



## LA EDUCACIÓN DOMICILIARIA: UN ATRIBUTO DEL TRABAJO DOCENTE DE PRIMARIA INDÍGENA MULTIGRADO DE BAJA CALIFORNIA

Glenda Delgado Gastélum  
Universidad Pedagógica Nacional  
glendadelgado@upnens.edu.mx

**Área temática:** Prácticas educativas en espacios escolares  
**Línea temática:** Prácticas educativas multigrado  
**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación



### Resumen

Al iniciar el ciclo escolar 2021-2022 las escuelas del estado de Baja California continuaban cerradas debido a la contingencia sanitaria por la COVID-19. La estrategia gubernamental *Aprende en Casa*, que promovió seguir las clases por televisión, radio u otro dispositivo tecnológico durante el cierre escolar, fue inasequible en las comunidades rurales o periurbanas debido a limitaciones de recursos (Portillo et al, 2020). Tal fue el caso de las localidades en donde se ubican las primarias indígenas de la entidad, de ahí que los profesores modificaron su trabajo docente e instrumentaron diversas estrategias pedagógicas a fin de continuar con los procesos educativos. Mediante una indagación cualitativa, en diciembre de 2021 se entrevistó a una maestra además de observar la práctica *in situ* de un profesor de primaria indígena multigrado del estado a fin de identificar el trabajo docente con los grupos de estudiantes a su cargo. Por medio de un análisis cualitativo (Tojar, 2006), se determinó a la educación domiciliaria. Esta consistió en la itinerancia de los maestros y la habilitación de espacios físicos para favorecer el desarrollo del trabajo docente además del aprendizaje del alumnado en situación de desventaja o con necesidad de apoyo académico, lo que posibilitó la enseñanza y los procesos de aprendizaje del alumnado que forma parte de las primarias indígenas.

**Palabras clave:** Educación a domicilio, Educación primaria, Trabajo docente, Actividades del profesor.

## Introducción

Las actividades presenciales diarias que se reconocían como cotidianas antes del 18 de marzo de 2020 se suspendieron por las autoridades oficiales al anunciar el cese de las actividades debido a la contingencia mundial producto del surgimiento de una nueva variante del virus SARS-CoV-2: la COVID-19. En Baja California, este suceso trascendental produjo un quiebre en el desarrollo de la cotidianidad escolar durante tres ciclos escolares: 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022 y, de manera formal, se solicitó la suspensión de clases en todos los planteles educativos debido a la propagación del virus que ocasionó la contingencia sanitaria. Por tal motivo Secretaría de Gobernación (2020) determinó hacer uso de la estrategia *Aprende en casa* que estableció el uso o manejo de ciertos recursos tecnológicos (televisión, internet, radio y materiales digitales) para propiciar el acercamiento, sobre todo, de los docentes con sus estudiantes con el fin de que aprendieran los contenidos marcados en el programa oficial.

El cierre de los planteles escolares implicó una transformación del trabajo docente multigrado porque se modificaron las circunstancias de los profesores por casi dos años. Sobre todo, porque, tal como reportó Gallardo (2020), los maestros adscritos a escuelas indígenas no pudieron hacer efectiva la estrategia oficial por el escaso acceso de recursos tecnológicos en los hogares de sus alumnos quienes viven, mayormente, en entornos rurales o periurbanos.

El trabajo docente alude al conjunto de tareas de enseñanza y otras actividades que apoyan la administración escolar que realizan los profesores (Rockwell, 1986). El objetivo de la presente investigación fue identificar los atributos del trabajo docente desarrollado por el profesorado durante el cierre de las primarias indígenas multigrado de Baja California provocado por la contingencia sanitaria que originó el COVID-19 a fin posibilitar relaciones de proximidad con sus estudiantes y alcanzar los fines de logro de educativo.

## Desarrollo

En México, la denominación multigrado alude al tipo organización bajo el cual operan las escuelas en función de los recursos con los que cuentan. Rossainz y Hevia (2022) afirman que estos planteles más que una entidad pedagógica, son considerados una categoría administrativa al interior del sistema de educación mexicano. En estos centros educativos no se cuenta con un maestro por cada grado escolar, lo que propicia un cúmulo de tareas docentes que rebasan la tarea de enseñanza (simultánea a grupos de estudiantes de diferentes edades y grados (Bustos, 2014). La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], (2022) reconoce que tales condiciones escolares requieren al profesorado el trabajo organizado y sincrónico tanto del grupo de estudiantes como de la administración de la escuela.

Empero, en distintos estudios se reportan las ventajas que ofrecen las escuelas multigrado (Bustos, 2010; Galván y Espinosa, 2017; Hyry-Beihammer y Hascher, 2015). Sobre todo, se ha

destacado que este tipo de educación permite la escolarización a millones de niños que en su mayoría viven en situación de desventaja. Entre las poblaciones que asisten al multigrado destacan aquellos que residen en entornos desfavorables por sus condiciones socioeconómicas, situaciones conflictivas al interior de sus familias (Galván y Espinosa, 2017).

El Trabajo docente comprende tanto la práctica docente como la gestión escolar (Rockwell, 1989). Este incluye el conjunto de prácticas cotidianas realizadas por el profesorado relativas a los ámbitos pedagógico y de gestión en el aula y como en los planteles escolares (Rockwell, 1986). El trabajo docente multigrado en primarias indígenas de Baja California posee características particulares debido a que se genera en espacios de alta diversidad. En estos planteles se ofrece la educación básica obligatoria, mayoritariamente, a niños de diferentes grupos étnicos, como son pa ipai, cucapá y kumiai (originarios de Baja California) y niños migrantes provenientes Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Michoacán, Sinaloa, Jalisco, Nayarit y Veracruz (Delgado y Tinajero, 2022) que llegan a las localidades rurales o periurbanas de la entidad en donde se instalan estas primarias.

La enseñanza en las escuelas del servicio indígena, al igual que en el resto de los centros educativos de organización completa, debe gestionarse con base en la propuesta curricular oficial según el grado escolar que se atiendan (Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, 2019) e instrumentarla empleando la lengua indígena del alumnado. El objetivo central del currículo vigente hasta hoy (SEP, 2017) es lograr un aprendizaje suficiente o sobresaliente en el alumnado. La organización del contenido curricular en la propuesta oficial es graduada, o sea, se plantea en función de los diferentes grados considerando las distintas fases de desarrollo del estudiantado. Asimismo, se describe en español.

La atención educativa a las comunidades indígenas representa un reto porque, entre otras cuestiones, a la fecha no existe un currículo exclusivo para este tipo de servicio, ni un amplio catálogo de materiales acordes a la diversidad etnolingüística del país. Sumado a que no existe una propuesta para la enseñanza del español como segunda lengua. Se ha señalado que los docentes inmersos en contextos de diversidad, como el de Baja California, “construyen estrategias y adoptan prácticas para enfrentar los retos de trabajar con grupos heterogéneos y multilingües bajo las condiciones curriculares y administrativas impuestas por el sistema de escuelas graduadas monolingües” (Rebolledo y Rockwell, 2018, p. 121). Las investigadoras agregan que el tipo de organización multigrado incrementa los desafíos al profesorado en la atención a la diversidad.

Para González (2021), la práctica docente es “la conjugación del saber teórico, el saber pedagógico y el saber práctico” (p. 79). Según el autor, de la práctica docente emerge una mediación dada entre un sujeto pedagógico y otro sujeto estudiante en la cual se producen escenarios complejos que requieren de la pedagogía para lograr un desarrollo académico. Esto bajo el reconocimiento del dinamismo y la heterogeneidad que presentan los centros escolares, sobre todo si se habla de los multigrado.

De manera precisa, Ezpeleta (1997) enuncia los criterios de gestión escolar que sostienen a la enseñanza en las escuelas multigrado: la especificidad del trabajo docente, cualidades de la docencia y las políticas de atención o de enseñanza. Sin olvidar que, como indica Ezpeleta (1997), el cometido esencial de la escuela es brindar enseñanzas y suscitar aprendizajes. De acuerdo con la misma autora, se espera que los docentes de multigrado desarrollen su trabajo con ciertas capacidades para: 1. Seleccionar el contenido curricular a enseñar en cada grado que atienden; 2. Habilidades de articulación temática de dicho contenido; 3. Destrezas de articulación didáctica que les permita coordinar todas las actividades de aprendizaje del total de grados y alumnos; y finalmente, se exige a los profesores de multigrado afrontar lo anterior como si cumplieran con el siguiente criterio 4. Suficiente formación profesional de los maestros.

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

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

## Método

Esta investigación cualitativa es de perspectiva subjetiva- interpretativista (Merriam, 2002) ya que tuvo el propósito de comprender el trabajo docente llevado a cabo por dos profesores de nombres Inés y Simón (pseudónimos) a partir de ahondar en los significados que otorgan a su quehacer profesional en primarias indígenas de organización multigrado ubicadas en contextos periurbanos de Ensenada, Baja California. Los resultados obtenidos en un estudio cuantitativo preliminar (Delgado y Tinajero, 2022), mediante el cual se identificó el trabajo docente en primarias indígenas multigrado durante el cierre escolar provocado por el COVID-19, motivaron esta indagación. De tal manera, a principios del ciclo escolar 2021-2022 se contactó a los dos maestros para invitarlos a ser parte de esta pesquisa y ambos mostraron su disposición. En diciembre de 2021, la maestra Inés concedió una entrevista semiestructurada (grabada con consentimiento explícito) y el profesor Simón permitió la observación de una jornada de trabajo durante el cierre escolar de la cual se obtuvieron notas de campo, vídeos y fotografías. Los registros obtenidos se analizaron mediante la propuesta de análisis cualitativo de Tójar (2006) la cual permite dar orden y organización a la información, establecer categorías o unidades de

análisis para localizar patrones de los cuales emerge una interpretación y se otorga significado a los datos.

## Resultados

Se identificó a la educación domiciliaria como el principal atributo del trabajo docente durante el cierre escolar originado por la COVID-19. Desde la perspectiva del profesorado, las condiciones de marginación y la falta de recursos tecnológicos de algunos estudiantes provocó que no continuaran su educación desde casa tal como se planteó con la estrategia *Aprende en Casa*. Los maestros lo constataron por la falta de respuesta ante las convocatorias emitidas por medio de WhatsApp y de correo electrónico en las que solicitaron la presencia de alumnos y padres para entregar personalmente los cuadernillos de trabajo para elaborar en casa el trabajo académico mientras la escuela permaneció cerrada. Esta circunstancia motivó a los profesores a instrumentar

la educación domiciliaria como alternativa para acercarse a alumnos que no continuaron su escolaridad desde sus hogares debido a sus variadas circunstancias familiares y económicas, y a otros que, desde la educación presencial, mostraban rezago en los aprendizajes.

La educación domiciliaria consistió en la itinerancia del profesorado y en la habilitación de espacios para la enseñanza y el aprendizaje realizados por el profesorado de las primarias indígenas de Baja California durante el cierre de planteles educativos.

Particularmente, el maestro Simón realizó su práctica de manera itinerante efectuando visitas periódicas a los hogares de 14 estudiantes de diferentes edades y grados, de recursos limitados o con mayor necesidad de atención pedagógica. Las visitas tuvieron el objetivo de la entrega personal de cuadernillos de trabajo y otros recursos didácticos, además de brindar acompañamiento a los estudiantes y a sus madres o tutores con quienes se acordó el encuentro domiciliario.

Dado que Simón habita en la zona urbana de Ensenada, la educación domiciliaria implicó para el traslado en auto propio a diferentes localidades rurales donde se encontraban sus estudiantes. En una jornada de trabajo diaria, el recorrido del profesor Simón iniciaba a las nueve de la mañana, acudía al menos a tres hogares y la duración de su itinerancia variaba en función de las visitas programadas.

Especialmente, en la jornada de trabajo observada del maestro Simón visitó tres domicilios. Ésta inició a las nueve de la mañana y terminó a las tres de la tarde. En el primer domicilio habitaban dos hermanos que, a la fecha del presente estudio, tenían 9 y 11 años, a cargo de su abuelo, inscritos en el cuarto y sexto grado pero que, en opinión del maestro, presentaban marcado rezago escolar. Con los estudiantes, el docente trabajó contenidos de Lenguaje y Comunicación además de matemáticas. De tal manera, propuso trabajar lo siguiente: al niño de cuarto grado operaciones de multiplicación y al niño de sexto grado una actividad de

lengua escrita contenida en un libro de apoyo nombrado *Me divierto y Aprendo* de Editorial Montenegro (adquirido con recursos propios). Durante la sesión, el profesor explicó las tareas a sus estudiantes, después estableció tiempo para resolver las actividades, posteriormente evaluó, retroalimentó y registró los avances de los alumnos y, finalmente, explicó las tareas a realizarse de manera autónoma en los días siguientes.

El segundo domicilio visitado por el maestro Simón corresponde al de una niña inscrita en el cuarto grado (9 años) que presentaba rezago en los aprendizajes de lectura y escritura. La madre de la niña laboraba por las noches en una maquiladora de ahí que, durante su visita, el profesor era atendido por la hermana mayor de la estudiante con quien trabajaba contenidos de primero y segundo grado de primaria. Por ejemplo, realizó un dictado de palabras y además de repasar la identificación sonora de vocales y consonantes con el apoyo de un alfabeto impreso sobre vinil que el profesor llevó para esta sesión.

El tercer domicilio visitado por el profesor Simón fue una vivienda en deplorables condiciones materiales (muros de lámina y techos de madera sobrepuestas) en la que habitan dos niños del grupo étnico mixteco bilingües mixteco bajo-español, provenientes de Oaxaca. A la fecha del presente tenían 12 y 10 años. Los padres de los niños emigraron a Estados Unidos de América en busca de trabajo por lo que estaban a cargo de su abuela igualmente mixteca y monolingüe en su lengua originaria. A la fecha de la observación, los estudiantes cursaban el quinto grado. De acuerdo con el maestro Simón, los niños presentaban rezago escolar debido a que su primera incorporación al ámbito educativo se suscitó poco antes del cierre escolar. Esto por no contar con acta de nacimiento, lo que impedía su acceso en otros planteles educativos. El maestro presentó a estos estudiantes algunos ficheros con actividades centradas en el aprendizaje de la lengua escrita español (aunque su lengua materna es el mixteco bajo) diseñadas para estudiantes de primer. Por ejemplo: actividades de la lectura silábica de las palabras como masa, mesa, misa, suma, más. La tarea resultó difícil para ambos niños. Otra de las fichas didácticas contenía una actividad de aprendizaje que involucraba el juego del avión, por lo que el profesor suscitó el juego con los niños para contextualizar la tarea.

La habilitación de espacios para la enseñanza y el aprendizaje la realizó la maestra Inés quien adaptó un espacio en su propia casa a fin de recibir a madres y estudiantes en diferentes horarios del día para brindar atención pedagógica. Según la profesora Inés, el cierre escolar provocado por la contingencia sanitaria modificó sustancialmente su práctica, además de perder contacto con sus estudiantes.

Antes de lo anterior, la maestra Inés optó por el envío de tareas a través de WhatsApp debido a que identificó que las familias de su grupo contaban con este recurso, más la estrategia no fue propicia del todo. De acuerdo con Inés, las madres de familia no acostumbraban a realizar tareas con sus hijos, aunado a que algunas madres de familia no saben leer. Al no saber cómo ayudarlos, se produjeron sentimientos de frustración.

Por lo anterior, la maestra decidió citar en su hogar al alumnado y a las madres de familia al menos dos veces por semana. Con tal fin, Inés adaptó un espacio en el patio de su vivienda en el

que acomodó mobiliario e introdujo materiales de apoyo para realizar las tareas académicas. La maestra también estableció un horario de atención: de ocho a doce de la mañana y, a solicitud de las madres de familia que laboraban por la mañana, por la tarde de una a seis.

La profesora Inés diseñó actividades de aprendizaje según los diferentes grados a su cargo. No planteó tareas comunes o actividades individualizadas para los estudiantes. Desde la perspectiva de la profesora, ni las tareas en equipo y ni aquellas que promueven la ayuda mutua fueron posibles durante el cierre escolar. Empleó los libros de texto para cada grado escolar y el libro de apoyo *Me divierto y Aprendo* (comprado por los alumnos) en el que realizaban tareas que la maestra solicitaba vía WhatsApp para facilitar su evaluación. En caso de haber errores, la docente enviaba un audio a las madres orientando la corrección de la actividad.

En consecuencia, Inés consideró que el confinamiento brindó oportunidad para explorar e incorporar el uso de dispositivos y aplicaciones tecnológicos que favorecen su práctica y que perdurarían en la reanudación de la presencialidad. Por ejemplo: el celular, WhatsApp, el envío de audios, los videos, algunas páginas de internet y archivos digitales para lectura, lo que optimizó su actuar profesional y sostuvo abiertos los canales de comunicación con sus alumnos además de las madres de familia. Por consiguiente, consideraba que los avances de los escolares serían producto del trabajo conjunto y de las alternativas ofrecidas al estudiantado y sus familias.

## Conclusiones

La educación domiciliaria incluyó tanto la itinerancia de los docentes como la adaptación de espacios en los hogares para la continuidad de la escolarización de los estudiantes inscritos en las primarias indígenas de organización multigrado de Baja California.

Tal como ocurrió en otros contextos de México (Gallardo, 2020; Portillo et al., 2020), en los contextos donde se ubican las primarias indígenas multigrado de Baja California, la estrategia gubernamental *Aprende en Casa* no cumplió su objetivo debido a la escasez de recursos y circunstancias familiares de los estudiantes. No obstante, el profesorado hizo frente a las demandas institucionales y curriculares (Rebolledo y Rockwell, 2018) y fijaron estrategias pedagógicas en las que conjugaron su saber teórico y práctico (González, 2021) y determinaron nuevas vías de atención educativa a sus grupos de alumnos diversos.

La especificidad del trabajo docente de los profesores Simón e Inés durante el cierre escolar se centró en hacer posible el objetivo central de escuela: suscitar enseñanza y generar aprendizajes Ezpeleta (1997). Los profesores actuaron más allá de *la posibilidad* (Mandujano, 2006) y afrontaron las nuevas dificultades en el desarrollo de su trabajo ocasionadas por la contingencia sanitaria producida por la COVID-19 y resolvieron ampliar las oportunidades de aprendizaje de las poblaciones desfavorecidas que forman parte de los grupos multigrado a su cargo.

## Referencias

- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352. 353-378. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352.pdf>
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para análisis. *Innovación Educativa*, 24.119-131. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (Mejoredu). (2022). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2022. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Principales hallazgos. Autor. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principales-hallazgos-22.pdf>
- Delgado, G. y Tinajero, G. (2022). El trabajo docente en primarias indígenas multigrado de Baja California durante el cierre de escuelas por el COVID-19. *UAPA, Revista Educación Superior*, XXI(33).11-28. <https://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/285>
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. Subsecretaría de Educación Básica. (2019). *Consejo Técnico Escolar. Fase Intensiva. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo Escolar 2019-2020*. Guía de Trabajo. SEP
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). Sistema interactivo de consulta estadística educativa. Información integrada por la Dirección general de planeación, programación y estadística educativa. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 15. 101-120. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>
- Gallardo, A. (2020). Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. (pp.164-169). En *Educación y pandemia: una visión académica*. IISUE-UNAM. [https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)
- Galván, L. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, 49. 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>
- González, L. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado: el reto de la educación rural. Sinopsis Educativa. *Revista Venezolana de Investigación*, 21(2). 76-85.
- Hyry-Beihammer, E. y Hascher, T. (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. En *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (Part C). <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000022005>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y Media Superior*. Autor.
- Mandujano, F. (2006). La gestión de las escuelas rurales multigrado. *Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 7, 1-17.

- Merriam, S. (2002). Introduction to qualitative research. En *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Portillo, S., Reynoso, O. y Castellanos, L. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el COVID-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77). 218-228. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-218.pdf>
- Rebolledo, V. y Rockwell, E. (2018). La diversidad lingüística como condición de trabajo docente y recurso de enseñanza: el caso de una escuela unitaria en Oaxaca. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [Online], 17. 119-142. <http://journals.openedition.org/cres/3452>
- Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en las escuelas. En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente* (9-33). México: Centro de investigación y de estudios avanzados.
- Rockwell, E. (1989). Acercamiento a la realidad escolar. En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (2ª ed., pp. 35-45). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. IPN
- Rossainz, C. y Hevia, F. (2022). La autonomía de las aulas multigrado y la aspiración al modelo graduado. Trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93). 605-627. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-605.pdf>
- Schmelkes, S., y Aguila, G. (Coords.). (2019). La educación multigrado en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado\\_BIS.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. SEP.
- Secretaría de Gobernación. (2020, 16 de marzo). *Acuerdo 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial del Federación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0)
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.