los importantes esfuerzos por asegurar la educación básica a la población de estas zonas, todavía existen NNA que no asisten a la escuela, aunado a que la educación que reciben presenta muchas carencias, lo que explica el bajo nivel de logro que presentan los estudiantes de estas escuelas.

Por la importancia de la educación multigrado, resulta indispensable hacer un estudio empírico y analítico que, permita identificar el estado actual de la misma, así como establecer los desafíos de las políticas públicas que permitan definir una ruta viable y factible para el país en la materia.

Marco analítico

El estudio se orientó a partir de los planteamientos teóricos de Grisay, Demeuse, Crahay y Monseur (citados en EGREES, 2005), quienes afirman que, para que exista equidad educativa, se deben promover tres igualdades fundamentales: i) igualdad en el acceso o de oportunidades, esto es, que todos accedan a la educación obligatoria con independencia de su nivel socioeconómico y de las capacidades individuales, así, una educación equitativa sería aquella en la que todas las personas tienen las mismas oportunidades de

acceder; ii. igualdad en el trato o de enseñanza, considera que todas las personas tienen la capacidad para cursar la educación obligatoria y alcanzar aprendizajes fundamentales, por lo tanto, todas las personas deben tener acceso a la misma calidad de educación obligatoria, así, una educación equitativa es aquella que garantiza la igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje; y iii. igualdad de conocimiento o de éxito escolar, admite acciones de discriminación positiva para ayudar a los más rezagados a alcanzar un nivel similar al del resto de los estudiantes, para que todos alcancen un nivel de logro educativo lo más igualitario posible, por lo que una educación equitativa es aquella que reconoce las diferencias iniciales y toma medidas para contrarrestarlas y asegurar que todos alcancen el máximo logro educativo.

Siguiendo el planteamiento de estos autores, la investigación intenta identificar, a partir del ejercicio empírico realizado, hasta qué punto, las NNA ejercen estos tres tipos de igualdad educativa.

Marco metodológico

Se utilizó una metodología mixta, dividida en dos etapas. La primera fue cuantitativa, y consistió en realizar una revisión del estado de la educación multigrado en el país. Se usaron las bases de datos de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2014 y de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en su modalidad de Evaluación de Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN).

La segunda etapa fue de carácter cualitativo, cuyo principal instrumento fue el análisis documental, que se realizó para analizar el diseño e implementación de los programas educativos dirigidos a la educación multigrado, los cuales se dividieron en siete dimensiones: 1) Currículo; 2) Materiales educativos; 3) Formación inicial y continua de docentes; 4) Condiciones en la prestación del servicio; 5) Supervisión y acompañamiento; 6) Infraestructura y equipamiento escolar; 7) Gestión escolar. Todas estas dimensiones se observaron por nivel educativo, tipo de servicio, número de docentes (unitario, bidocente y tridocente) y condición de aislamiento.

Para abarcar estas dimensiones se realizó un análisis de gabinete de las distintas políticas, las cuales fueron contrastadas con los esquemas en los que se inscriben y su capacidad para cumplir con sus objetivos. Las acciones revisadas corresponden a las acciones llevadas a cabo por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en las dimensiones mencionadas en el párrafo anterior.

Asimismo, se realizó un trabajo de campo en 31 escuelas de tres entidades federativas (Durango, Yucatán y Guanajuato) con el objeto de considerar la micro implementación de estos programas. Adicionalmente, se levantó información a nivel meso en siete Estados (Durango, Yucatán, Guanajuato, Veracruz, San Luis Potosí, Chiapas y Sinaloa). Las herramientas utilizadas para ello fueron entrevistas individuales a docentes,

así como entrevistas grupales a miembros del Comité o Asociación de Padres de Familia, Consejo Escolar de Participación Social de la Educación (CEPS) o de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), así como a las figuras de acompañamiento y supervisión tanto Estatales como del CONAFE.

Hallazgos principales

La situación prevaleciente en la educación multigrado pone de manifiesto que, pese a los esfuerzos realizados por el Estado mexicano, la oferta educativa es todavía insuficiente y poco pertinente, pues no se ha logrado garantizar que todos los NNA accedan a escuelas bien equipadas, en términos de sus condiciones materiales y recursos humanos; menos aún se ha conseguido que permanezcan, y logren trayectorias escolares exitosas, sin rezago; además de que los estudiantes, en su mayoría, no logran los aprendizajes básicos. A continuación, se describen los problemas fundamentales que se identifican en cada una de las igualdades fundamentales mencionadas en el marco analítico.

a. Igualdad de acceso

En términos de acceso a la educación básica de niñas, niños y adolescentes en el rango de 3 a 14 años (rango de edad para cursar la educación obligatoria), se tiene que para 2016 la tasa de asistencia nacional fue de 77.7%, 99.1% y 93.8% para la población de 3 a 5, 6 a 11 y 12 a 14 años, respectivamente. Es en el último grupo de edad donde se observa una brecha desfavorable en la asistencia escolar para los adolescentes de localidades rurales, que por lo general pertenecen a la población indígena y que residen en zonas de alta marginación, en contraste con la niñez que no es indígena y habitaba en localidades de baja marginación (Ver Tabla I).

b. Igualdad de conocimiento

Los datos sobre la proporción de estudiantes de escuelas primarias multigrado urbanas y rurales con nivel insuficiente en la prueba PLANEA, muestran que 6 de cada 10 (58%) y 7 de cada 10 (69%) respectivamente, obtienen un nivel de logro educativo insuficiente (Nivel I). Esto contrasta con el 46% y 64% de los estudiantes de escuelas no multigrado urbanas y rurales, respectivamente, que se ubicaron en el mismo nivel de desempeño. En Matemáticas sucede lo mismo; así, 69% y 73% de los estudiantes de escuelas multigrado urbanas y rurales, de manera respectiva, se ubicaron en el Nivel I, frente a 58% y 68% de estudiantes a escuelas no multigrado urbanas y rurales, que obtuvieron el mismo nivel de desempeño.

En secundaria, los alumnos de las escuelas del CONAFE son los que obtienen un nivel de logro más bajo en Lenguaje y Comunicación (60% se ubica en el Nivel I), frente al dato nacional (33.8% de los estudiantes de tercero de secundaria se encuentra ubicado en el Nivel I). Y en Matemáticas la situación empeora, pues las escuelas comunitarias que atiende el CONAFE tienen 22 puntos porcentuales más de alumnos ubicados en el Nivel I (86.7%) respecto al promedio nacional (64.5%).

No obstante, lo anterior, se ubicaron hallazgos importantes en los resultados que obtienen las telesecundarias multigrado. Teniendo que en las escuelas en localidades de alta o muy alta marginación en Lenguaje y Comunicación y en Matemáticas, existe una ventaja de las telesecundarias multigrado respecto a otros servicios multigrado de sostenimiento público que no son telesecundarias. Así, en ambas asignaturas, la proporción de estudiantes ubicados en el Nivel I es menor en telesecundarias multigrado (51.2% y 73.6%) en comparación con otras multigrado (56.7% y 83.2%).

Con base en lo anterior se puede afirmar que, si bien los resultados educativos en las escuelas primarias y telesecundarias son en términos generales bajos, en las telesecundarias se observa una disminución importante de brechas, que se puede explicar por la existencia de materiales educativos propios, perfiles docentes y diversos recursos de apoyo específicos para telesecundaria multigrado.

c. Igualdad de trato o enseñanza: docentes, currículum y materiales educativos, acompañamiento pedagógico e infraestructura escolar

Formación docente inicial y continua

La formación inicial y continua de maestros es insuficiente y poco pertinente. No existen esfuerzos nacionales de formación inicial de los docentes que atienden escuelas de organización multigrado. Así, los docentes que atienden a estas escuelas, quienes se forman en la práctica, en el servicio, no cuentan con una formación inicial que les brinde las competencias y metodologías necesarias para atender en una misma aula a estudiantes de distintas edades y niveles de aprendizaje.

En lo que respecta a la formación continua, la que se desarrolla, ha surgido desde una lógica graduada, asumiendo que todos los docentes trabajan con estudiantes de un grado escolar en alguno de los tres niveles de educación básica.

Destacan algunos esfuerzos que se desarrollan, como la experiencia del CONAFE, que permite que tanto sus capacitadores como los materiales y recursos con los que cuentan sean un referente para la educación multigrado. El uso de dichos materiales podría de hecho, contribuir a que las Autoridades educativas y las instituciones formadoras de docentes generen programas de un grado de especialización de la didáctica multigrado, ya sea durante su formación inicial o como parte de la formación continua.

Asimismo, a nivel local se identifican experiencias como la de Hidalgo, en donde se busca fortalecer la práctica docente en estas escuelas, mediante espacios de formación para la planeación y la gestión curricular, el acompañamiento y asesoría, la distribución de materiales (no exclusivos para multigrado), entre otras (para profundizar en la materia se sugiere consultar INEE, 2019d).

Y en Chihuahua, la malla curricular del Programa de licenciatura en educación y desarrollo comunitario en la Universidad Pedagógica del estado, considera asignaturas para el aprendizaje y la enseñanza multinivel, así como sobre educación rural e indígena.

Acompañamiento y supervisión a la práctica docente

A lo anterior se suma el hecho de que la asesoría y acompañamiento técnico a los docentes, así como la supervisión en la escuela es, la mayoría de las veces, irregular. Así también, se observa insuficiencia en los apoyos brindados en forma de tutorías a docentes noveles que laboran en localidades de difícil acceso. Ello atiende, fundamentalmente, a las pocas condiciones que tienen los supervisores para viajar a las localidades rurales que se inscriben a sus zonas de trabajo y al excesivo número de escuelas a las que deben atender. Por otro lado, la capacidad de asesoría pedagógica a los docentes se ve limitada por la falta de Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) en las supervisiones. Además, se encontró que faltan herramientas pedagógicas de apoyo a las figuras de supervisión y acompañamiento en contextos multigrado, particularmente en las telesecundarias.

En lo que respecta a la atención de estudiantes con alguna discapacidad en contextos rurales, se identificó que no existen Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) en ningún subsistema en esta situación. Lo mismo sucede en las comunidades donde trabaja el CONAFE, donde no existen programas ni figuras de apoyo pensadas y dirigidas específicamente hacia la población con necesidades educativas especiales.

Asimismo, se observó que el número de Asesores pedagógicos itinerantes (API) es insuficiente dado el número de escuelas comunitarias del CONAFE. Por otro lado, los Capacitadores-tutores (CT) carecen de estímulos o ayudas para su traslado, alimentación y hospedaje hacia y en las comunidades donde realizan las actividades de apoyo.

Pese a la ausencia de esfuerzos nacionales, destacan algunas acciones locales. En Michoacán, por ejemplo, se realizan acciones de asesoría técnico pedagógica, formación de colectivos regionales de multigrado, dotación de recursos materiales y didácticos, así como formación continua. Mientras que, en San Luis Potosí y Zacatecas, se tienen programas de Formación de asesores y el de Asesores Pedagógicos Itinerantes para apoyar alumnos de telesecundaria de manera respectiva.

Currículo y materiales educativos

El currículo nacional se estructura por grados, sin considerar la atención a grupos multigrado de forma general. Los materiales educativos, cuya base es el currículo nacional, tienen las mismas características, por lo que ambos son poco pertinentes para la educación multigrado.

Algunas acciones que se han desarrollado al respecto, están a cargo de la SEP a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), las Autoridades Educativas Locales (AEL) y el CONAFE. En todas ellas, se detectan problemas en el diseño e implementación de las mismas.

El CONAFE cuenta con el modelo educativo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), cuya implementación enfrenta el reto fundamental de que sus líderes educativos locales (LEC), no cuentan

con las habilidades técnicas para ejecutarlo de manera exitosa. Además de que las unidades de aprendizaje de los primeros niveles de los programas ABCD, demandan de los estudiantes habilidades para la escritura más amplia de la que se puede esperar de ellos.

La SEP no ha considerado un replanteamiento del programa curricular que ya se había planteado en la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (SEP, 2005). Finalmente, destaca que algunos de los materiales curriculares diseñados por la DGEI para la diversificación y contextualización curricular en educación indígena no contemplan una metodología pertinente para multigrado ya que se basan en una estructura monogrado y, además tiene un extenso temario, así como una estructura compleja.

Por lo que hace a los esfuerzos de las AEL, destacan los realizados en el Estado de México, en donde mediante el Programa de fortalecimiento para la calidad educativa, se han desarrollado materiales educativos complementarios, se ha impulsado el poder compartir recursos y estrategias, así como el apoyo para el desarrollo curricular.

De igual forma, en Durango y en Tabasco, entre sus diversas acciones, se considera una reorganización curricular, *ad hoc*, a las necesidades de estas escuelas. En tanto que el Proyecto de fortalecimiento a la escuela multigrado de Guanajuato, contempla el diseño de una propuesta curricular para estas escuelas. En Tamaulipas destaca que se generó una Malla curricular de los contenidos de Español y Matemáticas para escuelas multigrado.

Por lo que hace a los materiales educativos, en Durango, Estado de México, Puebla, San Luis Potosí y Sinaloa, se desarrollan acciones orientadas a elaborar materiales educativos para este tipo de escuelas y docentes.

Infraestructura física escolar

Los resultados de la ECEA primaria 2014, mostraron carencias importantes en la disponibilidad de sanitarios, agua, luz eléctrica, canchas deportivas, oficina para la dirección, así como los materiales educativos tradicionales –las bancas y el pizarrón–, por parte de las escuelas multigrado. Asimismo, existen carencias directamente relacionadas con el desarrollo curricular, que en particular se reflejan en la ausencia de recursos de habilidades digitales que pudieran tener a su disposición los estudiantes, así como en la capacidad de conectividad de las escuelas multigrado.

Así, se observó que apenas 35.6%, 45.8% y 55.9% de escuelas indígenas multigrado, comunitarias y generales multigrado, de manera respectiva, disponían de agua todos los días, mientras que el porcentaje de escuelas no multigrado en esta condición siempre resulta superior (62.3%).

Respecto a los sanitarios se observan las brechas más preocupantes, ya que 56.1% de las escuelas comunitarias, 44.2% de las escuelas indígenas multigrado y 31% de las escuelas indígenas no multigrado carecen de tazas sanitarias exclusivas para los estudiantes.

Además de los problemas relacionados con la disponibilidad de las instalaciones, sobresalen otros vinculados con los servicios básicos. Así, mientras que ninguna de las escuelas primarias privadas carece de agua durante la jornada escolar, un porcentaje importante de las escuelas comunitarias y de las escuelas indígenas multigrado carecen de este servicio (24.7% y 14.8%, respectivamente).

Las brechas en el acceso a servicios se incrementan cuando se alude a la disponibilidad de energía eléctrica, ya que solo 58.2% de las escuelas comunitarias cuentan con ésta. Frente a las escuelas privadas, la brecha es de 40.9 puntos porcentuales, en contra.

En las escuelas secundarias, también se presentan carencias. Con base en los datos del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) 2013-2015, del total de estas escuelas que son multigrado, el 82.6% no contaban con drenaje, cifra superior a los planteles que no tienen la condición de multigrado (45.6%). A ello se suma que 6.8% del total de secundarias multigrado estaban sin energía eléctrica, dato que contrasta con las que no son multigrado (1.8%). Respecto la disponibilidad de mobiliario básico, el 15% de las secundarias multigrado no disponen de éste, situación menor respecto a las que no lo son (21.8%). De igual forma se observó que hay escuelas que todavía carecen de baño o letrina, el cual es un servicio básico (para profundizar en la materia se sugiere consultar INEE, 2019d).

Conclusiones y recomendaciones

A partir de los datos analizados en el presente estudio la conclusión a la que se puede llegar es que las niñas, niños y jóvenes que asisten a escuelas de educación multigrado, experimentan una de las peores formas de desigualdad educativa, pues no se ha logrado garantizar que todos accedan a escuelas bien equipadas, con modelos educativos pertinentes, y tampoco se ha conseguido que alcancen trayectorias escolares exitosas, sin rezago, pues en su mayoría, no logran los aprendizajes básicos.

Para hacer frente a lo anterior, con base en los datos mencionados, así como en el análisis de las políticas de atención a escuelas multigrado, a continuación, se presentan las siguientes recomendaciones, mismas que se cree, pueden fortalecer la política de atención a escuelas multigrado. Debe aclararse que éstas derivan de las Directrices del INEE para mejorar la educación multigrado:

- **Diseñar un modelo educativo específico para escuelas multigrado.** Esto podrá concretarse a partir de desarrollar, al menos, las siguientes acciones: impulso al trabajo interdisciplinario y coordinado entre la SEP y las AEL; consultar a docentes, especialistas y actores clave, a fin de enriquecer su diseño; contemplar ejercicios de piloteo del modelo, para su fortalecimiento y retroalimentación; así como realizar estudios de factibilidad económica, normativa y organización para la implementación exitosa del modelo.
- **Impulsar una política que fortalezca y garantice recursos para el desarrollo del nuevo modelo de educación multigrado.** Esto implica definir programas específicos que incorporen metas y acciones de corto y mediano plazo para la formación inicial y continua de los docentes,

el fortalecimiento de esquemas de asesoría, acompañamiento y supervisión; así como para el desarrollo curricular, la infraestructura física educativa entre otros. Asimismo, deberán garantizarse recursos para fortalecer la educación comunitaria del CONAFE.

- **Desarrollar políticas intersectoriales** que permitan la atención integral de las escuelas multigrado considerando apoyos diversos de índole social y desarrollo comunitario.
- **Asegurar trayectos formativos pertinentes para los docentes.** Esto implica que los docentes y los directivos posean capacidades y competencias profesionales y culturales acordes con las características de los grupos que atienden, por lo que será necesario: establecer un perfil profesional para estos docentes; incorporar, en los programas de formación inicial, aspectos de la enseñanza en grupos multigrado; asimismo, habrá que ampliar y diversificar las acciones de formación continua.
- **Garantizar materiales educativos específicos para las escuelas de educación multigrado.** Para ello es imprescindible el diseño de programas de estudio y materiales educativos que sirvan de apoyo pedagógico para los docentes, todos ellos *ad hoc* al tipo de organización multigrado. En este respecto será importante recuperar todas las experiencias nacionales e internacionales que ya se han trabajado.
- **Fortalecer la supervisión y acompañamiento de docentes y escuelas.** En aras de esto, habrá que reorganizar la supervisión y acompañamiento en función de la cantidad de escuelas y su dispersión; formar, mediante programas definidos ex profeso, a los supervisores y ATP de estas escuelas; apoyar sus tareas a través de diversos materiales; asimismo se sugiere aprender y sistematizar experiencias previas en la materia.

Tablas y figuras

Tabla 1: Tasa de asistencia escolar de la población de 3 a 17 años (2016).

SUBPOBLACIÓN SELECCIONADA	TASA DE ASISTENCIA SEGÚN GRUPO DE EDAD			
	POBLACIÓN TOTAL			
	3 A 5	6 A 11	12 A 14	15 A 17
	77.7	99.1	93.8	75.0
TAMAÑO DE LOCALIDAD				
RURAL	77.3	98.7	90.0	64.3
URBANA	77.5	99.4	95.7	79.5
CONDICIÓN ÉTNICA				
POBLACIÓN INDÍGENA (CDI)	76.5	98.0	88.3	63.9
RESTO DE LA POBLACIÓN	77.8	99.2	94.5	76.3
MARGINACIÓN				
ALTA	78.8	98.5	88.4	64.7
BAJA	77.5	99.2	94.9	76.9

Fuente: tomado del Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior, INEE, 2018.

Referencias

- EGREES, EUROPEAN GROUP OF RESEARCH ON EQUITY OF THE EDUCATIONAL SYSTEMS. (2005). *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators*. Örebro: Department of Theoretical and Experimental Education University of Liège: European Commission, Directorate General of Education and Culture Project Socrates SO2-6IOBGE. Disponible en: http://www.om.hu/doc/upload/200507/tout_engl7_05.pdf
- INEE. (2018a). *Evaluación de las intervenciones públicas y programa de escuelas multigrado*. Documento Interno, Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos, 814 pp., Ciudad de México: autor.
- INEE. (2018b). *Panorama Educativo de México 2017*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. Ciudad de México: autor
- INEE. (2018c). *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias/ECEA 2014*. Ciudad de México: autor. Disponible en: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/D/249/PID249.pdf>
- INEE. (2018d). *Planea. Resultados nacionales 2017. 3° de secundaria*. Ciudad de México: autor.
- INEE. (2018e). *Planea. Resultados nacionales 2018. 6° de primaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*. Ciudad de México: autor. Disponible en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf
- INEE. (2019a). *Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en educación preescolar 2017*. Disponible en: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/348/P2A348.pdf>
- INEE. (2019b). *La educación multigrado en México*. Ciudad de México: autor.
- INEE. (2019c). 7. Políticas para mejorar las escuelas multigrado en México, *Documentos ejecutivos de política educativa*. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2019/politicaeducativa/documentos/Documento7-escuelas-multigrado.pdf>
- INEE. (2019d). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. Ciudad de México: autor.
- SEP. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. Ciudad de México: autor.
- UNICEF. (2009). *Niños y niñas que trabajan en México: un problema persistente*. Disponible en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/Analisis_Preliminar_enoe.pdf
- UNICEF. (2016). *Niñas y niños fuera de la escuela*. Ciudad de México: UNICEF. Disponible en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MEX.pdf
- UNICEF y CONEVAL. (2015). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014*. Ciudad de México: UNICEF. Disponible en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf