



# Creencias de las figuras docentes sobre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje



Resultados de evaluaciones

EIC-Preescolar 2017 | Informe de resultados

Condiciones de la oferta







Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

# Informe de resultados de EIC-Preescolar 2017: creencias de las figuras docentes sobre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje



Resultados  
de evaluaciones

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México

## INFORME DE RESULTADOS DE EIC-PREESCOLAR 2017: CREENCIAS DE LAS FIGURAS DOCENTES SOBRE EL CURRÍCULO, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Primera edición, 2019  
ISBN: en trámite

### Coordinación general

Raquel Ahuja Sánchez  
Pamela Manzano Gutiérrez

### Autores

Álvaro Fernando Adaya Villanueva  
Pamela Manzano Gutiérrez  
Julio César Costeño Hernández

La Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos agradece a todas las docentes y líderes para la educación comunitaria que participaron en las distintas etapas de construcción de este proyecto, por sus valiosos comentarios y opiniones; a los participantes en los distintos comités, por su oportuna retroalimentación; a la DGLPD y a la DGMTD, por su apoyo en los procesos de levantamiento, depuración y análisis de la información, y a todos los que forman y formaron parte de la Dirección y estuvieron cerca del proyecto, por sus invaluable aportaciones.

---

D.R. © INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,  
Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.

### Corrección

Carlos Garduño González  
Edna Erika Morales Zapata

### Diseño gráfico

Martha Alfaro Aguilar

### Formación

Heidi Puon Sánchez

### Fotografía

Juan Carlos Angulo

Impreso y hecho en México. Distribución gratuita. Prohibida su venta.  
Consulte el catálogo de publicaciones en línea: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2019). *Informe de resultados de EIC-Preescolar 2017: creencias de las figuras docentes sobre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje*. México: autor.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>7</b>
Pensamiento docente .....	8
El currículo de preescolar .....	9
La propuesta curricular de la educación comunitaria .....	11
Evaluación de la Implementación Curricular en Preescolar (EIC-PREE) .....	12
● <b>Capítulo 1</b>	
<b>Los informantes de la Evaluación de la Implementación Curricular en Preescolar (EIC-PREE)</b> .....	<b>15</b>
¿Quiénes son las docentes y líderes para la educación comunitaria (LEC) de preescolar? .....	15
● <b>Capítulo 2</b>	
<b>Creencias agrupadas en perfiles</b> .....	<b>21</b>
<b>Creencias sobre el currículo</b> .....	<b>23</b>
Es necesario que niñas y niños inicien el preescolar desde los 3 años de edad para que al concluirlo logren... ..	23
Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles .....	27
¿El cumplimiento de la obligatoriedad del preescolar influye en la práctica de las docentes y LEC? .....	27
Reflexiones de docentes de preescolar .....	27
¿Las expectativas de los padres de familia y de la sociedad influyen en los aprendizajes que se priorizan? .....	28
Reflexiones de docentes de preescolar .....	29
¿Las evaluaciones nacionales e internacionales, centradas en el dominio de aprendizaje cognitivo, influyen en su priorización? .....	30
Reflexiones de docentes de preescolar .....	30
Para implementar un programa de estudios, considero que los principales apoyos que necesito son... ..	31
Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles .....	34
¿Los tipos de apoyo son suficientes y adecuados para los diversos contextos? .....	34
Reflexiones de docentes de preescolar .....	35
<b>Creencias sobre la enseñanza</b> .....	<b>36</b>
Para elaborar la planeación de la jornada escolar por escrito, lo más complicado es... ..	36
Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles .....	39
¿Las características de los tipos de preescolar pueden afectar el proceso de la planeación? .....	39
Reflexiones de docentes de preescolar .....	39
¿La experiencia docente impacta en el proceso de la planeación? .....	40
Reflexiones de docentes de preescolar .....	40
Prácticas para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos .....	41
Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles .....	44
¿La asistencia a preescolar desde el primer grado influye en las prácticas docentes para mantener el orden y resolver conflictos? .....	44
Reflexiones de docentes de preescolar .....	44

¿Las prácticas para mantener el orden y resolver conflictos deben ser las mismas para todos los estudiantes? .....	45
Reflexiones de docentes de preescolar .....	45
¿Influyen la edad y la experiencia personal de vida en el enfoque de las prácticas docentes para mantener el orden y resolver conflictos en el aula? .....	46
Reflexiones de docentes de preescolar .....	46
Para conformar equipos de trabajo en el aula es mejor agrupar a... ..	47
Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles .....	50
¿La conformación de equipos homogéneos o heterogéneos depende del propósito de las actividades? .....	50
Reflexiones de docentes de preescolar .....	51
¿Las características de personalidad de los estudiantes son factores que influyen en la conformación de equipos homogéneos o heterogéneos? .....	52
Reflexiones de docentes de preescolar .....	52
Para evaluar el aprendizaje de niñas y niños, lo más complicado es observar los avances en... ..	52
Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles .....	55
¿Factores como el desarrollo de los estudiantes o el tamaño de los grupos vuelven complejas las tareas de evaluación de los aprendizajes? .....	55
Reflexiones de docentes de preescolar .....	56
En la evaluación de los aprendizajes de niñas y niños, lo más difícil es... ..	57
Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles .....	61
¿Las características de los tipos de preescolar pueden afectar el proceso de la evaluación de los aprendizajes? .....	61
Reflexiones de docentes de preescolar .....	61
¿Se requieren estrategias específicas o especiales para comunicar los resultados de aprendizaje a los padres de familia? .....	62
Reflexiones de docentes de preescolar .....	62
¿Se debe cumplir con la evaluación de todos los aprendizajes señalados en el programa de estudios, aunque no se cuente con docentes de apoyo que impartan los contenidos? .....	63
Reflexiones de docentes de preescolar .....	64
¿La capacitación en servicio que se ofrece a los docentes es pertinente a las necesidades de su práctica? .....	65
Reflexiones de docentes de preescolar .....	65
<b>Creencias sobre el aprendizaje .....</b>	<b>66</b>
Yo creo que niñas y niños que sólo hablan lengua indígena deben aprender... ..	66
Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles .....	70
¿El uso de la lengua indígena en el sistema educativo está garantizado en la misma medida en todos los niveles educativos? .....	70
Reflexiones de docentes de preescolar .....	70
¿De qué manera influyen las demandas y expectativas de los padres de familia acerca del aprendizaje de la lengua indígena y del español sobre la práctica docente? .....	70
Reflexiones de docentes de preescolar .....	71
Por las reuniones que he tenido con los padres de familia, yo creo que lo más importante para ellos es que sus hijos desarrollen... ..	71
Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles .....	75

¿Existe una exigencia social que influye en la jerarquización de los dominios de aprendizaje y en la práctica docente? .....	75
Reflexiones de docentes de preescolar .....	75
● <b>Capítulo 3</b>	
<b>Creencias no agrupadas en perfiles</b> .....	<b>77</b>
Creo que un programa de estudios debe... .....	77
¿Qué retos y dificultades enfrentan las docentes ante un programa abierto? .....	80
Reflexiones de docentes de preescolar .....	81
Considero que el aprendizaje de niñas y niños se dificulta, principalmente, cuando los padres de familia... .....	81
¿El involucramiento de los padres de familia en las rutinas escolares puede influir en el desempeño de niños y niñas? .....	84
Reflexiones de docentes de preescolar .....	84
En general, considero que las niñas/niños tienen mayor facilidad para... .....	85
¿De qué manera afectan los estereotipos a la práctica docente? .....	89
Reflexiones de docentes de preescolar .....	89
¿Cómo influye el arraigo cultural en la práctica docente? .....	90
Reflexiones de docentes de preescolar .....	91
<b>Consideraciones finales</b> .....	<b>93</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>103</b>
<b>Anexo. Reporte técnico</b> .....	<b>107</b>
Conceptualización del instrumento de evaluación .....	107
Desarrollo del instrumento de evaluación .....	108
Marco muestral .....	111
Población objetivo .....	112
Unidad Primaria de Muestreo (UPM) .....	112
Dominios de estudio .....	112
Precisión de las muestras .....	113
Tasas de No Respuesta .....	114
Tamaño de muestra de UPM (escuelas) .....	114
Método de selección de las muestras .....	115
Ponderación .....	116
Elementos de la estimación de pesos .....	117
Pesos de las UPM .....	118
Pesos de diseño .....	118
Factor de ajuste de las UPM .....	118
Pesos de los docentes .....	119
Administración del instrumento de evaluación .....	119
Edición de datos .....	120
Análisis de resultados del instrumento de evaluación .....	121
Análisis de conglomerados .....	121
Supuestos .....	122
Algoritmo del procedimiento .....	123





## Introducción

De acuerdo con lo establecido en el artículo 29 de la Ley General de Educación (LGE, 2018) y en el 25 de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013a, 11 de septiembre), al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) le corresponde la evaluación de los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) (INEE, 2017). Uno de esos componentes refiere a los contenidos y métodos educativos, objeto de evaluación de la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME), adscrita a la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE). Desde la DECME se ha considerado que evaluar los contenidos y métodos educativos significa analizar y valorar el currículo en sus distintas dimensiones: el diseño, la implementación y el impacto.

En relación con lo anterior, y, asimismo, buscando dar cuenta de la medida en que se cumple el derecho a aprender y se ofrece una educación de calidad, la DGEOE ha diseñado un Plan de Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE), en el cual se integran diversas evaluaciones que se llevan a cabo en la Dirección General. De acuerdo con este plan, cada año se diseñarán evaluaciones focalizadas en un nivel educativo distinto del tramo obligatorio; en 2017 fue el turno de la educación preescolar, de manera que la DECME desarrolló una Evaluación de la Implementación Curricular (EIC) en este nivel educativo.

La dimensión de la implementación curricular está centrada en aquellos elementos que dan cuenta de la puesta en práctica de lo expresado y prescrito en los documentos y materiales que articulan el diseño curricular. Reconociendo que dicha puesta en práctica se da en condiciones institucionales específicas, esta dimensión considera también aquellos elementos que facilitan o dificultan una implementación efectiva. La literatura especializada brinda indicios de que la implementación de las propuestas curriculares no se da de forma directa, sino que pasa por distintos niveles de concreción (Bolívar, 1996; Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Ezpeleta, 2004). Esto hace necesario estudiar y dar seguimiento a la implementación del currículo sin perder de vista los contextos en que éste aterriza y los actores clave que hacen posible dicho proceso. Para su estudio, es importante reconocer tanto factores objetivos, como la existencia y la suficiencia de recursos materiales y humanos, como factores subjetivos que



permiten explorar el modo en que lo material es percibido y experimentado por los usuarios a los que alude.

En este marco, la DECME se propuso realizar una evaluación que brindara información acerca del pensamiento actual de las docentes y líderes para la educación comunitaria (LEC) de preescolar acerca de aspectos clave del currículo, la enseñanza y el aprendizaje, para reconocer posturas de pensamiento que están detrás de las prácticas de implementación curricular. El propósito de la Evaluación de la Implementación Curricular en Preescolar (EIC-PREE) es que la autoridad educativa reconozca diversas configuraciones del pensamiento en las docentes y LEC responsables de la implementación de un currículo o modelo educativo, y a partir de ello promover procesos de formación de una manera más comprensiva de los contextos y condiciones de trabajo. Además, se pretende que docentes, LEC, directivos, asesores, capacitadores, asistentes y cualquier figura de la comunidad escolar puedan llevar a cabo procesos reflexivos para mejorar la práctica educativa.

## Pensamiento docente

Entre el currículo diseñado y el implementado se reconoce el currículo interpretado o moldeado, el cual se refiere a lo que el docente comprende del currículo diseñado de acuerdo con sus experiencias previas, conocimientos, creencias y pensamiento práctico en torno a la enseñanza, el aprendizaje y las demandas de trabajo que debe cumplir. De esta manera, se reconoce al docente como un "traductor" que configura significados en torno a las propuestas curriculares (Gimeno, 2007; Marrero, 2010), lo cual permite comprender que las prácticas de enseñanza que acontecen en los centros escolares están mediadas por creencias, ideas y concepciones de los docentes (Coll y Solé, 2002).

En el estudio del pensamiento docente, un lugar de gran importancia lo ocupa el concepto de creencias docentes, en virtud de que la literatura señala que este componente del pensamiento es determinante para comprender la práctica docente. Las creencias se consideran como: configuradoras de la actividad en el aula (Fives y Buelh, en Skott, 2015), disposiciones para actuar (Rokeach, en Skott, 2015), y predictores de comportamientos individuales (Pajares, en Skott, 2015), ya que forman parte de un sistema complejo en el que se interrelacionan con valores, principios (Clark, citado en Skott, 2015) y tradiciones (Gimeno, 2007).

En la literatura es posible identificar dos corrientes teóricas sobre las creencias de los docentes. La primera es la perspectiva clásica que las considera como un principio explicativo de la



práctica. La segunda es una perspectiva comprensiva de la práctica, la cual enfatiza el papel del contexto y la cultura en el pensamiento docente (Skott, 2009).

Desde la perspectiva explicativa, se entiende por creencias de los docentes el marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, actitudes, intereses y valores susceptibles de influir en las prácticas. Consisten en lo que los profesores piensan acerca de lo que es un contenido y cómo enseñarlo, así como la selección de criterios para evaluar a los estudiantes, lo cual influye en su toma de decisiones para la práctica (Coll y Miras, 1993).

Desde el punto de vista comprensivo, las creencias del docente no son únicamente la expresión de las intenciones y contenidos que se propone; también se considera que obedecen a múltiples determinantes institucionales, organizativas, tradiciones metodológicas y posibilidades reales de los docentes de acuerdo con los medios y condiciones físicas existentes (Gimeno, 2007).

En ambas posturas subyace la idea del cambio y de la mejora, en términos no sólo de lo que puede ofrecer el docente en el aula, sino también de lo que se puede hacer para que éste reciba la formación y los estímulos que le permitan enfrentar los retos de su labor (Skott, 2009). Las creencias docentes acerca del desarrollo de niñas y niños, así como los entornos de aprendizaje de calidad influyen en los resultados de aprendizaje de niñas y niños (UNESCO, 2015).

La EIC-PREE se sustenta en el término de *creencias* entendido como un principio en el que las perspectivas explicativa y comprensiva de la práctica se interrelacionan de manera complementaria, admitiendo que los marcos de referencia que sustentan las creencias del docente son confrontados por las condiciones del contexto en el que trabajan, lo que a su vez reconfigura sus marcos y determina la forma en que el docente da significado al currículo diseñado y lo implementa.

Para esta evaluación se definieron operacionalmente las creencias docentes como: *Opinión manifestada en términos de grado de acuerdo sobre los supuestos que sostienen el trabajo docente en relación con temas clave del currículo, la enseñanza y el aprendizaje.*

## El currículo de preescolar

En 2004 se publicó el Programa de Educación Preescolar (PEP), el cual se concentró en el desarrollo de competencias. Se trataba de un programa de carácter abierto que no definía



contenidos específicos para cada grado escolar y establecía propósitos fundamentales para el nivel. Establecía que en cada grado se diseñarían “actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar” (SEP, 2004, p. 21). Al no establecer una secuenciación de contenidos, correspondía a la docente diseñar las actividades o situaciones de aprendizaje para desarrollar las competencias. El PEP 2004 se organizó a partir de seis *campos formativos*: Desarrollo Personal y Social, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del Mundo, Expresión y Apreciación Artísticas, y Desarrollo Físico y Salud. Cada campo formativo se dividía en dos o más *aspectos* en los que se especificaban las competencias y algunas de las formas en que se favorecían.

Cabe resaltar que este programa sentó un precedente tanto para los programas de este nivel como para el resto de los que conformaban la educación básica, en relación con el enfoque que adoptó y los campos formativos que permearían después el resto del currículo para la educación básica.

En 2011 se puso en marcha la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la cual buscó incorporar las reformas implementadas años atrás en los tres niveles de educación básica. Esto significó la elaboración de un solo plan de estudios para los tres niveles educativos, con carácter obligatorio para todos los tipos de servicio y todas las escuelas del país. En este contexto se publicó el *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar*, el cual conservó las características generales del PEP 2004: su carácter abierto, los campos formativos y la orientación del currículo por competencias.

En el currículo 2011 “aparece por primera vez en un plan de estudios la atención a la diversidad a partir de Marcos y Parámetros curriculares de la Educación Indígena, documentos normativos que plantean los enfoques, las didácticas y las metodologías para trabajar con niñas y niños de manera pertinente cultural y lingüística” (SEP, 2014, p. 8). Estos documentos concuerdan con lo que plantea la Ley General de Educación (LGE) en su artículo 38, donde señala que la educación básica “tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios” (LGE, 2018).

Finalmente, la reforma educativa de 2013 concretó en 2017 los planteamientos curriculares del plan y programas de estudio para la educación básica denominado *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a). En él se organizan los campos de Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, y Ex-



ploración y Comprensión del Mundo Natural y Social dentro del *componente* de Formación Académica. Se integran las *áreas* de Artes, Educación Física y Educación Socioemocional, nueva esta última, dentro del componente de Desarrollo Personal y Social. Por último, se incorporan los *ámbitos*: Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social en el componente de Autonomía Curricular, el cual implica la posibilidad de que las escuelas puedan definir un porcentaje del tiempo lectivo para desarrollarlo, periodo que, según el tipo de escuela, puede corresponder a 50%.

El programa para la educación preescolar 2017, que entró en vigor en el ciclo escolar 2018-2019, reconoce su evolución curricular enlistando algunos aspectos que conservó del programa 2011 y algunos otros nuevos. Los aspectos del currículo 2011 que permanecen en 2017 son: los fundamentos de los enfoques pedagógicos; su carácter nacional; que está dirigido a todos los tipos de servicio públicos y particulares; que es un programa abierto y flexible; que presenta los propósitos para los tres grados de educación preescolar, y que su referente para la organización del trabajo, la intervención y la evaluación son los aprendizajes esperados (SEP, 2017b). Además, se incluye el área de Educación Socioemocional y se incorpora el componente de Autonomía Curricular, que le da mayor flexibilidad a la escuela en la selección de sus actividades de aprendizaje.

Aunque este planteamiento curricular está dirigido a todos los tipos de servicio y todas las escuelas del país, el servicio de educación comunitaria, administrado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), funciona mediante una adecuación curricular específica.

## La propuesta curricular de la educación comunitaria

Por medio de la educación comunitaria, el CONAFE proporciona educación inicial y básica a población rural y migrante que habita en localidades preferentemente rurales e indígenas, las cuales registran altos y muy altos niveles de marginación o rezago social. La educación comunitaria se caracteriza por la organización multigrado de sus grupos, es por ello que

el Consejo enfrenta el desafío de adaptar el currículo [nacional], la dosificación y secuenciación, así como la organización de los contenidos, de un modelo que asume que existe un docente a cargo de cada grado o, en el caso de secundaria, de cada materia, a la organización multigrado —e incluso, en ocasiones multinivel—, donde uno o dos líderes de educación comunitaria (LEC) atienden a todos los estudiantes de



educación básica de una comunidad, desde preescolar hasta secundaria (CONAFE, 2016a, p. 24)

La propuesta pedagógica actual de la educación comunitaria es el Modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (Modelo ABCD), el cual sustituyó, a partir de 2016, al currículo que se utilizaba desde 1973, Dialogar y Descubrir, cuya propuesta pedagógica estaba fundamentada en la pertinencia de los materiales educativos (Rockwell, 1997). El ABCD se construyó a partir de los componentes centrales del currículo 2011, y por ello se asume que “está en condiciones de realizar los cambios necesarios en el momento que la SEP emita una nueva propuesta curricular para la educación básica” (CONAFE, 2016a, p. 12).

En general, el ABCD pretende propiciar el aprendizaje independiente mediante el diálogo y la colaboración en tutorías. Para su construcción se seleccionaron 33 temas del currículo 2011 considerados prioritarios, por tener un tratamiento continuo en el mapa curricular y permitir articular varios contenidos y aprendizajes esperados. Estos temas se agruparon en cinco campos formativos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural, Exploración y Comprensión del Mundo Social, y Participación en Comunidad. De manera transversal se proponen tres ejes: Lenguaje en el Ámbito de Estudio (lengua indígena, español e inglés), Interculturalidad y Ciudadanía. También se establecieron trayectos de aprendizajes esperados de cada tema con diferentes niveles de complejidad. El principal material para la implementación del modelo son las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA), dirigidas a los LEC y estudiantes.

## Evaluación de la Implementación Curricular en Preescolar (EIC-PREE)

Al reconocer a docentes y LEC como sujetos que dan significado al currículo diseñado, y ante las reformas curriculares recientes, se considera indispensable identificar los elementos del pensamiento que pueden estar presentes o tener algún peso en la implementación del currículo. Esto con el propósito de que la autoridad educativa tome en cuenta diversas configuraciones del pensamiento en las docentes y los LEC y, ante ello, proponga procesos de formación tanto inicial como continua que respondan a la diversidad de una manera comprensiva, ya que la implementación del currículo diseñado depende no sólo de la comprensión teórico-conceptual de los documentos curriculares, sino también de su contraste con las estructuras de pensamiento docente, fuertemente influidas por el perfil profesional y las posibilidades reales de trabajo, de acuerdo con los medios y condiciones físicas existentes en el contexto escolar.



Las preguntas que guiaron la EIC-PREE fueron:

1. ¿Qué creencias tienen las educadoras y los LEC acerca del currículo?
2. ¿Cuáles creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje predominan entre las educadoras y los LEC?
3. ¿Qué implicaciones para el diseño y la implementación del currículo se pueden desprender del estudio de las creencias de las educadoras y los LEC de preescolar?

La EIC-PREE se aplicó a docentes de preescolares generales (públicos y privados) e indígenas, tanto unidocentes<sup>1</sup> como no unidocentes, así como a LEC de educación comunitaria. Los aspectos clave del currículo que se exploraron en esta evaluación se organizaron en tres esferas, cada una integrada por una serie de temas:

*Esfera 1. Creencias sobre el currículo.*

- Necesidad de que niñas y niños inicien el preescolar desde los 3 años para el logro de los aprendizajes.
- Prescripción del programa de estudios.
- Tipos de apoyo para la implementación de un programa de estudios.

*Esfera 2. Creencias sobre la enseñanza.*

- Dificultades de la planeación escrita.
- Tipo de autoridad docente.
- Conformación de equipos de trabajo en el aula.
- Dificultad para evaluar los dominios de aprendizaje.
- Dificultades para evaluar el proceso de aprendizaje.

*Esfera 3. Creencias sobre el aprendizaje.*

- Relación entre aprendizaje y género.
- Lengua de instrucción para estudiantes que sólo hablan lengua indígena.
- Creencia de la importancia que tienen los dominios de aprendizaje para los padres de familia.
- Dificultades en el aprendizaje de niñas y niños relacionadas con aspectos familiares.

---

<sup>1</sup> Un docente atiende a los estudiantes de todos los grados y se ocupa de las funciones directivas.



Las creencias —opiniones manifestadas en grado de acuerdo— de docentes y LEC se sometieron a un análisis estadístico de conglomerados o *cluster*, lo que permitió dividir a todo el conjunto en grupos con tendencias similares de respuesta. Una vez obtenidos dichos grupos o perfiles, se cruzaron con los estratos definidos para esta evaluación, relacionados con los tipos de servicio de preescolar. Este cruce permite observar el porcentaje de docentes y LEC de cada perfil obtenido por estrato de estudio (tabla 1).

**Tabla 1** Relación entre estrato de estudio considerado y su tipo de informante

Estratos de estudio EIC-PREE	Informante
Comunitario	LEC
Indígena unidocente	Docente
Indígena no unidocente	Docente
General unidocente	Docente
General no unidocente	Docente
Privado (general, sostenimiento privado)	Docente

Fuente: elaboración propia.





# CAPÍTULO 1.

## LOS INFORMANTES DE LA EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR EN PREESCOLAR (EIC-PREE)

### ¿Quiénes son las docentes y líderes para la educación comunitaria (LEC) de preescolar?

Al inicio del ciclo escolar 2016-2017 la matrícula de la educación obligatoria fue de 30.9 millones de niñas, niños y jóvenes, de los cuales 4.9 millones eran estudiantes de preescolar, lo que representó aproximadamente 15.95% del total de estudiantes de educación obligatoria. Del total de estudiantes de educación preescolar, 85.7% (4 226 934) fue atendido por los servicios públicos que provee el Estado, y 14.3% (705 052), por el tipo de sostenimiento privado.

Durante el ciclo escolar 2016-2017 los 4.2 millones de estudiantes inscritos en preescolares públicos recibieron la atención de 190 680 docentes en tres diferentes tipos de servicio: general, indígena y comunitario. Los preescolares de sostenimiento privado son básicamente de tipo general (98.5%), y en ellos laboran 43 955 docentes (INEE, 2018a).

Las docentes de escuelas preescolares generales (públicas y privadas) e indígenas, así como los LEC de escuelas comunitarias tienen características que los distinguen de manera importante, por ejemplo, en la edad y la formación académica. Estas diferencias toman mayor relevancia cuando se observan las semejanzas en su pensamiento relacionado con aspectos clave del currículo, la enseñanza y el aprendizaje, y permiten el planteamiento de preguntas que, aunque exceden el objetivo de este informe, resultan de interés para posteriores estudios. Por ejemplo, ¿en qué medida influyen la edad y la educación superior en el pensamiento y la práctica docente?

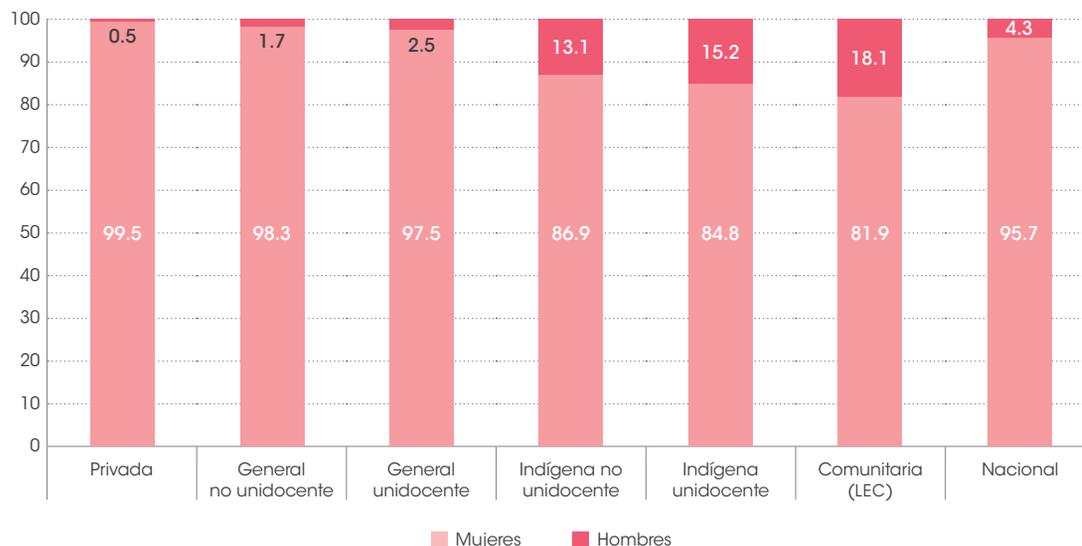
A continuación, se presenta una descripción de las docentes y LEC de preescolar que constituyeron la población objetivo del presente estudio.

Como se observa en la gráfica 1.1, a nivel nacional 95.7% de docentes y LEC son mujeres y 4.3% son hombres, es por ello que en este documento se hace referencia a las docentes, lo que no significa que se desconoce la presencia de docentes hombres en este nivel educativo. Casi todas las docentes de los preescolares generales y de sostenimiento privado son mujeres.



La proporción de hombres crece un poco en los preescolares indígenas, donde 1 de cada 10 docentes es hombre, y en los preescolares comunitarios, donde hay mayor porcentaje de hombres (18.1%).

**Gráfica 1.1** Porcentaje de docentes y LEC por sexo: nacional y por estrato de estudio

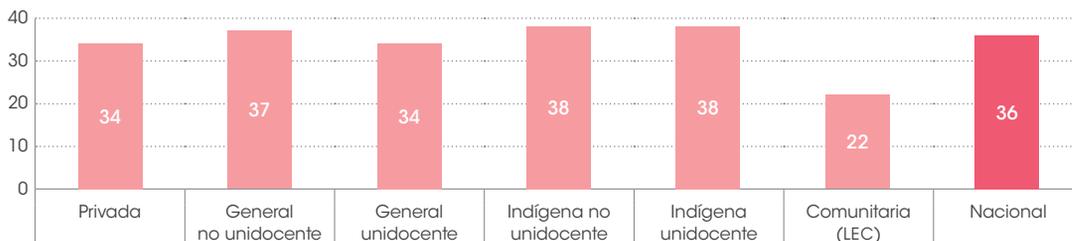


Fuente: elaboración propia.

La edad es una variable que permite observar un mayor contraste entre el perfil de docentes y LEC. Conviene tener presente que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) considera como aspirantes a LEC a jóvenes de entre 16 y 29 años (CONAFE, 2018a); ello permite comprender el promedio de edad presente en ese tipo de servicio.

En la gráfica 1.2 se puede observar la edad promedio de docentes y LEC por estrato de estudio. A nivel nacional, es de 36 años. Los LEC tienen una edad promedio de 22 años. En cuanto a las docentes, las más jóvenes se encuentran en los preescolares privados y generales unidocentes, y las que en promedio tienen mayor edad están en los preescolares indígenas, con 38 años.

**Gráfica 1.2** Edad promedio de docentes y LEC: nacional y por estrato de estudio

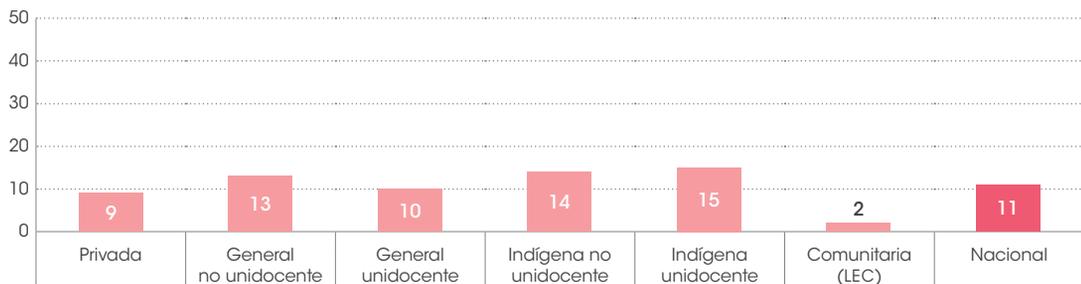


Fuente: elaboración propia.

La experiencia en preescolar también es una variable con diferencias importantes entre docentes y LEC. El CONAFE considera que, idealmente, los LEC presten su servicio social educativo en alguna comunidad durante uno o dos ciclos escolares para que posteriormente continúen con sus estudios de nivel medio superior, superior o de capacitación para el trabajo (CONAFE, 2018b).

Como se puede apreciar en la gráfica 1.3, a nivel nacional se tiene un promedio de 11 años de experiencia. Los LEC cumplen con los dos años de experiencia que se les solicita como parte de su servicio. En cuanto a las docentes, las de escuelas privadas tiene en promedio el menor número de años de experiencia (9 años), seguidas de las docentes de general unidocente (10 años). Las docentes que en promedio tienen más años de experiencia son las de preescolares indígenas, en especial las de preescolares indígenas unidocentes (15 años).

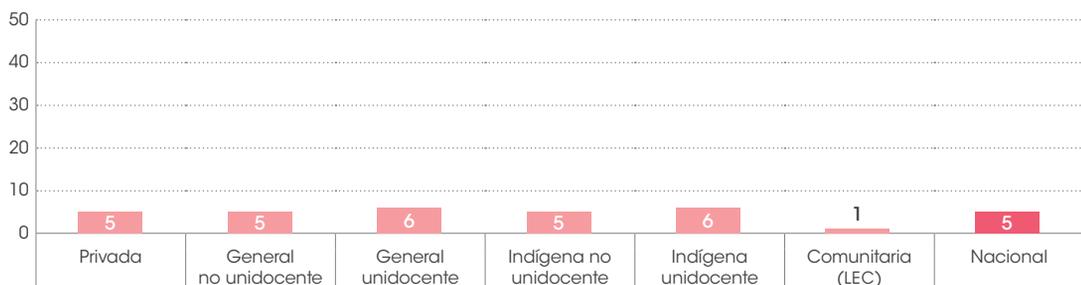
**Gráfica 1.3** Promedio de años de experiencia de docentes y LEC: nacional y por estrato de estudio



Fuente: elaboración propia.

Además de los años de experiencia, las docentes y LEC informaron sobre los años que tienen laborando en el preescolar en el que están actualmente. A nivel nacional, el promedio es de 5 años, tiempo muy cercano al reportado por las docentes de todos los estratos, quienes tienen entre 5 y 6 años trabajando en el preescolar donde están actualmente (gráfica 1.4).

**Gráfica 1.4** Promedio de años de experiencia en el preescolar donde labora actualmente: nacional y por estrato de estudio



Fuente: elaboración propia.

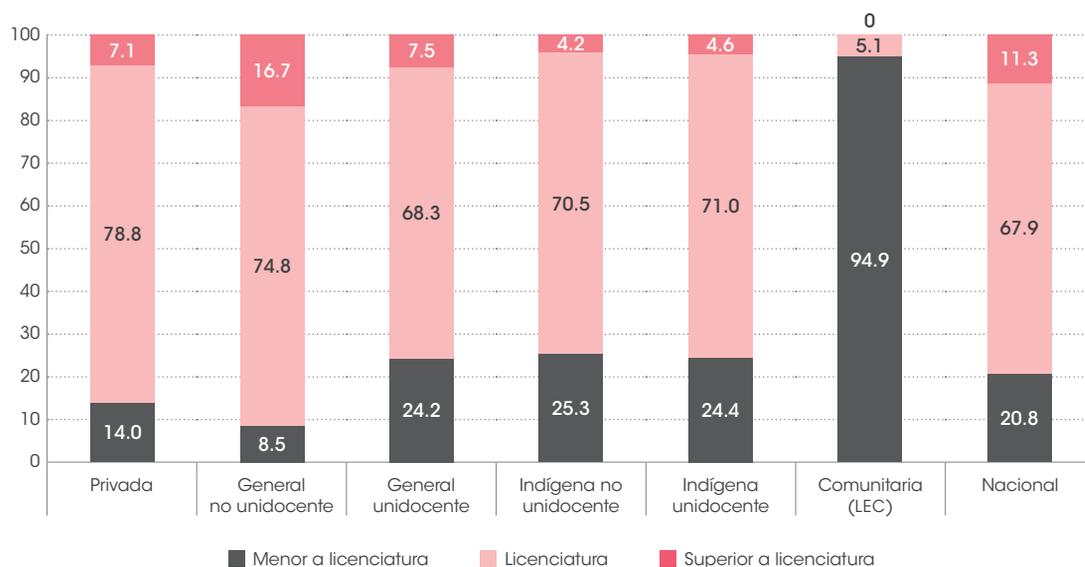


En cuanto al máximo nivel de estudios, 94.9% de los LEC tiene estudios menores a la licenciatura, lo cual es consistente con los lineamientos oficiales del CONAFE, donde se considera la secundaria como escolaridad mínima para ingresar al servicio de educación comunitaria.

En cuanto a las docentes, la mayoría tiene estudios de licenciatura; los estratos en donde hay mayor porcentaje de docentes con estudios menores a licenciatura son el indígena no unidoce (25.3%), el indígena unidoce (24.4%) y general unidoce (24.2%). En los estratos donde hay un mayor porcentaje de docentes con estudios de licenciatura es en los preescolares privados (78.8%) y en los generales no unidoce (74.8%). Es en este último estrato, además, donde hay un mayor porcentaje de docentes con estudios de posgrado (16.7%).

En la gráfica 1.5 se puede observar el porcentaje de docentes y LEC y su máximo nivel de estudios, considerando el nivel de licenciatura como el eje organizador de la información.

**Gráfica 1.5** Porcentaje de docentes y LEC por nivel máximo de estudios: nacional y por estrato de estudio



Fuente: elaboración propia.

Además de conocer el máximo nivel de estudios de docentes y LEC, se pudo conocer el área de conocimiento relacionada con los estudios superiores al bachillerato, información que pudo obtenerse de 95.6% de las docentes y sólo de 8% de los LEC.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Este porcentaje no coincide con el presentado en la gráfica 1.5 porque en ésta la información se organizó a partir de la variable *licenciatura*, sin embargo, entre la licenciatura y el bachillerato se consideraron otros estudios como: normal básica sin licenciatura, normal superior (antes del año 2000) y técnico superior universitario. Es decir, éstos se tomaron en cuenta como estudios menores a una licenciatura, pero se incluyeron también como información sobre el área de conocimiento relacionada con estudios superiores al bachillerato.

En la tabla 1.1 se puede observar que, de 95.6% de las docentes que reportaron tener estudios mayores al bachillerato, la mayoría (75.0%) cursó un programa relacionado con la educación preescolar, es decir, su formación inicial tiene relación directa con el trabajo que desempeñan. De 8% de los LEC que tiene estudios mayores al bachillerato, la mayoría (31.1%) tiene estudios en alguna área relacionada con la educación.

**Tabla 1.1** Área de conocimiento de la subpoblación de docentes y LEC con estudios superiores al bachillerato

Población con estudios posteriores a bachillerato		Nacional	Docentes	LEC
		86.8%	95.6%	8.0%
Área de conocimiento del nivel máximo de estudios	Educación preescolar	74.5	75.0	17.3
	Educación de otro nivel educativo	5.2	5.0	26.5
	Educación especial	0.6	0.6	0
	Educación en general, pedagogía, psicología u otra área relacionada con la educación	18.5	18.4	31.1
	Área no relacionada con la educación	1.2	1.0	25.1

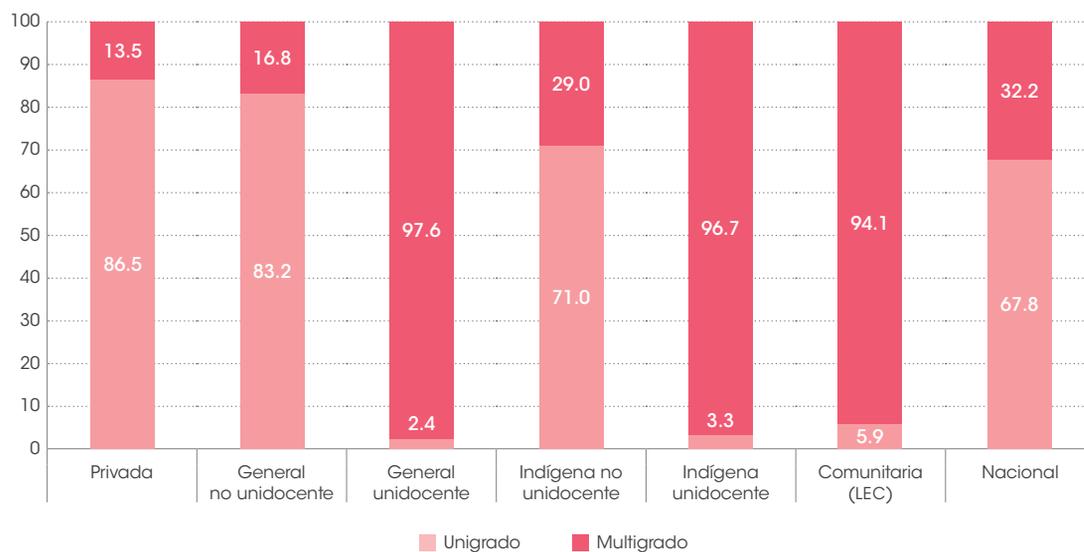
Fuente: elaboración propia.

Una variable que es importante considerar en la interpretación comprensiva del pensamiento docente es el tipo de organización que las docentes y LEC atienden en sus grupos. En esta variable es importante resaltar que los programas de estudio de preescolares generales e indígenas, tanto el de 2011 como el de 2017, no contienen enfoques pedagógicos u orientaciones específicas para una atención multigrado. En cambio, el Modelo ABCD de educación comunitaria asume la conformación de grupos multigrado en los preescolares que atienden los LEC, por lo que su enfoque pedagógico está especialmente diseñado para multigrado e incluso para una educación multinivel. En relación con esto último, 19.2% de los LEC atiende grupos con niñas y niños de preescolar y primaria; 2% atiende grupos con niñas y niños de preescolar y secundaria, y 2.7% atiende grupos con niñas y niños de los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En total, 23.9% de los LEC atiende grupos multinivel. Dicha condición sólo está presente en los preescolares comunitarios.

En la gráfica 1.6 es posible observar el porcentaje de docentes y LEC y el tipo de organización unigrado y multigrado de los grupos que atienden, con lo que se observa que en los preescolares indígenas la proporción de grupos multigrado es grande, incluso para los preescolares no unidocentes.



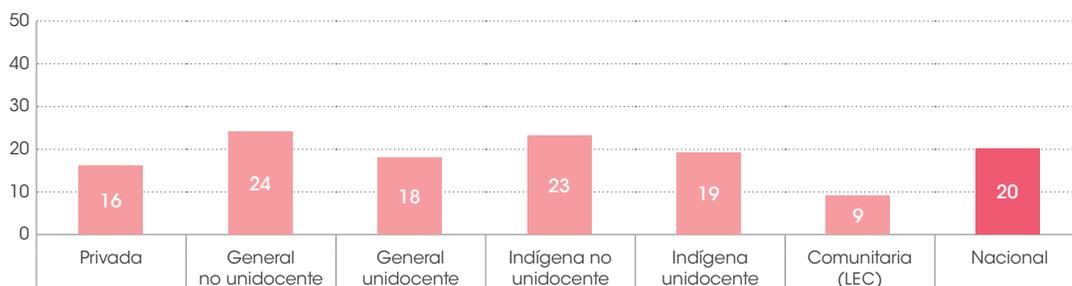
**Gráfica 1.6** Porcentaje de docentes y LEC por tipo de organización escolar: nacional y por estrato de estudio



Fuente: elaboración propia.

Por último, las docentes y LEC informaron sobre el número de estudiantes que tienen en sus grupos. A nivel nacional, éste llega a un promedio de 20 estudiantes. El preescolar general no unidocente es el estrato que en promedio tiene más estudiantes por grupo (24), seguido del indígena no unidocente (23). Los preescolares comunitarios son los que en promedio tienen menos estudiantes (9), seguidos de los preescolares privados (16). En la gráfica 1.7 se puede observar el promedio de estudiantes por grupo.

**Gráfica 1.7** Promedio de estudiantes por grupo: nacional y por estrato de estudio



Fuente: elaboración propia.



## CAPÍTULO 2.

# CREENCIAS AGRUPADAS EN PERFILES

Como se ha mencionado, un currículo prescrito se modifica o reconfigura a partir de la práctica de las docentes y líderes para la educación comunitaria (LEC), y es posible que esta práctica refleje elementos de su pensamiento. Para la Evaluación de la Implementación Curricular en Preescolar (EIC-PREE) se utilizaron categorías teóricas que buscan situar posturas ante aspectos clave del currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Por medio de reuniones con especialistas del nivel, docentes e investigadores, así como de aplicaciones piloto y entrevistas cognitivas a docentes y LEC, se definieron y delimitaron los temas y categorías teóricas comunes para estos últimos actores educativos. La mayor ventaja de este acercamiento metodológico es que las categorías teóricas que sustentan las preguntas del cuestionario, así como los estratos definidos por tipos de preescolar permiten analizar de manera comprensiva los resultados obtenidos. Las categorías teóricas permitieron organizar las respuestas de docentes y LEC en perfiles, es decir, en grupos con tendencias similares de respuesta, y los estratos definidos por tipos de preescolar ayudan a analizar de manera comprensiva dichos perfiles.

Este análisis comprensivo de los resultados comienza desde el reconocimiento de la diversidad de las características y condiciones de trabajo de docentes y LEC. Al analizar las gráficas de los resultados, es preciso tener en cuenta las características más representativas de cada uno de los estratos definidos por tipo de preescolar: la edad, el nivel máximo de estudios y la experiencia de docentes y LEC; la conformación unigrado o multigrado del grupo que atienden, y las condiciones y características contextuales del tipo de preescolar, entre otras (tabla 2.1). Cada docente y LEC realiza su práctica de acuerdo con las posibilidades personales y del contexto donde se encuentra su escuela, de modo que, al acercarnos a sus pensamientos, intentaremos comprender su configuración y de manera indirecta las exigencias particulares para su práctica.

A continuación, se presentarán los temas clave del currículo, la enseñanza y el aprendizaje, así como los perfiles de pensamiento mostrados por docentes y LEC. Para ello, se ofrece información que vincula cada uno de los temas con los programas de estudio de preescolar y se muestra la afirmación ante la cual docentes y LEC mostraron su grado de acuerdo o



desacuerdo. Esta vinculación también ayuda a comprender el origen de las categorías de análisis definidas para la generación de los perfiles de pensamiento. Posteriormente, se presentan algunos datos descriptivos de las respuestas de docentes y LEC que también sirven para introducir y presentar los perfiles. Por último, se ofrecen algunas preguntas y reflexiones que ayudan a analizar los resultados de manera comprensiva, con la intención de resaltar el impacto o la influencia de las características, condiciones de trabajo y contextos de docentes y LEC.

Conviene mencionar que los resultados de los perfiles se discutieron en grupos focales con docentes, por lo que se acompañan de algunas reflexiones que se generaron en esos espacios a partir de los resultados.

**Tabla 2.1** Características centrales de los estratos de estudio

Estratos de estudio	Programa de estudios vigente	Edad promedio	Promedio de años de experiencia	Porcentaje con estudios de licenciatura o superior a licenciatura	Porcentaje con organización multigrado	Promedio de estudiantes por grupo
Comunitario	Modelo ABCD con enfoque pedagógico multigrado y multinivel	22	2	5.1	94.1	9
Indígena unidocente	Programa de estudios 2017 con aprendizajes esperados sin graduar, y sin orientaciones didáctico-pedagógicas para el trabajo con grupos multigrado	38	15	75.6	96.7	19
Indígena no unidocente		38	14	74.7	29	23
General unidocente		34	10	75.8	97.6	18
General no unidocente		37	13	91.5	16.8	24
Privada		34	9	85.9	13.5	16

Fuente: elaboración propia.



## Creencias sobre el currículo

### Es necesario que niñas y niños inicien el preescolar desde los 3 años de edad para que al concluirlo logren...

El programa de estudios de 2011 se refiere al aprendizaje como integral y dinámico, pues en él influyen factores internos biológicos y psicológicos, así como factores externos sociales y culturales. De acuerdo con sus propósitos, niñas y niños “ponen en práctica un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí. En general, y simultáneamente, los aprendizajes abarcan distintos campos del desarrollo humano” (SEP, 2011, p. 39). En el programa de estudios de 2017, desde el enfoque humanista planteado, se indica que “la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad” (SEP, 2017b, p. 29).

El Modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (Modelo ABCD) de los preescolares comunitarios “incluye los campos de formación del plan de estudios nacional para educación básica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, y Desarrollo personal y para la convivencia” (CONAFE, 2016a, p. 40). Sin embargo, “se orienta al ejercicio del aprendizaje autónomo a través de la práctica de la lectura, la escritura, la expresión oral y el razonamiento matemático; habilidades académicas que se emplean en el estudio de contenidos particulares y capacitan al estudiante para seguir aprendiendo dentro o fuera de la escuela” (CONAFE, 2016a, p. 33).

Tanto el programa de 2011 como el de 2017 identifican aprendizajes de distintos campos del desarrollo humano, también reconocidos como dominios de aprendizaje: cognitivo, psicomotor y afectivo (Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwohl, 1956; Krathwohl, Bloom y Masia, 1964; Krathwohl, 2002). En contraste con estos programas, el Modelo ABCD se centra en el desarrollo de aprendizajes cognitivos como la lectura, la escritura, la expresión oral y el razonamiento matemático.

Cada dominio de aprendizaje implica diversos tipos de complejidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje; además, por diversas razones o circunstancias, algunos pueden ser más valorados que otros y también pueden ser más reconocidos por la comunidad escolar, lo cual ocurre de forma natural, pues cada dominio de aprendizaje tiene una historia curricular que ha sido determinante en la práctica docente. Por ejemplo, los hábitos son un conjunto de comportamientos que tradicionalmente se han asignado al nivel preescolar, aunque formalmente no son de carácter académico y no se incluyen como un contenido del programa.



Sin embargo, en 2013 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó un estudio con docentes de preescolar donde se pudo observar que 58% de sus actividades implicaban procesos asociados con la demanda cognitiva de recordar y, dentro de ese porcentaje, alrededor de 8% se relacionaba con la ejecución de hábitos (INEE, 2013b).

Considerando que detrás de cada dominio de aprendizaje hay factores que generan ideas, así como posturas que impactan en su implementación, además de que el preescolar es el primer contacto de niñas y niños con estos aprendizajes de manera formal, se solicitó a docentes y LEC su grado de acuerdo o desacuerdo ante la afirmación:

*Es necesario que niñas y niños inicien el preescolar desde los 3 años de edad para que al concluirlo logren...*

Como opciones de respuesta, se les presentaron diversos aprendizajes clasificados en cuatro categorías de análisis, tres relacionadas con dominios de aprendizaje formales y una relacionada con hábitos.<sup>1</sup> Para facilitar la comunicación de los resultados, les llamaremos *dominios de aprendizaje* a las cuatro categorías definidas, que son las siguientes:

- *Aprendizaje cognitivo*: aprendizajes relacionados con la elaboración de explicaciones sobre el ambiente o sobre cómo funcionan las cosas y de qué están hechas, así como del uso de marcas gráficas con diversas intenciones de escritura.
- *Aprendizaje socioemocional*: aprendizajes relacionados con el control de conductas impulsivas para evitar agresiones, así como con la demostración de interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras.
- *Aprendizaje psicomotor*: aprendizajes relacionados con el uso de objetos o herramientas adecuadas para realizar una tarea, por ejemplo, el uso de tijeras para recortar y la participación en juegos que implican habilidades básicas como lanzar y trepar.
- *Hábitos*: hábitos de cortesía como saludar, pedir las cosas por favor y dar las gracias, además de hábitos de cuidado personal, como lavarse las manos y los dientes.

---

<sup>1</sup> Aunque se reconoce que los hábitos no forman parte de los aprendizajes promovidos en el programa de estudios de 2011 ni en el de 2017, se incluyeron como parte de los dominios de aprendizaje en este proyecto, toda vez que los que corresponden a cortesía y cuidado personal siguen formando parte de las actividades cotidianas de las escuelas. Se reconoce también que, aunque pueden significar un reto menor en el aprendizaje frente al resto de los dominios incorporados, forman parte de la integralidad de los procesos formativos de la escuela en este nivel educativo.



Estar *de acuerdo* con la afirmación indica que se cree necesario iniciar el preescolar desde los 3 años (cursar los tres grados<sup>2</sup>) para que se logren los dominios de aprendizaje. Estar *en desacuerdo* indica que no se cree necesario iniciarlo desde los 3 años para que se logren los aprendizajes.

En general, la mayoría de docentes y LEC mostraron acuerdo ante todos los dominios de aprendizaje. Sin embargo, hubo algunas docentes y LEC que, al estar en desacuerdo con ciertos dominios, permitieron distinguir una jerarquización de los aprendizajes ante la necesidad de cursar completo el preescolar. La tendencia nacional indica que un mayor porcentaje de docentes y LEC cree necesario iniciar el preescolar desde los 3 años para lo cognitivo y lo socioemocional, más que para lo psicomotor y los hábitos (tabla 2.2).

**Tabla 2.2** Jerarquización de los dominios de aprendizaje, por el porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo

Dominios de aprendizaje	Porcentaje de acuerdo*
Cognitivo	94.0
Socioemocional	93.9
Psicomotor	88.4
Hábitos	85.5

\* Se presenta un promedio del porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo ante las opciones que conformaban cada dominio de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas de docentes y LEC permitieron identificar dos perfiles:

El *perfil 1* está conformado por docentes y LEC que mostraron acuerdo con *todos* los dominios de aprendizaje, lo que quiere decir que *consideran necesario que niñas y niños inicien el preescolar desde los 3 años para que logren todos los dominios de aprendizaje*. Este grupo no hace diferencia alguna en los dominios de aprendizaje.

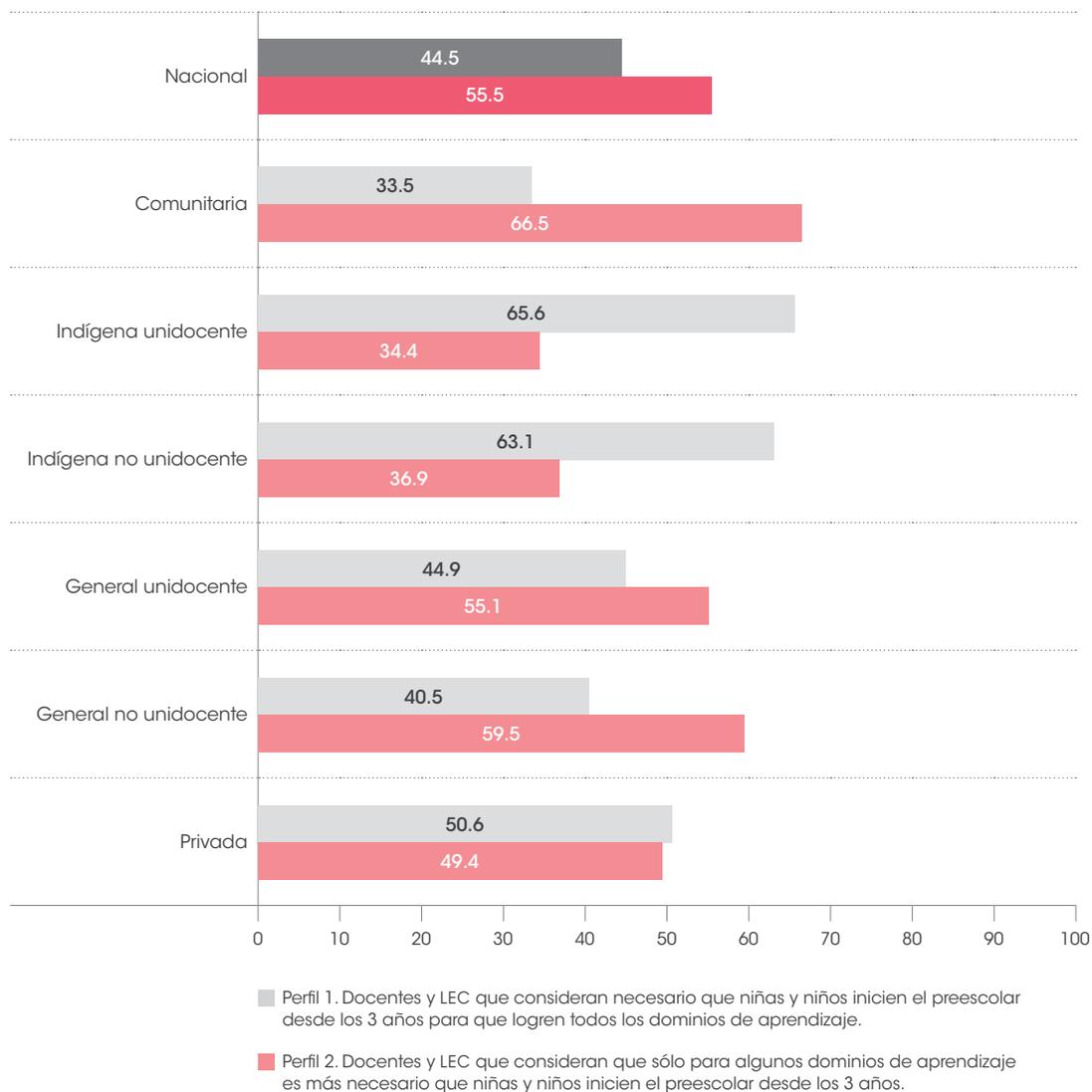
El *perfil 2* está conformado por docentes y LEC que en general mostraron acuerdo en las opciones, sin embargo, también mostraron su desacuerdo en algunos dominios de aprendizaje, lo que quiere decir que *consideran que sólo para algunos dominios de aprendizaje es más necesario que niñas y niños inicien el preescolar desde los 3 años*. Los diferentes niveles de acuerdo mostrados por este grupo permitieron distinguir la jerarquización de lo cognitivo y lo socioemocional sobre lo psicomotor y los hábitos. Para este grupo, es más necesario cursar

<sup>2</sup> En los preescolares comunitarios, por ser multigrado, los estudiantes no cursan grados como en las escuelas generales e indígenas. Por este motivo la pregunta se centró en la edad de inicio del preescolar y no en los grados.



completo el preescolar a fin de lograr el aprendizaje de los dominios cognitivo y socioemocional que para lo psicomotor y los hábitos (gráfica 2.1).

**Gráfica 2.1** Es necesario que niñas y niños inicien el preescolar desde los 3 años de edad para que al concluirlo logren...



Fuente: elaboración propia.



## Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles

### *¿El cumplimiento de la obligatoriedad del preescolar influye en la práctica de las docentes y LEC?*

La educación preescolar es obligatoria desde el ciclo escolar 2004-2005, sin embargo, todavía 1 de cada 5 niños de entre 3 y 5 años no asiste al preescolar. La tasa de asistencia escolar para el grupo de 3 a 5 años de edad fue de 77.7% en 2016 (INEE, 2018b). De este grupo de edad, los que menos asisten a la escuela son niñas y niños de 3 años (primer grado). En el ciclo escolar 2014-2015, 42.8% de niñas y niños de 3 años estaba matriculado, así como 89.9% de los que tenían 4 años y prácticamente la totalidad de los niños de 5 años (INEE, 2016).

Es posible que la expansión de la cobertura en la educación preescolar no sea más acelerada debido a que todavía no existe un pleno convencimiento de los padres o tutores —obligados también a hacer que sus hijos concurren a las escuelas (CPEUM, art. 31)— acerca de la importancia que tiene este nivel educativo para el desarrollo de los infantes por encima de otras consideraciones relacionadas con el cuidado especial que requieren los niños más pequeños (INEE, 2018b, p. 111).

Además, el ingreso desde el primer grado al preescolar significa un gasto para los padres de familia en términos de cuotas, alimentación y otros apoyos para la escuela, por lo que podrían tomar la decisión de aplazar el ingreso en favor de su economía.

El hecho es que la mayoría de niñas y niños no cursa el primer grado, cuestión que impacta en el trabajo de las docentes, quienes deben cumplir con los aprendizajes esperados del nivel a pesar de ello. Ante la situación presentada, las docentes y LEC probablemente se vean en la necesidad de jerarquizar los dominios de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de niñas y niños, entre otros factores.

### Reflexiones de docentes de preescolar

A lo mejor los niños no entran al primer año porque conlleva que a la maestra le tengan que dar de comer los tres años [...] Tal vez alguna de las condiciones que en mi comunidad se da para que los papás no lleven a los niños desde el primer año es porque los tres años tienen que dar una cuota, voluntaria, ¿no? Entonces implica mayor



gasto. Incluso hay papás que dicen: “sabe qué maestra, yo lo traje hasta el tercero”, y si tú te das cuenta, son de las familias que tienen más carencias económicas.

Lo que yo he observado es que, definitivamente, es muy importante trabajar el aspecto socioemocional y desde luego, si un niño ingresa desde los tres años, tienen oportunidad de tener más experiencias para ir desarrollando todas las áreas, desde lo emocional hasta lo cognitivo, porque el niño que tiene dificultades en el desarrollo emocional, llega a la escuela y le cuesta trabajo adaptarse al ámbito escolar. Se van adaptando poco a poco, entonces, ese proceso que el niño invierte para adaptarse a la escuela, es el tiempo que no se aprovecha para el desarrollo mental. Si un niño ya se adaptó, puede adquirir los aprendizajes en desarrollo cognitivo.

He tenido niños de nada más un grupo de tercero que nomás llega así, a tercero; a esos niños les cuesta un poco de dificultad porque todavía se cuelga de la mamá, todavía está lo de lo socioemocional, aún no logran establecerlo. En cambio, el niño que va desde primero y segundo, sabe que hay un horario para entrar, un horario para comer, un horario para salir, los reglamentos de ellos ya están establecidos. El niño que llega nada más a tercero es un poco complicado.

### *¿Las expectativas de los padres de familia y de la sociedad influyen en los aprendizajes que se priorizan?*

De acuerdo con algunos comentarios de docentes en grupos focales, para los padres de familia es más fácil y valioso observar los aprendizajes que se relacionan con el lenguaje y el pensamiento matemático; que los niños aprendan a leer, escribir y sumar. Esta expectativa también se transmite desde las escuelas primarias, ya que algunas aplican evaluaciones diagnósticas al ingresar que, en el peor de los casos, sirven para negar el ingreso, y de manera general se utilizan para acomodar a los niños en grupos diferenciados por su habilidad lectora. Esta práctica es conocida por los padres de familia, quienes a veces exigen a las docentes que sus hijos e hijas salgan del preescolar con habilidad lectora.

Las docentes de preescolar reconocen que el aprendizaje socioemocional es clave para sus alumnos por ser el primer contacto de niñas y niños con un espacio de interacciones sociales fuera del ámbito familiar. Consideran que un adecuado manejo socioemocional es indispensable para mejorar los aprendizajes. Sin embargo, dadas las expectativas de los padres de familia y de la escuela primaria, pueden sentirse un poco forzadas a priorizar el aprendizaje cognitivo y en mayor medida en el tercer grado, antes de ingresar a la primaria.



## Reflexiones de docentes de preescolar

Todo va junto, no puede ir separado. Todo va unido, hasta los hábitos, si el niño no tiene eso, el niño no puede aprender [...] nosotras sí comentamos que todo esto es fundamental para el niño, no puede estar separado, para que tenga un buen desarrollo integral para una vida futura.

Desde mi percepción, a partir de si un niño está bien socioemocionalmente y un niño tiene buenos hábitos, obviamente se va a dar todo lo demás, ¿no? Un niño que se autorregula, sabe que, por ejemplo, cuando la maestra está hablando, sabe que en el momento tiene que poner atención. Un niño que no está autorregulado pues, a lo mejor te va a estar haciendo el berrinche de la vida y se va a olvidar de la parte cognitiva. A lo mejor también, porque su cultura es diferente, porque su mamá le permite a lo mejor que haga el berrinche, porque su mamá es condescendiente en todo.

Por lo primero que nosotros nos preocupamos, como líderes para educación comunitaria, entrando, es por lo socioemocional. Sabemos que, si lo socioemocional va bien o está de alguna manera bien, lo demás va a venir solo, lo demás va a venir de acuerdo a cómo lo trabajemos en el aula. Ya lo demás depende, sí, de nosotras como docentes. Por eso, por lo primero que nos preocupamos es por lo socioemocional, de igual manera les hacemos mención a las madres de familia, a los padres de familia, que lo más importantes es eso, que el niño venga bien emocionalmente para que ya de ahí nosotras podamos partir a ver qué vamos a enseñarles a los niños.

Mucho nos íbamos por lo cognitivo porque nos sentíamos presionados por los mismos padres, por la sociedad que nos pedían resultados.

En ocasiones, de acuerdo a las comunidades en las que nos encontramos, a veces por los padres de familia se van más a lo cognitivo. Entonces, por ejemplo, las mamás: "maestra, ¿va a salir leyendo? Maestra, ¿va a salir con sumas y restas?"

Maestras de primaria, maestras de secundaria atacan mucho a preescolar en la parte cognitiva y piensan que nada más es un trabajo de ir a jugar y que el niño no aprende nada. A lo mejor nos vamos más a lo cognitivo por el ataque hacia preescolar.



### *¿Las evaluaciones nacionales e internacionales, centradas en el dominio de aprendizaje cognitivo, influyen en su priorización?*

El programa de estudios de 2011 indica que el “uso del lenguaje oral tiene una alta prioridad en la educación preescolar, porque permite a los niños comunicarse para expresar sus sentimientos, necesidades y deseos” (SEP, 2011, p. 211). El programa de estudios de 2017 mantiene la prioridad en el lenguaje. Lo reconoce como “una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente” (SEP, 2017b, p. 61). En general, el programa de estudios de 2017 plantea los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social como un conjunto que permite la formación integral —preparar la mente y el cuerpo— del individuo.

Por otra parte, las diversas evaluaciones de logro se han centrado en los aspectos cognitivos de lenguaje, matemáticas y ciencias: los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), aplicados por primera vez en 2005; los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) aplicados desde 2006 hasta 2014, y la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicada desde 2015. Asimismo, en pruebas internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) y los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) las evaluaciones se han centrado en las materias escolares básicas de ciencias, lectura y matemáticas. Las docentes entrevistadas indicaron que las evaluaciones del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) también se enfocan en lo cognitivo, y perciben cierta contradicción entre que el programa de estudios explícitamente no plantea un acercamiento a la lectura y escritura y su consolidación convencional y autónoma hasta segundo grado de primaria, pero en las evaluaciones se solicitan estas habilidades antes sin considerar niveles de logro.

Con estos antecedentes en el escenario de las evaluaciones externas, es probable que se genere una percepción de que es más importante el dominio cognitivo a pesar de que se intente colocar en el discurso curricular la importancia por igual de todos los dominios de aprendizaje.

#### Reflexiones de docentes de preescolar

Efectivamente el programa nos marca el hecho de no enseñar a leer y escribir, pero aquí también, maestras, no vamos lejos, en aplicación del SisAT, ¡cómo vino, maestras! Nos dicen que no, pero a la hora nos dicen que sí [...] Se supone que ahí venía [en el SisAT] el dibujo y tenías que escribir el nombre, la palabra como tal, y ahí tampoco manejaba niveles.



Otra maestra agrega, sobre el mismo tema:

Yo también siento que a lo mejor no es malo [el SisAT]. Esa parte también la dice: “acercar al chico” [el programa de estudios de 2017 indica que se pretende la aproximación a la lectura y a la escritura], que exploren diversos textos y a veces hay chicos que solitos se les da. Ahí estamos hablando de los ritmos y los estilos de aprendizaje de cada alumno. Entonces por eso les digo, no es malo, simplemente es esa situación de que dicen que no, pero cuando se aplica el SisAT es que dicen que sí.

### Para implementar un programa de estudios, considero que los principales apoyos que necesito son...

La puesta en marcha de un currículo requiere de la instrumentación de acciones que acompañen los planteamientos de los planes y programas de estudio. Un programa de estudios se encuentra fundado en posicionamientos teóricos de distinto orden: aquellos que refieren a las características de los sujetos que serán formados con dicho documento, aquellos que dan cuenta de los enfoques metodológicos que conviene implementar para alcanzar los propósitos educativos o aquellos que permiten comprender la racionalidad detrás de dichos documentos. Este tipo de posicionamientos busca facilitar al usuario la comprensión de lo que se expresa en los documentos; en ocasiones esto se encuentra como parte del mismo documento, pero en otras se trata de documentos complementarios. Asimismo, los usuarios de los programas de estudio requieren de consideraciones acerca de cómo poner en marcha las ideas propuestas en el programa, es decir, se requiere de la operacionalización de esos propósitos, contenidos de aprendizaje y formas de enseñanza. Finalmente, es preciso que desde los planteamientos del currículo se hagan evidentes los recursos de tipo didáctico que favorecerán el trabajo con un programa de estudios, o bien que haya alguna mención al respecto de la función de dichos recursos en el aprendizaje, situación especialmente útil para el nivel educativo de preescolar a fin de que tengan un lugar importante en la operacionalización mencionada, es decir, es en combinación con las consideraciones de los “cómo” que los recursos de tipo didáctico cobran sentido para alcanzar un determinado propósito educativo.

El programa de estudios de 2011 resalta la importancia de que las docentes conozcan los recursos didácticos disponibles en sus escuelas y aulas para considerarlos en la planeación de las situaciones de aprendizaje. Como ejemplos de recursos didácticos, refiere “cuentos, títeres, cantos, juegos tradicionales, visitas a la comunidad, entre otros” (SEP, 2011, p. 125). El programa de estudios de 2017 indica que la “concreción del currículo exige la disponibilidad de materiales educativos de calidad, diversos y pertinentes” (SEP, 2017b, p. 49), y enfatiza que



es aún más importante el acceso a materiales en formatos diversos y pertinentes en las escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad o que atienden a hablantes de lengua indígena; hijas e hijos de jornaleros agrícolas; migrantes, y estudiantes con alguna discapacidad. Para la implementación del Modelo ABCD en preescolar, los LEC y los estudiantes cuentan con dos tipos de libros básicos: las *unidades de aprendizaje autónomo*, relacionados con los campos formativos de Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural, Exploración y Comprensión del Mundo Social, y Participación en Comunidad, así como con *El libro único para aprender a leer, escribir y contar*.

Además del tipo de recursos antes referidos, será necesario hacer mención de otros tipos, como los humanos o de infraestructura, y en la medida de lo posible asegurar que las escuelas cuentan con ellos antes del inicio del trabajo con un determinado currículo.

Los tipos de apoyo a los que pueden acceder docentes y LEC para implementar un programa de estudios son diversos, y aunque idealmente deberían tenerlos disponibles de manera suficiente y de buena calidad, los preescolares comunitarios son los que menos recursos tienen y, después de ellos, los indígenas. Los que cuentan con mayores recursos son los preescolares generales (INEE, 2010). En general, las escuelas a las que asisten alumnos de contextos socioeconómicos menos favorables están dotadas con menos recursos y además son de menor calidad (INEE, 2014; 2018b).

Considerando que, a fin de que docentes y LEC implementen un programa de estudios, hay diversos tipos de apoyo, pero que éstos pueden no estar presentes de manera suficiente en todos los tipos de preescolares, se les solicitó a docentes y LEC su grado de acuerdo o desacuerdo ante la afirmación:

*Para implementar un programa de estudios, considero que los principales apoyos que necesito son...*

Como opciones de respuesta se les presentaron diversos tipos de apoyo clasificados en tres categorías de análisis, dos relacionadas con el contenido de los materiales —que se acercan a lo que en el programa de estudios de 2017 se consideran como *propósitos de los materiales*— y una relacionada con recursos didácticos —que se acerca más a la noción del programa de estudios de 2011—. Para facilitar la comunicación de los resultados, les llamaremos *tipos de apoyo* a las tres categorías definidas, que son las siguientes:

- *Fundamentación teórica*: explicaciones de los enfoques didácticos de los campos formativos y de los procesos de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños.



- *Orientación para la práctica:* estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el enfoque vigente, estrategias para el trabajo con niñas y niños con necesidades educativas especiales y estrategias para evaluar avances y logros de aprendizaje.
- *Recursos didácticos:* materiales de apoyo didáctico, por ejemplo, libros de texto, cuentos y manuales, así como recursos para la elaboración de materiales, como papel de distintos tipos, tijeras y colores.

Estar *de acuerdo* con la afirmación indica que se consideran principalmente necesarios los tipos de apoyos para implementar un programa de estudios. Estar *en desacuerdo* indica que no se consideran principalmente necesarios los tipos de apoyos para implementar un programa de estudios.

En general, docentes y LEC se mostraron de acuerdo con todos los tipos de apoyo. Sin embargo, hubo algunas docentes y LEC que, al estar en desacuerdo con algunos tipos de apoyo, permitieron distinguir una jerarquización de los mismos. La tendencia nacional indica que un mayor porcentaje de docentes y LEC considera principalmente necesarias las orientaciones para la práctica y la fundamentación teórica, más que los recursos didácticos (tabla 2.3).

**Tabla 2.3** Jerarquización de los tipos de apoyo, por el porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo

Tipos de apoyo	Porcentaje de acuerdo*
Orientaciones para la práctica	95.9
Fundamentación teórica	92.6
Recursos didácticos	88.5

\* Se presenta un promedio del porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo ante las opciones que conformaban cada tipo de apoyo.  
Fuente: elaboración propia.

Las respuestas de docentes y LEC permitieron diferenciar dos perfiles:

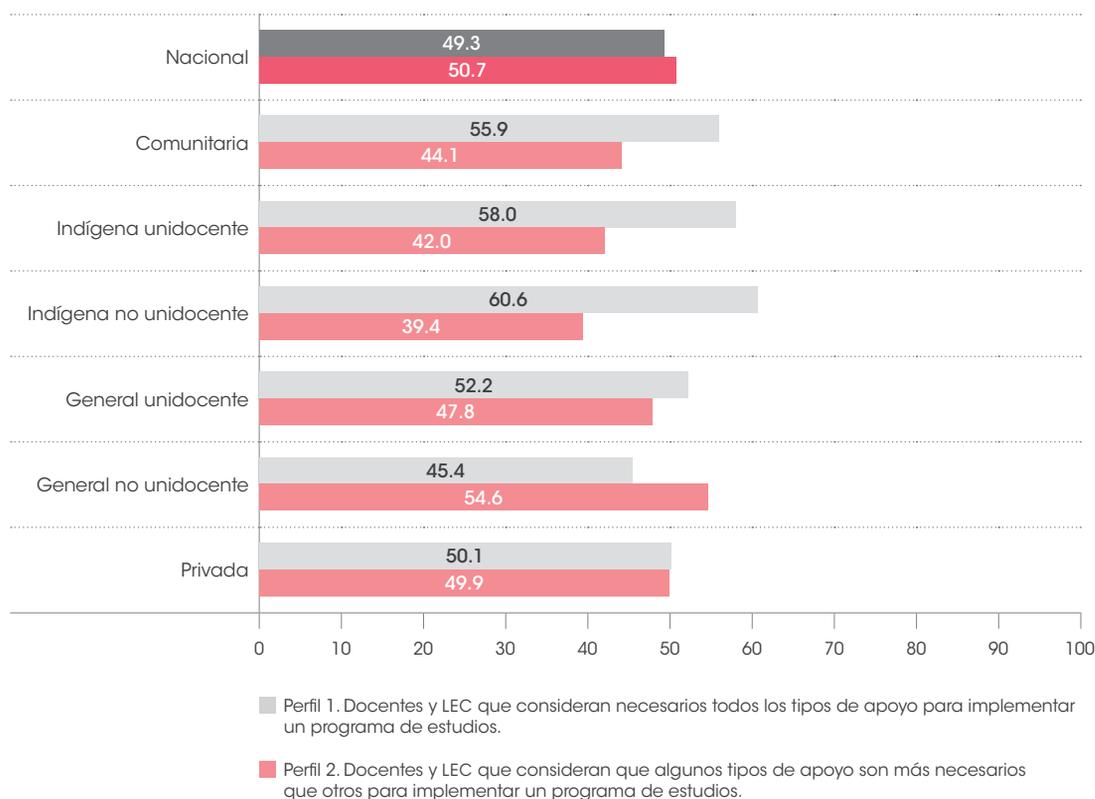
El *perfil 1* está conformado por docentes y LEC que mostraron total acuerdo con todos los tipos de apoyo para implementar un programa de estudios, lo que quiere decir que *consideran necesarios todos los tipos de apoyo para implementar un programa de estudios*. Este grupo no hace diferencia alguna en los tipos de apoyo.

El *perfil 2* está conformado por docentes y LEC que en general mostraron acuerdo en las opciones, sin embargo, también mostraron su desacuerdo con algunos tipos de apoyo, lo que quiere decir que *consideran que algunos tipos de apoyo son más necesarios que otros para imple-*



mentar un programa de estudios. Los diferentes niveles de acuerdo mostrados por este grupo permitieron distinguir la jerarquización de las orientaciones para la práctica (gráfica 2.2).

**Gráfica 2.2** Para implementar un programa de estudios, considero que los principales apoyos que necesito son...



Fuente: elaboración propia.

## Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles

### *¿Los tipos de apoyo son suficientes y adecuados para los diversos contextos?*

Tener un solo currículo nacional en un país tan diverso implica limitaciones para orientar con la misma pertinencia y el mismo grado de satisfacción a las docentes de todo el país. Los apoyos que éstos reciben para implementar el currículo constituyen una manera para dotarlo de mayor pertinencia en lo que respecta al trabajo en aula; como se pudo advertir, son especialmente valoradas las orientaciones para la práctica, mismas que pueden ofrecerse en materiales complementarios a los programas de estudio, pero sobre todo como orientaciones prácticas y contextualizadas por medio de los talleres de formación continua o en servicio.



Para las docentes resulta de gran importancia sentirse confiadas en la tarea que les es encomendada: poner en marcha un currículo. Dicha confianza se desarrolla con mayor certeza cuando se tiene retroalimentación de lo que se hace y cuando se reciben orientaciones para llevarlo a cabo de acuerdo con su contexto; así lo manifestaron algunas docentes.

### Reflexiones de docentes de preescolar

En preescolar generalmente trabajamos ya la teoría, la teoría ya la dominamos, pero al momento de aplicar las actividades o de diseñar las actividades, no tenemos así como que tanto referente para saber si lo estamos haciendo correctamente, si es lo adecuado, si es como debería ser. Siento que sí ocuparíamos más orientación para poder ver si es por ahí o si no es por ahí. Yo lo comparo mucho con primaria que ya vienen las actividades, vienen los exámenes, viene todo y es más sencillo para ellos la planificada, la organización de las actividades, la organización de los tiempos y acá en preescolar no es tan sencillo o no está tan claro, el saber si realmente estás poniendo en práctica lo que tienes que aplicar. Es lo que yo siento, que ocupamos un poquito más de apoyo.

La bibliografía que nos dan, aparte de que viene de otros países, los grupos son totalmente reducidos, porque si pensamos por ejemplo en el libro que nos dieron hace años de *Jugar a pensar*, decía grupos de 5 a 10 alumnos. Entonces, lo quieren venir a aplicar a un grupo unitario que tiene 20, 25 alumnos de dos grados, entonces, ¿cómo se aplica? ¿Cómo aplicarlo realmente? Lo que nos hace falta, si lo vemos en el programa tan sólo ahorita, no hablan mucho de una escuela multigrado, se dirigen más a las "normales" [refiriéndose a las generales], pero las escuelas multigrado o unitarias, muy difícilmente están hablando de eso en el programa.

Ese programa viene diseñado o implementado para escuelas generales, no mencionan lo que es la escuela unitaria o bidocentes, no mencionan, viene generalizado. Ya a la hora de aterrizar todo lo que viene ahí, dice uno: "¿cómo planteo esto?, ¿cómo hago esto si mi escuela cuenta con esto? Si mi escuela no cuenta con eso. Si mi escuela tiene o no tiene". Son muchos factores, que mis alumnos no desayunan, vienen de un contexto diferente. No viene nada enfocado a esa parte. Implementar estrategias que sean funcionales porque a lo mejor hay estrategias que sí, se escuchan bien bonito, pero a lo mejor para mi grupo no va a ser funcional porque es otra necesidad la que tiene mi grupo, mis alumnos.



## Creencias sobre la enseñanza

### Para elaborar la planeación de la jornada escolar por escrito, lo más complicado es...

La planeación del trabajo de aula es uno de los ejes fundamentales en la práctica de cualquier docente; es ahí donde se anticipan y elaboran escenarios de aprendizaje posibles, y donde el docente echa mano de distintas herramientas para articular los *qué* con los *cómo*. Posteriormente, la etapa de la intervención permitirá valorar si lo propuesto fue lo más adecuado para alcanzar los aprendizajes (García Cabrero, Loredó y Carranza, 2008). El programa de estudios de 2011 refiere que la planeación es “indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora definir la intención y las formas organizativas adecuadas” (SEP, 2011, p. 25), además de que es útil para prever recursos y establecer referentes claros de evaluación a fin de que niñas y niños avancen en sus aprendizajes. Indica que se debe planificar considerando no sólo las capacidades de niñas y niños sino también sus necesidades y características particulares.

El programa de estudios de 2017 en general conserva el enfoque de planeación del programa anterior. Sin embargo, presenta una distinción importante entre la planeación como “proceso de organización individual, flexible y dinámica” (SEP, 2017b, p. 173) y el plan de trabajo como una guía escrita y clara que ayuda a la docente a “tener mayor claridad y precisión respecto a las finalidades educativas, a ordenar y sistematizar su trabajo, a revisar o contrastar sus previsiones con lo que ocurre durante el proceso educativo” (SEP, 2017b, p. 173).

En el caso del Modelo ABCD, no se refiere de manera explícita a un proceso de planeación ni a un documento o plan de trabajo que deban elaborar los LEC para organizar sus sesiones de tutoría. Sin embargo, a diferencia de las docentes, éstos participan en reuniones de tutoría y cuentan con visitas de acompañamiento (CONAFE, 2016b) en las cuales probablemente generen documentos para organizar su práctica, a modo de un plan de trabajo.

La planeación es un ejercicio que ha cobrado sistematicidad en la práctica docente, y aunque el documento escrito o plan de trabajo puede variar en forma, generalmente considera los mismos elementos (propósitos, aprendizajes esperados, temas o contenidos, actividades o secuencias didácticas y estrategias de evaluación). El programa de estudios de 2017 indica que el plan de trabajo debe incluir: aprendizajes esperados, actividades que constituyen la situación didáctica, tiempo previsto para su desarrollo y recursos. Sin embargo, esto no implica que el plan de trabajo deba estar limitado a estos elementos, por lo que, si bien delimita el proceso, no lo reduce a estos componentes. Cada docente elabora su plan de trabajo atendiendo también a sus propias necesidades y estilos de trabajo.



Considerando que las docentes de preescolar realizan el proceso de planeación y elaboran un plan de trabajo o planeación escrita, la EIC-PREE se centró en las dificultades que las docentes pueden tener al planificar, lo cual implica considerar las características individuales de sus estudiantes, entre otros elementos generales de la planeación.

Se solicitó a docentes y LEC su grado de acuerdo o desacuerdo ante la afirmación:

*Para elaborar la planeación de la jornada escolar por escrito, lo más complicado es...*

Como opciones de respuesta, se les presentaron diversas actividades relacionadas con el diseño de una planeación que estuvieron clasificadas en cinco categorías de análisis. Para facilitar la comunicación de los resultados, les llamaremos *elementos de la planeación escrita* a las cinco categorías definidas, que son las siguientes:

- *Características y ritmos de aprendizaje de niñas y niños:* diseñar actividades adecuadas a las características y ritmos de aprendizaje de niñas y niños.
- *Evaluación:* diseñar estrategias para evaluar los aprendizajes.
- *Situaciones de aprendizaje:* diseñar diferentes formas de trabajo para cada clase.
- *Contexto:* diseñar actividades que involucren el contexto de la comunidad donde se ubica la escuela.
- *Intereses de niñas y niños:* diseñar actividades adecuadas a lo que desean aprender niñas y niños.

Estar *de acuerdo* con la afirmación indica que se considera complicado el diseño de los elementos de la planeación. Estar *en desacuerdo* indica que no se considera complicado el diseño de los elementos de la planeación.

En general, docentes y LEC mostraron acuerdo ante los elementos de la planeación. Sin embargo, hubo algunas docentes y LEC que, al estar en desacuerdo con ciertos elementos, permitieron distinguir una jerarquización de éstos por su complejidad en el diseño. La tendencia nacional indica que un mayor porcentaje considera complicado el diseño de actividades adecuadas a las características y ritmos de aprendizaje de niñas y niños, así como el diseño de la evaluación de los aprendizajes (tabla 2.4).



**Tabla 2.4** Jerarquización de los elementos de la planeación escrita, por el porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo

Elementos de la planeación escrita	Porcentaje de acuerdo
Características y ritmos de aprendizaje de niñas y niños	61.1
Evaluación	59.9
Situaciones de aprendizaje	54.6
Contexto	51.2
Intereses de niñas y niños	48.9

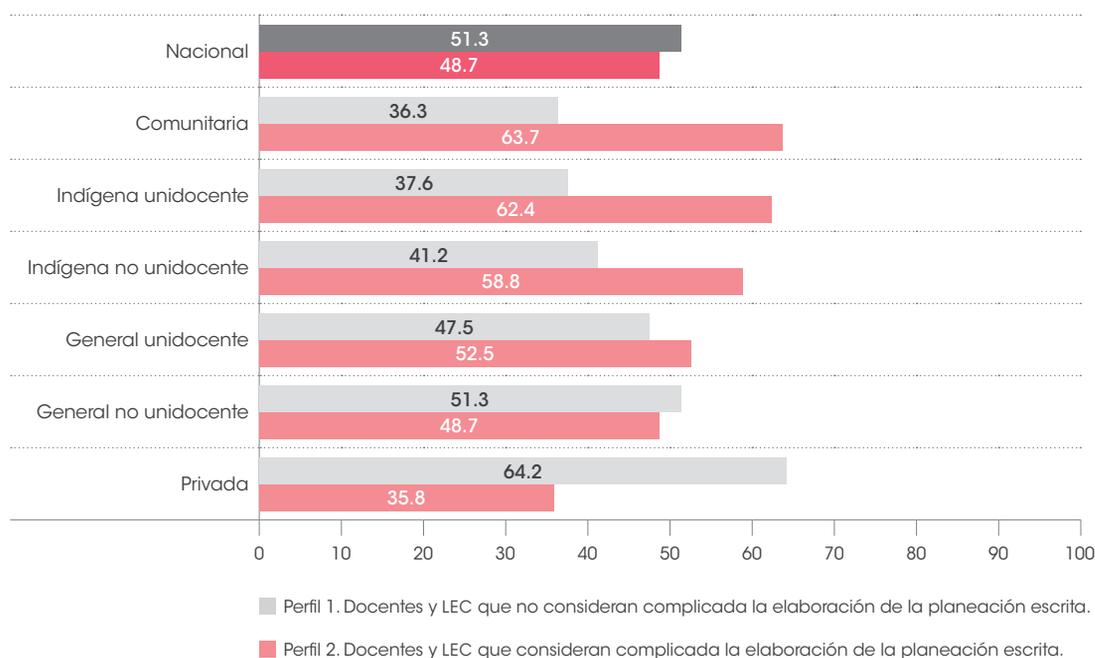
Fuente: elaboración propia.

Las respuestas de docentes y LEC permitieron diferenciar dos perfiles:

El *perfil 1* está conformado por docentes y LEC que en general mostraron *desacuerdo* ante los elementos de la planeación escrita, lo que quiere decir que, de manera general, *no consideran complicada la elaboración de la planeación escrita*.

El *perfil 2* está conformado por docentes y LEC que en general mostraron *acuerdo* ante los elementos de la planeación escrita, lo que quiere decir que *consideran complicada la elaboración de la planeación escrita* (gráfica 2.3).

**Gráfica 2.3** Para elaborar la planeación de la jornada escolar por escrito, lo más complicado es...



Fuente: elaboración propia.



## Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles

### *¿Las características de los tipos de preescolar pueden afectar el proceso de la planeación?*

Los preescolares generales tienen mejores condiciones, recursos y apoyos que los preescolares indígenas y los comunitarios. Si, además de la falta de recursos y apoyo, la escuela es unidocente, para la docente a cargo esto implica no sólo atender a un grupo multigrado, sino también que debe administrar la escuela. En el caso de los LEC, aunque el Modelo ABCD está planteado para una educación multigrado e incluso multinivel, ningún programa de estudios considera el trabajo administrativo adicional que se realiza como unidocente.

El proceso de planeación tiene una complejidad inherente cuyo perfeccionamiento está asociado con la experiencia ganada en la práctica misma, pero también con las condiciones en las que la planeación se lleva a cabo; así, un grupo numeroso o la responsabilidad administrativa de la escuela pueden ser elementos que dificulten la tarea: el tamaño del grupo puede volver compleja la tarea de identificar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, o bien la de valorar los aprendizajes logrados. Las responsabilidades administrativas, cuando se combinan con el ejercicio de la práctica frente a grupo, generalmente comprometen las posibilidades de maximizar la tarea de enseñanza y, por lo tanto, la de aprendizaje, de manera que éstas resultan de alta demanda y complejidad para las escuelas unidocentes o bidocentes, donde además de la responsabilidad frente a grupo se tiene la de administrar el centro escolar.

### Reflexiones de docentes de preescolar

Considerando también toda la carga administrativa que nos dejan. Tengo quizá 20 niños, de los 20 niños tengo que hacer la evaluación diaria, de esa evaluación diaria tengo que pasarla a la evaluación formal, la lista de asistencia me la tienen que firmar todos los papás a lo largo de un mes, el 26 tengo que entregarla, no me han firmado, córrele a la casa de cada señor. También el taller de padres, hay que hacer la evaluación de todos los niños, la evaluación y preparar el material. Son muchas cosas administrativas, no todos los meses, pero hay meses que sí son más carga administrativa.

Yo estuve en general unidocente, al ser unidocente tenía a cargo la dirección, entonces las actividades administrativas eran parte de mi cargo. Se me dificultaba mucho atender la dirección y parte de mi grupo. Una sugerencia, una solicitud, es que disminuyan la carga administrativa, sobre todo para las unidocentes o bidocentes que tienen a cargo



dirección porque son muchos los papeles que piden y aparte su grupo. Es mucho trabajo y no queda tiempo para enfocarnos verdaderamente a la cuestión del aprendizaje.

De manera oficial hace falta una mayor capacitación, cada una nos damos nuestros espacios para investigar para hacer lo mejor que se pueda y eso implica mucho trabajo. En mi caso me cuesta mucho trabajo el desvelo porque soy unitaria y debo cumplir con toda la carga administrativa y es muchísimo. Para hacer una planeación yo sí me desvelo porque necesito preparar los materiales, tomando en cuenta los niños que requieren mayor atención porque tienen mayor dificultad. En mi caso, en unitaria, al tener los tres grados de pronto no puedo atender a todos los niños, principalmente a los que tienen más dificultades porque como la mayoría están en el punto medio, son con los que se trabaja. Y las autoridades, fíjense, ellos quieren grupos de 35 niños, entonces eso influye. ¿Se imaginan unitaria, multigrado y luego los 30 niños? Atender menos niños se ve la diferencia, a veces no van todos y ahí sí se trabaja bien, es cuando ya puedo cumplir con toda la planeación bien, atendiendo a todos los niños.

### *¿La experiencia docente impacta en el proceso de la planeación?*

La práctica constante permite adquirir mayor dominio de cualquier actividad profesional. Las actividades que realizan docentes y LEC no son la excepción. En este caso es importante resaltar que las docentes ingresan al servicio educativo para adoptarlo como su forma de trabajo. En cambio, los LEC prestan un servicio social educativo durante uno o dos ciclos escolares, porque la idea es que posteriormente continúen con sus estudios. ¿Qué tanto dominio de los procesos educativos puede desarrollar un LEC en un tiempo tan corto de experiencia? ¿Cuánto tiempo se necesita para consolidar un aprendizaje práctico? Es preciso considerar el tipo de prácticas que mejor se adecuen al perfil de un LEC, así como sus expectativas e intereses para un periodo de servicio tan breve, a fin de que se logre el mayor aprovechamiento de acuerdo con su perfil.

### Reflexiones de docentes de preescolar

En educación comunitaria se les hace complicado a los compañeros diseñar actividades para los tres grados porque es multigrado, hacemos una planeación general, pero cada grado tiene su dificultad, entonces las actividades van diseñadas para cada grado. Yo creo que eso es lo que se les dificulta, diseñar actividades para cada grado, considerando la carga administrativa.



La experiencia también ayuda, ya tengo muchos años y no es lo mismo un chico que entró el ciclo escolar pasado, a mí, que ya tengo muchos años en ello y que uno se hace sus mañás, sus tiempos para poder planear, diseñar actividades multigrado. Ya sabe uno cuánto tarda.

### Prácticas para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos<sup>3</sup>

El programa de estudios de 2011 indica que los estudiantes “necesitan una libertad regulada en la que las reglas son necesarias; no impuestas, sino acordadas en consenso, cercanas por tanto a su comprensión y aplicadas para todos” (SEP, 2011, p. 144). Describe también el tipo de autoridad que se espera ejerzan las docentes: una orientada hacia al desarrollo de la autoestima y la responsabilidad en lugar de una basada en premios y castigos. Indica que la docente debe ser mediadora en los conflictos “abordándolos con la negociación escuchando a las partes implicadas e involucrándolos en alternativas de resolución” (SEP, 2011, p. 145).

El programa de estudios de 2017 enfatiza dentro de su enfoque pedagógico la construcción de la identidad de niñas y niños por medio del reconocimiento progresivo de lo que pueden hacer sin ayuda, de que tengan confianza en sus capacidades, reconozcan sus límites y sepan a quién pueden acudir en caso de necesitar ayuda. La docente es quien se encargará de propiciar las condiciones para ello brindando seguridad y estímulo. En general indica que “una mayor autonomía en actividades como la expresión de ideas, la resolución de un problema, hacerse cargo de sí mismo, se favorece como parte de los procesos de construcción de la identidad, del desarrollo de habilidades emocionales y en el establecimiento de relaciones interpersonales sanas” (SEP, 2017b, p. 310).

El Modelo ABCD sugiere una comunicación simétrica entre el LEC y el estudiante. Ambos son tutor y aprendiz, lo que permite comprender y valorar esta relación pedagógica. Además, se promueve un encuentro cara a cara donde la autonomía del aprendiz sea favorecida. El tutor que acompaña al aprendiz debe creer en su capacidad para aprender, respetar su ritmo de aprendizaje, posibilitar la elección de temas y rutas de aprendizaje y favorecer que sea éste quien descubra las respuestas (CONAFE, 2016b).

<sup>3</sup> A diferencia del resto de los perfiles presentados, aquí no se muestra la afirmación literal que respondieron docentes y LEC, ya que este perfil se conformó por la integración de dos afirmaciones.



Considerando que el enfoque pedagógico de los programas de estudio de docentes y LEC describe un tipo de relación democrática o centrada en el estudiante, se solicitó su grado de acuerdo o desacuerdo ante las siguientes afirmaciones:

- 1) *Para mantener el orden y la disciplina en mi grupo es necesario...*
- 2) *Cuando dos niñas o niños se están peleando, por ejemplo, por el uso del material en una actividad, lo mejor es...*

Como opciones de respuesta se les presentaron diversas *prácticas* clasificadas en dos categorías de análisis:

- *Centradas en el estudiante*: la docente establece las normas de convivencia con ayuda de niñas y niños, y toma en cuenta su opinión acerca de las actividades de aprendizaje. Durante una pelea interviene y busca que lleguen a un acuerdo.
- *Centradas en la docente*: la docente establece de forma unilateral las normas de convivencia y siempre decide cómo deben trabajar niñas y niños. Durante una pelea, les llama la atención, les pide que vuelvan a su lugar y sanciona a quien comenzó la agresión.

Estar *de acuerdo* con las prácticas centradas en el estudiante indica que se creen necesarias para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos. Estar *de acuerdo* con las prácticas centradas en la docente indica que se creen necesarias para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos.

La mayoría de docentes y LEC mostraron acuerdo ante las prácticas centradas en el estudiante, sin embargo, un porcentaje importante también mostró acuerdo en las prácticas centradas en la docente, lo que quiere decir que en general docentes y LEC consideran prácticas centradas en los estudiantes para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos, pero algunas no descartan las prácticas centradas en la docente (tabla 2.5).

**Tabla 2.5** Jerarquización de las prácticas, por el porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo

Prácticas	Porcentaje de acuerdo*
Centradas en el estudiante	94.0
Centradas en la docente	25.7

\* Se presenta un promedio del porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo ante las opciones que conformaban cada tipo de práctica.  
Fuente: elaboración propia.

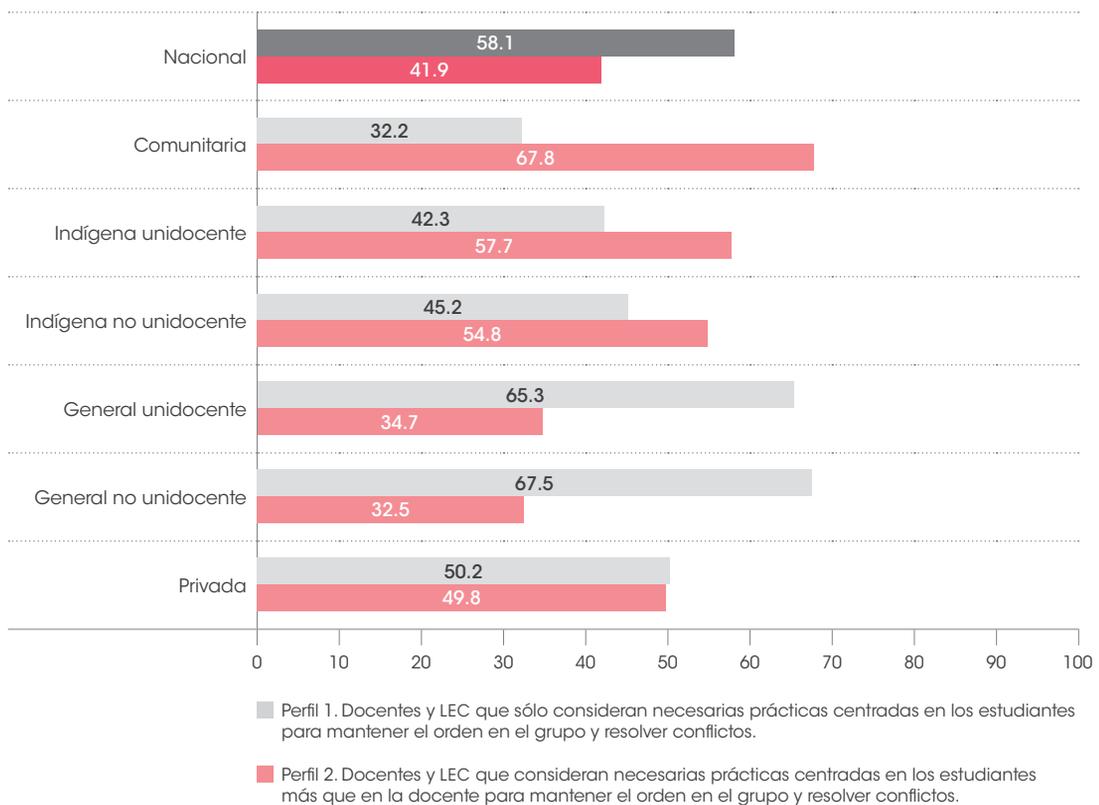


Las respuestas de docentes y LEC permitieron diferenciar dos perfiles:

El *perfil 1* está conformado por docentes y LEC que mostraron *acuerdo* con *todas* las prácticas centradas en el estudiante y *desacuerdo* con *todas* las prácticas centradas en la docente, lo que quiere decir que *sólo consideran necesarias prácticas centradas en los estudiantes para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos*.

El *perfil 2* está conformado por docentes y LEC que, aunque en general también mostraron *acuerdo* con las prácticas centradas en el estudiante, también mostraron *acuerdo* con las prácticas centradas en la docente, lo que quiere decir que *consideran necesarias prácticas centradas en los estudiantes más que en la docente para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos*. Es decir, este perfil en general considera las prácticas centradas en el estudiante, pero no descarta las prácticas centradas en la docente y, como se puede observar en la gráfica 2.4, para algunos preescolares como el privado coexisten ambos perfiles casi en igualdad de proporciones.

**Gráfica 2.4** Prácticas para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos



Fuente: elaboración propia.



## Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles

### *¿La asistencia a preescolar desde el primer grado influye en las prácticas docentes para mantener el orden y resolver conflictos?*

Como se mencionó antes, el porcentaje de niñas y niños que asisten a preescolar es mucho mayor para el caso de quienes tienen 4 y 5 años, frente a los que tienen 3 años (INEE, 2018b). Al menos la mitad de los estudiantes en preescolar no cursa el primer grado. El ingreso al preescolar como un primer espacio de convivencia fuera de casa implica que niñas y niños se reconozcan en un ambiente nuevo, con estímulos y circunstancias a las que se enfrentan por primera vez y que deben aprender a manejar, ante lo cual la docente, para mantener el orden y la disciplina, puede tomar una postura un poco más centrada en ella y poco a poco, conforme la niña o el niño se acostumbra al ambiente escolar y va controlando mejor sus impulsos, puede concederle mayor responsabilidad y autonomía. Así, cuando dicho ingreso se realiza desde los tres años, es posible que niños y niñas transiten junto con la docente en su tipo de prácticas, pero cuando este ingreso se hace en el segundo o en el tercer año, los estudiantes pueden enfrentarse a un ambiente en el que dicho tránsito ya se realizó, con lo que ellos se encontrarían en desventaja frente a los otros, especialmente si el resto de sus compañeros estuvieron ahí desde los tres años; estas diferencias en las trayectorias de los estudiantes en este nivel educativo puede generar tensiones en las formas elegidas para mantener el orden. Asimismo, el desarrollo propio de niños y niñas permite a la educadora ir proponiendo determinadas prácticas, por lo cual, quizá los estudiantes en primero de preescolar requieren una mediación más guiada y por tanto más centrada en la docente, mientras que los que están en el último año de preescolar podrían haber desarrollado conductas más autónomas y con más posibilidades de regular su comportamiento. Otros factores, como las enseñanzas y costumbres familiares, también pueden jugar algún papel en el tipo de práctica promovido por la docente para mantener el orden y resolver los conflictos.

### Reflexiones de docentes de preescolar

Un chiquito que acaba de ingresar a la escuela es totalmente diferente a un niño que ya lleva dos años en preescolar, que ya sabe más o menos cómo se realiza el trabajo en el aula, cómo se organiza, cómo participa, cómo se relacionan entre ellos; a un niño que apenas va ingresando a primer grado, que viene de tener o no tener reglas en casa, si es escuchado o no, si hace lo que quiere en casa.



Aquí lo ideal sería que los niños cubrieran los tres años. Por ejemplo, un alumno de primero, sus tiempos de centrar la atención son muy cortos, entonces no puede haber actividades tan largas porque se empiezan a pegar. Un niño de segundo año tiene otras características, empiezan a centrar su atención con lapsos más amplios. El de tercero tiene otros intereses, siempre y cuando se haya llevado ese niño [durante] los tres años. Es muy diferente cuando no se lleva los tres años, el niño que lleva sólo un año es el que menos se integra, menos participa, no convive.

### *¿Las prácticas para mantener el orden y resolver conflictos deben ser las mismas para todos los estudiantes?*

Las docentes y LEC reconocen algunos factores que inciden en la manera en que se acercan a los estudiantes para mantener el orden y resolver conflictos entre ellos, especialmente cuando se trata de estudiantes con alguna necesidad educativa especial o con alguna discapacidad, pues ello requiere de conocimientos especializados para su adecuada atención, sobre todo cuando se trata de necesidades de tipo cognitivo. Quienes se formaron con el Plan de Estudios 2012<sup>4</sup> para la licenciatura en educación preescolar se vieron expuestas a dos espacios curriculares en los que pudieron adquirir conocimientos y desarrollar estrategias para dicha atención: las asignaturas de Adecuación Curricular y Atención Educativa para la Inclusión, con una duración de un semestre y una carga horaria de cuatro horas, cada una (SEP, 2012); sin embargo, habría que revisar con detalle los programas de estudio de dichos espacios, para valorar si lo ahí incluido en efecto da una preparación suficiente para cualquier tipo de necesidad educativa. Así, cuando esta demanda formativa no fue cubierta por la formación inicial, el papel de acompañamiento de un asesor externo y la formación en servicio y continua resultan fundamentales.

#### Reflexiones de docentes de preescolar

Cuando lo centras en el docente es porque hay niños con alguna necesidad educativa especial. Ahí tendríamos que ver la situación que se presenta vinculada también a la diversidad de los alumnos que tenemos. La diversidad lleva en algunas ocasiones a centrar la situación en la docente porque el docente tiene que tomar la decisión de cómo incluir al niño o a la niña.

<sup>4</sup> Las docentes que se formaron con el plan de estudios de 1999 sólo dispusieron de una asignatura en la que se estudiaron estos temas: Necesidades Educativas Especiales.



En mi grupo son 34 alumnos de los cuales tengo alumnos que no han estado en la escuela, que es su primer acercamiento a tercero de preescolar, tengo un niño ahorita diagnosticado con autismo leve y tengo niñas que sí han cursado los tres años. Depende del niño, de la realidad, de la necesidad del niño porque, por ejemplo, con este chiquito que tiene características autistas sí hay que ser más firme y más, llevarlo de la mano, ¿no? De: "eso no se puede, no hagas, no agarres te lastimas". Hay que dirigirlo un poquito más esa situación y también a su contexto familiar. Hay que ver cómo lo están trabajando en casa.

### *¿Influyen la edad y la experiencia personal de vida en el enfoque de las prácticas docentes para mantener el orden y resolver conflictos en el aula?*

En los grupos focales y en diversas entrevistas cognitivas realizadas durante el proceso de diseño del proyecto docentes y LEC demostraron un amplio conocimiento de los enfoques pedagógicos de los programas de estudio. Sin embargo, ¿hasta qué punto su formación inicial, así como sus propias historias de vida favorecen u obstaculizan la implementación de lo que teóricamente dominan? Los enfoques de la formación inicial al respecto de la resolución de conflictos y el manejo del grupo también han transitado hacia perspectivas más democráticas que pretenden impulsar ejercicios en los que los estudiantes tienen una participación más amplia; dichos enfoques no siempre fueron así, por lo que incorporarlos a una práctica en el aula puede significar mucho más que la simple voluntad de hacerlo. Además de los factores externos que inciden en la práctica de las docentes, las propias ideas, creencias y capacidades humanas de cada docente determinan los límites y la flexibilidad de sus prácticas, que se mueven entre aquellas centradas en el estudiante y las centradas en ellas. Es por ello que resulta importante impulsar procesos de acompañamiento y formación continua que permitan a las docentes integrar a sus prácticas las perspectivas que sustituyan a las anteriores en este y otros temas y que reconozcan sus características personales y profesionales, de modo que puedan apoyarlas de manera comprensiva y cercana a sus necesidades.

#### Reflexiones de docentes de preescolar

Cuando era tradicional [el preescolar], era muy raro que el niño hablara, era muy raro que el niño participara y quien daba todo era la docente. Por lo tanto, para que se creyera que había un control de grupo en esa época, la época tradicional, que ahorita tienen como 30 años de servicio o un poquito más, para esas maestras todo estaba centrado en lo que ellas decían, cómo se decía, cuándo se hacía, por qué se hacía. El niño



no participaba tanto en esta parte de la norma, en decir esto está bien, esto está mal. Luego, venimos otra generación en la que les permitimos participar y reflexionar acerca de ello, “¿eso que tú estás haciendo nos beneficia o nos perjudica?” Entonces, ya se le cede al niño la palabra de decidir cómo nos vamos a normar como grupo. Sí tiene que ver la edad, por supuesto que tiene que ver la edad, porque dependiendo de cómo tú fuiste educada para ser docente, vas a aplicar esta parte de la norma.

Tiene mucho que ver con la formación, ahorita que llegan maestras en formación a trabajar contigo, se van al otro extremo completamente, donde dejan que hagan los niños lo que sea, tampoco mantienen cierto ambiente de orden, de comunicación, de diálogo entre los niños. Las maestras que ya llevan muchísimos años, llevan como 20 años de servicio, están en el otro polo, completamente, [piensan] que el niño mejor portado es el que está sentado.

Las educadoras tenemos nuestro propio grado de educación socioemocional. Cada una de nosotras aprendimos a comportarnos en sociedad: qué puedo hacer, qué no puedo hacer, qué puedo permitir y qué no puedo permitir con mis alumnos. Entonces, según este contexto que yo ya traigo: valores, ética personal; es lo que yo como docente espero de mi grupo. Esa parte influye muchísimo en cómo vas a generar ser democrática o no dentro del grupo. Si una educadora no sabe ser democrática, ¿cómo va a permitir en su aula que esto suceda? Si una educadora tiene por entendido —vamos a suponer que sus papás eran militares—, tiene por entendido que todo es rígido y que se debe cumplir al pie de la letra en tiempos y horarios, y según ella es democrática cuando les pregunta a los niños qué quieren: ¿azul o rojo?

### Para conformar equipos de trabajo en el aula es mejor agrupar a...

En el desarrollo de ambientes de aprendizaje se deben considerar las características de los estudiantes, de modo que puedan ser aprovechadas para potenciar el aprendizaje desde el trabajo colaborativo. El programa de estudios de 2011 considera que se favorece a los estudiantes cuando se promueve la colaboración, porque se consigue “la evolución de las representaciones, los conocimientos, los métodos de cada uno mediante la confrontación con otras maneras de ver y hacer” (Perrenoud, citado en SEP, 2011, p. 150).

El programa de estudios de 2017 indica que se debe “promover que todos los niños interactúen independientemente de sus características físicas, sociales y culturales” (SEP, 2017b, p. 310) para garantizar su inclusión y oportunidades educativas equivalentes. Esta propuesta



curricular se sitúa en el marco de una educación inclusiva y reconoce que para ello es necesario construir ambientes colaborativos de aprendizaje, donde todos se necesitan y apoyan mutuamente.

El Modelo ABCD establece en sus propósitos que todos, sin distinción, deben tener oportunidades para aprender. Promueve la comunicación horizontal, el respeto a la diversidad de opiniones y ritmos de aprendizaje, así como la colaboración solidaria, y destaca el valor del enfoque intercultural.

Dentro del trabajo cotidiano en el espacio de clases, es en la conformación de grupos de trabajo cuando las docentes y LEC se enfrentan a la decisión práctica de organizar la diversidad de su grupo. El dilema al que pueden enfrentarse radica en la conformación de equipos donde las características, especialmente las cognitivas y de desarrollo, sean similares, o bien equipos donde dichas características no sean el criterio para la integración de los equipos y, por lo tanto, prime la heterogeneidad. Dicha decisión, por supuesto dependerá del propósito de la integración del equipo o del campo formativo que se trabajará; por supuesto, también del tamaño de su grupo y del tiempo disponible para la actividad. Es decir, la decisión acerca de cómo integrar los equipos para trabajar en el aula se encuentra atravesada por una serie de razones de distinta índole.

Considerando el reto práctico de conformar equipos de trabajo atendiendo a la diversidad; que, aunque todo grupo es diverso, no es la misma diversidad la que se encuentra en un preescolar general que la de uno indígena o comunitario, y que las condiciones de trabajo en los distintos tipos de preescolar también condicionan las decisiones prácticas, se solicitó a docentes y LEC su grado de acuerdo o desacuerdo ante la afirmación:

*Para conformar equipos de trabajo en el aula es mejor agrupar a...*

Como opciones de respuesta se les presentaron diversas consideraciones para conformar equipos de trabajo clasificadas en tres categorías de análisis. Todas las consideraciones toman en cuenta formas homogéneas de agrupar a niñas y niños. Para facilitar la comunicación de los resultados, le llamaremos *formas de agrupar* a las tres categorías definidas:

- Niñas y niños con *ritmos de aprendizaje similares*.
- Niñas y niños con *niveles de logro similares*.
- Niñas y niños con *necesidades de aprendizaje similares*.



Estar *de acuerdo* con la afirmación indica que se cree que es mejor conformar equipos de trabajo homogéneos. Estar *en desacuerdo* indica que *no* se cree que es mejor conformar equipos de trabajo homogéneos, aunque no de manera explícita: otra forma de referir lo anterior es que el *desacuerdo* indica que se cree que es mejor conformar equipos de trabajo heterogéneos.

En general, la mayoría de docentes y LEC se mostraron en desacuerdo con las formas homogéneas de agrupar, lo que quiere decir que, de manera implícita, creen que es mejor la heterogeneidad. Sin embargo, un porcentaje importante de docentes y LEC también mostraron acuerdo ante lo homogéneo, lo que permite reconocer una jerarquización de las formas homogéneas de agrupar a niñas y niños. La tendencia nacional indica que un mayor porcentaje de docentes y LEC considera que es mejor agrupar por ritmos de aprendizaje similares que por necesidades de aprendizaje similares (tabla 2.6).

**Tabla 2.6** Jerarquización de las formas de agrupar, por el porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo

Formas de agrupar	Porcentaje de acuerdo
Ritmos de aprendizaje similares	42.6
Niveles de logro similares	38.7
Necesidades de aprendizaje similares	33.0

Fuente: elaboración propia.

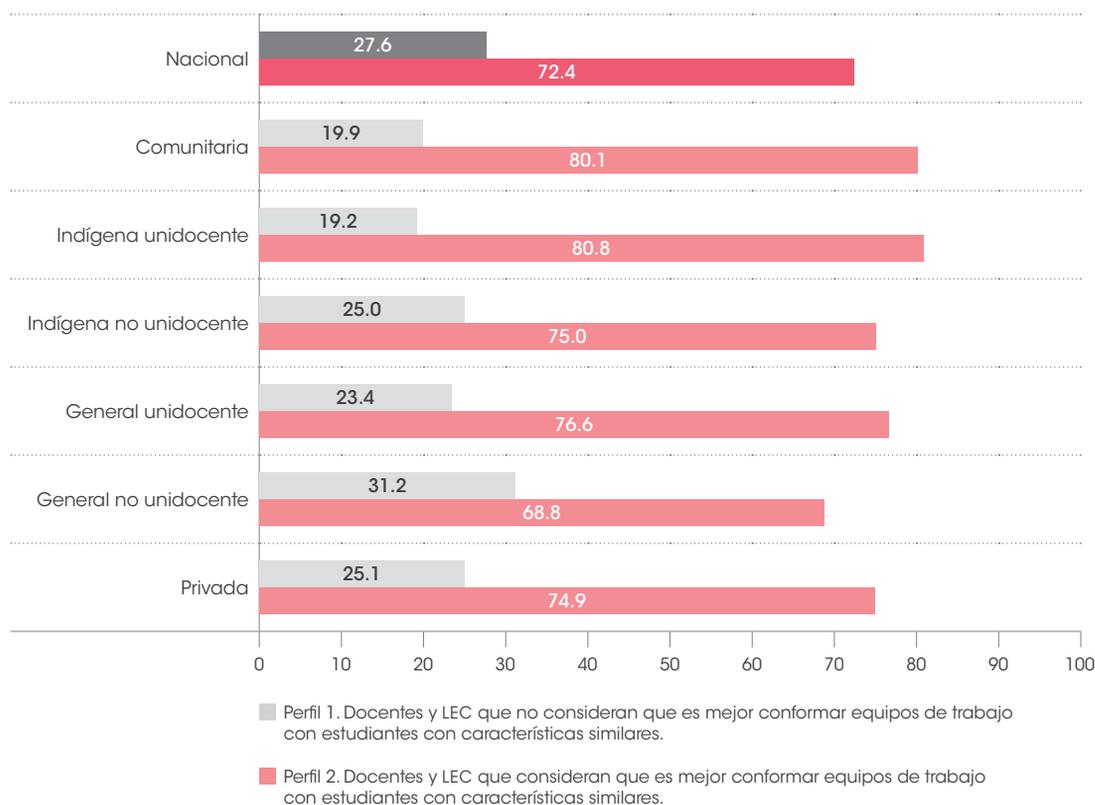
Las respuestas de docentes y LEC permitieron diferenciar dos perfiles:

El *perfil 1* está conformado por docentes y LEC que mostraron desacuerdo con todas las formas homogéneas de agrupar a niñas y niños, lo que quiere decir que *no consideran que es mejor conformar equipos de trabajo con estudiantes con características similares*. De manera implícita, este perfil considera mejor conformar equipos heterogéneos.

El *perfil 2* está conformado por docentes y LEC que, aunque mostraron desacuerdo con las formas homogéneas de agrupar niñas y niños, en general manifestaron su *acuerdo* ante lo homogéneo, lo que quiere decir que *consideran que es mejor conformar equipos de trabajo con estudiantes con características similares*. Los diferentes niveles de acuerdo contenidos en este perfil permitieron distinguir la jerarquización de las formas homogéneas de agrupar expuesta anteriormente. Aunque en este caso también se considera lo heterogéneo, finalmente hubo un mayor porcentaje de acuerdo ante la conformación homogénea de equipos de trabajo (gráfica 2.5).



**Gráfica 2.5** Para conformar equipos de trabajo en el aula es mejor agrupar a...



Fuente: elaboración propia.

## Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles

*¿La conformación de equipos homogéneos o heterogéneos depende del propósito de las actividades?*

Los aprendizajes abarcan distintos campos del desarrollo humano —por ejemplo, cognitivo, psicomotor y socioemocional—. Una actividad puede tener como propósito el desarrollo o el aprendizaje integrado de los distintos dominios o campos formativos, o bien concentrarse en los aprendizajes de algún campo en particular. Cuando el propósito de las actividades es el desarrollo de los aprendizajes, probablemente convenga conformar equipos heterogéneos, porque ello puede ayudar a generar sinergias de aprendizaje muy valiosas; sin embargo, también se debe reconocer que una diferencia muy marcada entre los estudiantes podría provocar el efecto contrario. Un estudiante de alto desempeño y uno de bajo podrían



no acoplarse favorablemente, pues mientras que uno podría sentir que existe poco reto en la tarea, el otro podría considerar que la tarea es de alta exigencia y sentirse frustrado. Cuando el propósito de las actividades es evaluar el logro de los aprendizajes, la consideración en torno a la conformación de los equipos puede ser distinta, pues en dichos casos podría convenir más que el equipo tuviera cierta uniformidad, para permitir que la valoración se realice en condiciones de mayor justicia.

### Reflexiones de docentes de preescolar

Depende de la actividad, del aprendizaje que quieres lograr, de qué manera lo quieres lograr, si es una evaluación grupal o si quieres tu evaluación de forma individual.

Es mucho mejor el aprendizaje entre pares en un salón. Tengo una niña con problemas de lenguaje, entonces, esta niña llegaba y se retraía porque no hablaba. Lo que empecé a hacer es integrarla con los que platican mucho y entonces ya ahorita la niña, no dice las palabras completas, pero al menos las últimas sílabas de las palabras ya las dice, pero porque la puse con una niña que no buscaba que hacer con ella de que hablaba, hablaba, hablaba, no paraba de hablar. Entonces, las junté y viene el aprendizaje entre pares.

A veces cuando los agrupamos con niños con un poquito más de fortalezas, esos niños no hacen nada, entonces no evolucionan porque hacen el trabajo los otros niños que tienen mayores habilidades o mayores capacidades. Sin embargo, cuando son similares los aprendizajes, pueden entre ellos mismos destacar porque no tienen otra posibilidad más que crecer y realizar la actividad que se esté desempeñando.

Es necesario que exista esa heterogeneidad para ciertas situaciones y para otras no. Por ejemplo, retomando los clubs, tengo un club que se llama "Contemos historias". En el club tengo como objetivo que se conecten con sus emociones y que aprendan a contar historias, a desarrollar su lenguaje. Si hubiera tenido puros niños que no tuvieran esa capacidad, no habiéramos tenido el avance que tenemos ahorita. En pocos meses hemos visto resultados en todos los niños, pero hay niños que han marcado la pauta para desarrollar el lenguaje, en este caso sí era necesario heterogeneidad, pero a lo mejor en el momento de evaluar individualmente sí sería necesario que estuvieran por ritmos de aprendizajes o conocimientos similares para poder observar realmente el aprendizaje del niño. Me es difícil encajonarme en una respuesta tan así de sí tiene que ser homogéneo o sí tiene que ser heterogéneo, para mí me causa un conflicto.



### *¿Las características de personalidad de los estudiantes son factores que influyen en la conformación de equipos homogéneos o heterogéneos?*

Además de que el propósito de una actividad —aprendizaje o evaluación— puede influir en la conformación de equipos homogéneos o heterogéneos, las características de los estudiantes también constituyen un factor que interviene en la decisión para conformar un equipo; así, que los estudiantes tengan alta motivación frente a las actividades de la escuela o que muestren cierto liderazgo puede funcionar como un potenciador del aprendizaje en equipo.

#### Reflexiones de docentes de preescolar

A veces el niño que tiene ese potencial no se desarrolla aún más. Me ha pasado que en una actividad que tenía como propósito el trabajo colaborativo siempre pones a un líder para que los dirija y, en este caso, yo me daba cuenta que los líderes le decían qué hacer a cada grupo y el resultado era del líder. Entonces puse a todos [los líderes] juntos y el aprendizaje fue para ellos, porque trabajar todos juntos como líderes fue complicado. Los demás grupos que yo pensaba que necesitaban de un líder para lograr el trabajo colaborativo lo hicieron genial y a los líderes les costó tanto trabajo: se pelearon, se contentaron, los demás terminaron y ellos todavía no terminaban.

Un ejemplo que tengo ahorita es un niño con una dificultad aún no diagnosticada, pero una dificultad de aprendizaje muy notoria, pareciera que no estuviera interesando en ninguna actividad, en ningún material, no quiere participar. Estábamos trabajando con un rompecabezas con bastantes piezas, se quedaba atrás, tocaba una pieza, la volvía a poner, los demás le arrebatában de las manos las piezas. Al ponerlo en otro grupo, con otros niños un poquito más parecidos al nivel que él tenía, me di cuenta que arma perfectamente un rompecabezas, era muy complicado y él lo puede armar perfectamente bien. Mi evaluación, si lo hubiera dejado en ese primer momento, hubiera sido errónea al pensar que no logra hacer este tipo de cosas.

### **Para evaluar el aprendizaje de niñas y niños, lo más complicado es observar los avances en...**

El programa de estudios de 2011 indica que la evaluación en preescolar es “fundamentalmente de carácter cualitativo [y] está centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizajes” (SEP, 2011, p. 181). Para lograrlo es necesario



que las docentes lleven a cabo procesos sistemáticos de observación, reflexión e identificación. En el programa de estudios se identifica como contenidos de la evaluación a la adquisición progresiva de los aprendizajes tomando como parámetro los aprendizajes esperados.

El programa de estudios de 2017 reconoce la importancia de la evaluación formativa como un proceso que impacta a distintos actores, tanto en el aula como en la escuela, y que, permanentemente, puede alimentar distintos propósitos. De manera específica, indica que a los estudiantes les permite “conocer sus habilidades para aprender y las dificultades para hacerlo de manera óptima” (SEP, 2017b, p. 128). A las docentes les permite “generar un criterio para hacer las modificaciones que atiendan las dificultades y obstáculos del aprendizaje, así como potenciar las fortalezas de los estudiantes” (SEP, 2017b, p. 127), de modo que permite identificar los avances, pero también ofrece elementos para mejorar la práctica o para establecer vínculos de colaboración con los padres de familia, por citar algunos ejemplos.

El Modelo ABCD plantea una evaluación formativa que “orienta la progresión que tiene el estudiante en el trayecto de aprendizaje de los diferentes temas del programa, así como la definición de actividades que pueden hacer visibles sus logros y avances” (CONAFE, 2016a). Es preciso recordar que el Modelo ABCD se centra en los aprendizajes cognitivos de lectura, escritura, expresión oral y razonamiento matemático.

Atendiendo a lo que en el programa de estudios de 2011 se distingue como el *qué* evaluar, en este perfil se consideran los aprendizajes que se enseñan en preescolar. Para ello se utilizan nuevamente las categorías de análisis definidas previamente como *dominios de aprendizaje*. Considerando que cada dominio de aprendizaje tiene una historia curricular que ha permitido el desarrollo de prácticas pedagógicas de manera diferenciada, resulta conveniente tratar de identificar en qué tipos de aprendizajes se reconoce una mayor dificultad para su evaluación o al menos una parte de la evaluación, que es la observación de los avances. A partir de este supuesto se solicitó a docentes y LEC su grado de acuerdo o desacuerdo ante la afirmación:

*Para evaluar el aprendizaje de niñas y niños, lo más complicado es observar los avances en...*

Como opciones de respuesta se les presentaron diversos aprendizajes clasificados en las cuatro categorías de análisis previamente definidas como *dominios de aprendizaje*; sin embargo, en este perfil se conceptualizaron de la siguiente manera:



- *Aprendizaje cognitivo*: aprendizajes relacionados con la descripción de personas, objetos, lugares y fenómenos, así como con la resolución de problemas numéricos y su representación usando dibujos, símbolos o números.
- *Aprendizaje socioemocional*: aprendizajes relacionados con la interacción de niñas y niños con características e intereses diferentes, así como con la expresión de sensaciones y sentimientos sobre personas y experiencias.
- *Hábitos*: hábitos de orden, como esperar el turno y acomodar materiales, además de hábitos de higiene, como limpiar el lugar y tirar la basura en el bote.
- *Aprendizaje psicomotor*: aprendizajes relacionados con el control del cuerpo en diferentes movimientos y velocidades, así como con la combinación de movimientos complejos, por ejemplo, correr, lanzar y trepar.

Estar *de acuerdo* con la afirmación indica que se considera complicado observar avances para evaluar los dominios de aprendizaje. Estar *en desacuerdo* indica que no se considera complicado observar avances para evaluar los dominios de aprendizaje.

En general, la mayoría de docentes y LEC mostraron desacuerdo ante los dominios de aprendizaje, sin embargo, un porcentaje importante también mostró acuerdo, lo que permitió distinguir una jerarquización de los aprendizajes en cuanto a su dificultad para observarlos dentro del marco de una evaluación. La tendencia nacional indica que un mayor porcentaje de docentes y LEC considera complicado observar avances en los aprendizajes cognitivos y socioemocionales que en los hábitos y lo psicomotor (tabla 2.7).

**Tabla 2.7** Jerarquización de los dominios de aprendizaje, por el porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo.

Dominios de aprendizaje	Porcentaje de acuerdo*
Cognitivo	45.0
Socioemocional	42.2
Hábitos	25.9
Psicomotor	25.1

\* Se presenta un promedio del porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo ante las opciones que conformaban cada dominio de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

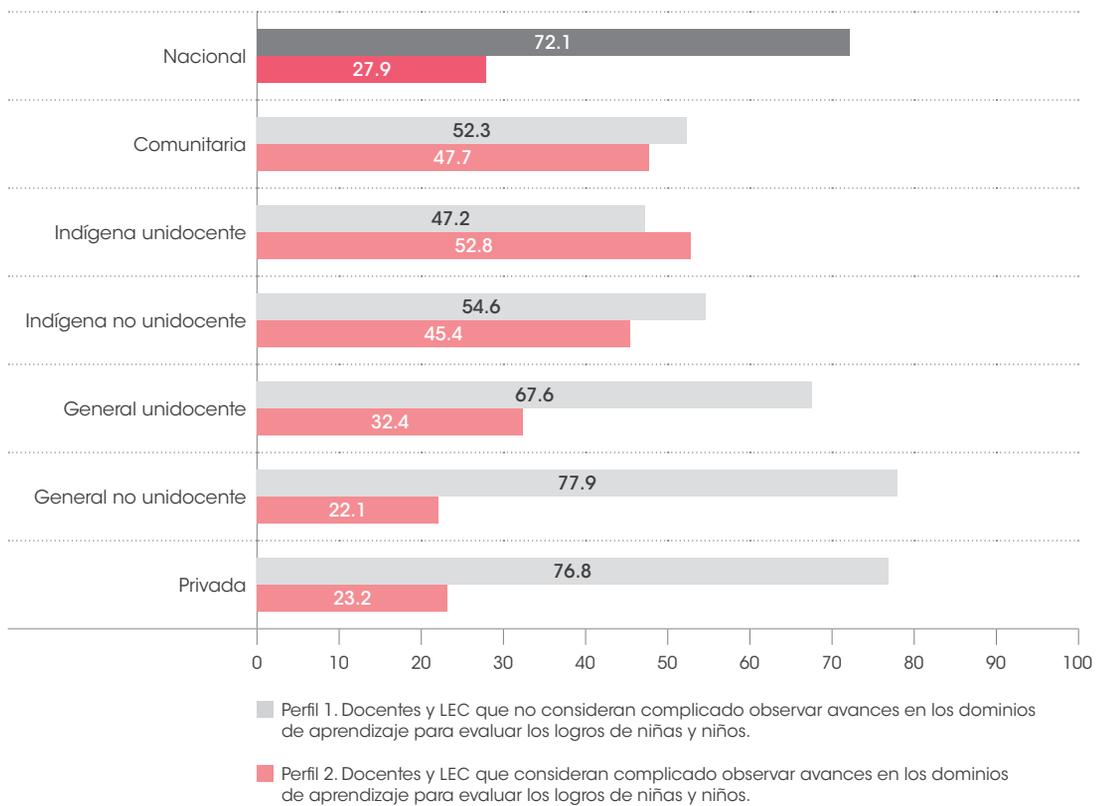
Las respuestas de docentes y LEC permitieron diferenciar dos perfiles:

El *perfil 1* está conformado por docentes y LEC que en general mostraron desacuerdo en las opciones, lo que quiere decir que *no consideran complicado observar avances en los dominios de aprendizaje para evaluar los logros de niñas y niños*.



El perfil 2 está conformado por docentes y LEC que en general mostraron acuerdo en las opciones, lo que quiere decir que *consideran complicado observar avances en los dominios de aprendizaje para evaluar los logros de niñas y niños* (gráfica 2.6).

**Gráfica 2.6** Para evaluar el aprendizaje de niñas y niños, lo más complicado es observar los avances en...



Fuente: elaboración propia.

### Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles

*¿Factores como el desarrollo de los estudiantes o el tamaño de los grupos vuelven complejas las tareas de evaluación de los aprendizajes?*

Como se puede observar en la gráfica 2.6, en términos nacionales predomina el porcentaje de quienes no consideran complicado observar avances en los dominios de aprendizaje; sin embargo, hay preescolares donde la tendencia es al revés, y en los comunitarios y los indígenas



unidocentes los porcentajes entre uno y otro perfil son considerablemente más cercanos que en el resto de los tipos de preescolares. Dicha situación lleva a reflexionar no tanto en lo que influye para que no se consideren complicadas esas tareas como en lo que está de por medio cuando sí se consideran complicadas, porque justamente es en este caso donde una necesidad sentida puede estar reflejada.

La evaluación en preescolar depende en gran medida de la observación que realizan las docentes. Este proceso quizá debe ser más minucioso que en cualquier otro nivel educativo, especialmente por la etapa del desarrollo en que se encuentran los estudiantes. Junto a la observación, la oralidad juega un papel importante: en la medida en que los estudiantes logran el desarrollo del lenguaje, sus posibilidades de expresión se amplían, con lo que ofrecen a las docentes y LEC la posibilidad de valorar sus avances; sin embargo, en muchas ocasiones las docentes, además de estar atentas a las necesidades de aprendizaje deben atender también las necesidades personales de sus alumnos, especialmente en los más pequeños. Si a esta complejidad se le agregan factores como un grupo numeroso y multigrado, ubicado en una escuela unitaria, y la carga administrativa de la dirección, el proceso de evaluación se puede ver comprometido considerablemente.

### Reflexiones de docentes de preescolar

El aprendizaje cognitivo es el más difícil y complicado para observar los avances. Si yo como docente no intervengo para conocer el proceso que el alumno está empleando, digamos para la resolución de problemas, yo a lo mejor puedo decir "el niño no lo supo, no pudo resolver el problema", porque a lo mejor no me arrojó el mismo resultado que en los demás niños, pero a lo mejor él utilizó una manera de cómo resolver el problema. A lo mejor cuando él me lo explique, resulta que sí resolvió el problema, pero no lo resolvió igual que los demás y a veces las docentes queremos que todos lo hagan igual y cada quien lo va a hacer diferente. Ahí tenemos que saber el proceso que el niño utilizó para resolver ese problema.

Evaluar sí es un proceso muy sistemático y riguroso que te lleva a documentar. Para yo poder decir "ese niño tal", pues yo debo de tener una evidencia de por qué estoy diciendo ese avance, en qué momento me lo denotó y muy probablemente ni siquiera es en el momento en el que está el aprendizaje esperado aplicándose. Tenemos mucho tiempo con los nenes, pero es abrochar las cintas a uno, limpiarle la naricita al otro, el otro que está llorando, tratar de equilibrar una dinámica de trabajo donde está un niño de cuatro años, otro de casi seis. Es un mundo que te pierdes. Veo tantas cosas



que no sé ni cual voy a recuperar y me tengo que poner a recordar: "este niño con este aprendizaje esperado ¿en qué momento me detonó un aprendizaje?". Es mentira que voy a correr a la libreta y voy a estar apuntando, no es cierto, yo no lo hago, son sugerencias, pero es imposible estar recuperando información en plena práctica. Muchas de esas situaciones que no se plantean para llevar una evaluación eficiente y demás, sí son de considerar, pero muchas no las aplicamos, confíen poquito en nosotros.

Es un reto poder destinar el tiempo para observar a la totalidad del grupo y todas sus características individuales, más si son grupos numerosos. No tengo la oportunidad de escuchar, de atender lo que se da al interior de cada equipo porque son muchos niños. Para preescolar, un grupo de 30 niños es cero adecuado. Siempre hay niños que requieren un apoyo especial independientemente asociados o no a una discapacidad. Es un reto la cantidad de niños.

Identificar el proceso que el niño realiza es lo más difícil para uno porque no me puedo sentar con todos a la vez, entonces, ¿qué puedo hacer? Hacer equipos y ahí en los equipos los niños se están ayudando. Es difícil por los tiempos y a lo mejor también porque, como docentes, se nos dificulta interpretar esos procesos que el alumno hace. A mí se me dificulta estar interpretando el proceso que el alumno hizo, a lo mejor porque no tenemos tanto tiempo. En mi caso tengo dos funciones, la administrativa, estoy encargada de la escuela, de la dirección y con mi grupo, entonces a veces digo "necesito más tiempo" o "ya me atrasé". Yo creo que a lo mejor eso es lo que nos estresa, tenemos el tiempo y dices: "No es lo suficiente para poder hacer la interpretación o mi intervención docente e ir identificando, interpretando ese proceso que cada niño va haciendo, porque es lo más importante".

### En la evaluación de los aprendizajes de niñas y niños, lo más difícil es...

El programa de estudios de 2011 indica que la evaluación debe partir de una observación que permita conocer las características, necesidades, capacidades, intereses y saberes de niñas y niños al inicio del ciclo escolar, y que en su transcurso las docentes deberán estar atentas al proceso de aprendizaje de éstos reconociendo qué es lo que aprenden y cómo lo hacen. Para ello se sugiere registrar información sobre sus aciertos, problemas y aspectos a mejorar, de modo que las docentes puedan incidir inmediatamente reorientando su práctica. Lograrlo requiere el diseño de diversas situaciones de aprendizaje y el uso de varios instrumentos que les permitan registrar y sistematizar la información recabada. También se reconoce a las familias como fuente de información sobre los cambios que perciben en sus hijas e hijos.



El programa de estudios de 2017 reconoce la importancia de la evaluación como un proceso amplio que impacta en la comunidad escolar. Además de servir para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica pedagógica de las docentes, permite a la comunidad obtener información para tomar decisiones que favorezcan los propósitos educativos, ya que es un medio para que las docentes conozcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes e identifiquen el tipo de apoyos que éstos requieren, así como para retroalimentar su práctica. Les “brinda un reflejo de la relevancia y la pertinencia de sus intervenciones didácticas, y les permite generar un criterio para hacer las modificaciones que atiendan las dificultades y obstáculos del aprendizaje, así como potenciar las fortalezas de los estudiantes, lo cual mejora la calidad de su práctica pedagógica” (SEP, 2017b, p. 127). La evaluación también se utiliza para comunicarse con los padres de familia, y mediante ella se les pueden brindar orientaciones concretas para el acompañamiento y el apoyo a sus hijas e hijos.

El Modelo ABCD considera una evaluación formativa que se realiza de manera permanente durante los procesos de estudio. Además, solicita un registro bimestral del nivel de avance de cada uno de los estudiantes que también se hace del conocimiento de los padres de familia y de los responsables del control escolar en la entidad. Al término del quinto bimestre se les solicita a los LEC emitir una evaluación general y una nota numérica para la boleta oficial del estudiante (CONAFE, 2016a).

La evaluación es un proceso permanente que requiere del compromiso y el esfuerzo continuo de docentes y LEC. Sistematizar el registro de lo observado para retroalimentar a niñas y niños, la práctica docente, a los padres de familia y a la comunidad escolar en general requiere la toma de decisiones complejas y habilidades especializadas, desde la delimitación de lo que se pretende evaluar, el establecimiento de propósitos, el diseño y la adecuación de instrumentos, la observación, el registro continuo y la interpretación, hasta el uso de los resultados para el apoyo a niñas y niños, la mejora de la práctica docente y la búsqueda del involucramiento de la comunidad escolar. Este proceso, de por sí complejo, se enfrenta con los contextos y las condiciones de trabajo de docentes y LEC.

Considerando la evaluación como un proceso que implica la puesta en marcha de diversas acciones para la obtención de información que se utiliza con diversos propósitos. Se solicitó a docentes y LEC su grado de acuerdo o desacuerdo ante la afirmación:

*En la evaluación de los aprendizajes de niñas y niños, lo más difícil es...*

Como opciones de respuesta se les presentaron diversas acciones relacionadas con el proceso de evaluación y clasificadas en dos categorías de análisis. Para facilitar la comunicación



de los resultados de este informe, les llamaremos *aspectos de la evaluación* a las dos categorías definidas, que son las siguientes:

- *Prácticas de evaluación*: selección de instrumentos para el registro de los aprendizajes, identificación de características y ritmos de aprendizaje, reconocimiento de los momentos en que se debe observar y registrar, así como distinción entre avances y logros de aprendizaje.
- *Uso de los resultados*: usar el registro de los aprendizajes para ayudar a que niñas y niños mejoren, para mejorar la práctica docente y para informar a los padres de familia sobre los aprendizajes de sus hijas e hijos.

Estar *de acuerdo* con la afirmación indica que se considera difícil la evaluación de los aprendizajes, delimitada para este perfil por medio de las prácticas de evaluación y el uso de resultados. Estar *en desacuerdo* indica que no se considera difícil la evaluación de los aprendizajes.

En general, la mayoría de docentes y LEC mostraron desacuerdo ante los aspectos de la evaluación, lo que quiere decir que no la consideran difícil. Sin embargo, hubo algunas docentes y LEC que, al estar de acuerdo con ciertos aspectos, permitieron distinguir una jerarquización en cuanto a la dificultad de realizarlos. La tendencia nacional indica que un mayor porcentaje de docentes y LEC considera difícil realizar las prácticas de evaluación que el porcentaje que considera difícil al uso de resultados (tabla 2.8).

**Tabla 2.8** Jerarquización de los aspectos de la evaluación, por el porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo

Aspectos de la evaluación	Porcentaje de acuerdo*
Prácticas de evaluación	43.4
Uso de resultados	34.2

\* Se presenta un promedio del porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo ante las opciones que conformaban cada aspecto de la evaluación.  
Fuente: elaboración propia.

Las respuestas de docentes y LEC permitieron diferenciar tres perfiles:

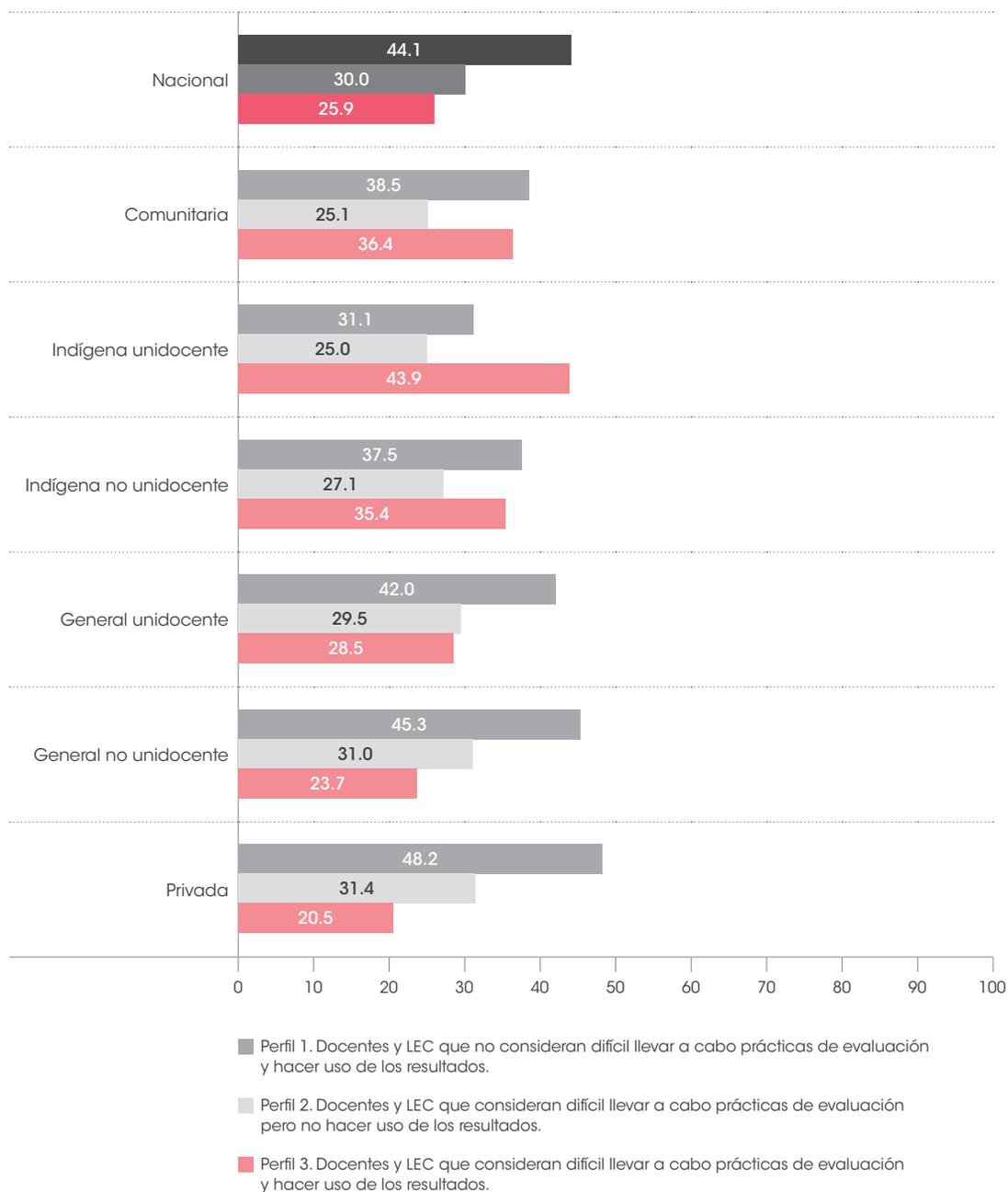
El *perfil 1* está conformado por docentes y LEC que en general mostraron *desacuerdo* con los aspectos de la evaluación, lo que quiere decir que *no consideran difícil llevar a cabo prácticas de evaluación y hacer uso de los resultados*.

El *perfil 2* está conformado por docentes y LEC que en general mostraron *acuerdo* con las prácticas de evaluación y *desacuerdo* con el uso de los resultados, lo que quiere decir que *consideran difícil llevar a cabo prácticas de evaluación, pero no hacer uso de los resultados*.



El perfil 3 está conformado por docentes y LEC que en general mostraron *acuerdo* con los aspectos de la evaluación, lo que quiere decir que *consideran difícil llevar a cabo prácticas de evaluación y hacer uso de los resultados* (gráfica 2.7).

**Gráfica 2.7** En la evaluación de los aprendizajes de niñas y niños, lo más difícil es...



Fuente: elaboración propia.



## Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles

### *¿Las características de los tipos de preescolar pueden afectar el proceso de la evaluación de los aprendizajes?*

Llama la atención que tanto los preescolares indígenas (unidocentes y no unidocentes) como los comunitarios presenten una tendencia distinta al resto de los preescolares; para dichos servicios escolares el porcentaje de docentes y LEC que se encuentran en el perfil de quienes consideran difíciles los aspectos de la evaluación (las prácticas y el uso de los resultados) es más alto; incluso en el caso de los preescolares unidocentes la proporción más alta se encuentra en este grupo. Para los preescolares generales y privados, la mayor proporción se encuentra en el perfil que no considera difícil llevar a cabo los aspectos de la evaluación.

Considerando a la evaluación de los aprendizajes como un proceso, un mayor porcentaje de docentes y LEC consideró difíciles las prácticas de evaluación que el uso de los resultados. Si al proceso de la evaluación, que de por sí es complejo, se le asocian factores como el tamaño de los grupos, la organización escolar y las responsabilidades adicionales a la enseñanza o la falta de compañeros para realizar el trabajo colegiado y compartir experiencias o contrastar su práctica, especialmente para los preescolares unidocentes, la evaluación se torna bastante más compleja.

### Reflexiones de docentes de preescolar

Pensaba en mi grupo de tercero con niños de la misma edad, pero con una gran diversidad de ritmos de aprendizaje y de estilos de aprendizaje que a veces hacen compleja esta tarea de evaluaciones. Se convierte en algo complejo hacer adecuaciones tanto en la práctica de los instrumentos, tanto cuando se arrojan los resultados y de verdad saber bien y distinguir bien para hacer una evaluación.

Uno como unidocente tiene muchas tareas que cumplir, por ejemplo, cuando yo vengo a un curso o a una reunión yo tengo que suspender actividades y si yo tengo programada mi planeación, pues ya me avisaron dos días antes o una semana y me tengo que organizar y a veces no hay tiempo de organizarse. Si yo ya tenía planeado hacer, por ejemplo, la evaluación, un instrumento ya no me va a servir porque a lo mejor no alcancé a llegar a ese objetivo con mis niños.



Cuando somos unitarios, no nada más los de educación indígena, sino también en otros subsistemas, pues es muy difícil porque apenas usted entrega un documento y ya te mandaron mensaje que “queremos esto”, entonces, ¿qué hago, me dedico con los niños o me dedico a lo administrativo?

Son muchos factores porque también, como hace rato comentábamos sobre los padres de familia, si estás trabajando, ya llegó un papá o ya llegaron los del municipio y tienes que atenderlos y ya no se cumple, ¿por qué?, porque ya te interrumpieron.

Es una sola docente, no tiene oportunidad de compartir con otras maestras.

### *¿Se requieren estrategias específicas o especiales para comunicar los resultados de aprendizaje a los padres de familia?*

Para el adecuado uso de los resultados de una evaluación, es necesario identificar sus diversos propósitos, así como las mejores estrategias para alcanzarlos. En el caso de la comunicación de los resultados a padres de familia, las docentes se enfrentan a la dificultad de encontrar las mejores estrategias para lograr que sea efectiva a fin de integrarlos y hacerlos partícipes del proceso educativo. Esta tarea requiere de una dedicación especial, ya que comunicar un resultado requiere la explicación del proceso de aprendizaje y del contexto en el que se está observando y midiendo dicho proceso. Así como las docentes encuentran diversidad en los estudiantes, del mismo modo encuentran una diversidad de pensamientos, intereses y expectativas en los padres de familia, motivo por el cual la comunicación de los resultados debe adecuarse para que sea comprendida con claridad y se logre el involucramiento esperado.

#### Reflexiones de docentes de preescolar

El ciclo pasado implementé que cuando les entrego su boleta o el informe de evaluación, en diferentes partes del salón pego las hojas con los niveles de EXCALE para que ellos se acerquen, entonces ya les digo “pasen y lean qué significa que su niño esté en el N1, qué significa que esté en el N2 porque yo quiero que cuando sus hijos salgan estén en el N4, no es nada más lo que yo quiero, sino ustedes también deben de querer, entonces lean el N4 para que se fijen qué es lo normal que debe de hacer su niño de acuerdo a su edad”. De acuerdo a su edad, los estándares, esto es lo que su hijo debería de saber hacer, que ellos tengan una visión más alta de cómo debe salir del preescolar. Que no nada más sea una queja el “todavía no puede hacer esto”, sino



que ellos lo identifiquen. Eso me ha funcionado mucho y los papás se muestran más interesados.

A mí me ha ayudado mucho decirles a los papás cuando inicio un plan, el mostrarles en forma general las actividades a realizar, de qué manera ellos me pueden apoyar en el aprendizaje esperado, lo que se tiene que lograr [...] Quizá les muestro: "padres de familia, estas actividades las hicimos para lograr este aprendizaje, aquí están unas pequeñas observaciones, se los doy de manera personal", y sí, muchos papás se acercan para ver las observaciones y preguntan también de qué manera pueden apoyar, ya en base a eso se deja tarea. Sí están conscientes los papás de lo que están trabajando, de lo que se quiere lograr y cómo ellos pueden ayudarme a mí, en especial a sus hijos. Eso es, más bien la comunicación, quizá muchos no tenemos ese tiempo para quedarnos con los papás para poder compartirlas esa información.

Así como la diversidad está en los niños, está exactamente igual en los padres de familia al hacer el informe. Entonces qué importante es hacer las adecuaciones pertinentes para dar este informe porque a veces, a lo mejor queremos huir un poquito al explicarles y creemos que están entendiendo perfectamente lo que nosotros estamos informando y realmente no, y no le van a dar el uso a esta información que es lo que nosotros pretendemos. Cuando damos los informes hay quien hace preguntas y hay quien no lo vuelve a tocar, esos son los casos a los que se les tiene que dar seguimiento porque no lo van a abordar en casa o a lo mejor no lo comprendieron.

Si vas a poner un término que tú crees que es muy claro, sí es necesario que se lo expliques a los padres de familia. A veces pensamos que papá entiende. Me ha pasado que dejo una tarea que para mí es bien sencilla, llegan y me entregan otra cosa. Entonces es importante establecer esa comunicación efectiva.

*¿Se debe cumplir con la evaluación de todos los aprendizajes señalados en el programa de estudios, aunque no se cuente con docentes de apoyo que impartan los contenidos?*

Tanto en el programa de estudios de 2011 como en el de 2017 de los preescolares generales e indígenas se consideran aprendizajes de Artes, de Educación Física y de Inglés.<sup>5</sup> Al presentar

<sup>5</sup> En el programa de estudios de 2011 la Educación Física aparecía como el campo formativo Desarrollo Personal y Social; Artes, como Expresión y Apreciación Artísticas, e Inglés como Segunda Lengua: inglés.



el área de Educación Física, el programa de estudios de 2017 refiere que “en el jardín de niños es la educadora quien diseña o elige las situaciones didácticas para promover en sus alumnos las capacidades físicas, cognitivas y sociales”, y apunta a pie de página: “A diferencia de la Educación Física, impartida por profesores formados para ello y que cuentan con un programa acorde con su perfil docente” (SEP, 2017b, p. 331). Sin embargo, el mismo programa, en las sugerencias para la planificación del trabajo educativo, a propósito de la organización de la jornada, indica considerar “el tiempo que se dedicará a las actividades artísticas, de educación física e inglés, a cargo de docentes de apoyo” (SEP, 2017b, p. 174).

Si en los preescolares se requieren docentes de apoyo que impartan algunas asignaturas, pero no se tiene acceso a estas figuras de apoyo, queda sin resolverse la incógnita de lo que deben hacer las docentes con estos aprendizajes, desde solucionar la parte didáctica y su evaluación.

#### Reflexiones de docentes de preescolar

El documento Informe de calificaciones es el documento que nos están pidiendo ahorita, pero ese documento en tercer grado está pidiendo también ya la evaluación de Inglés [...] no tenemos maestros de Inglés, pero aquí viene lo contradictorio, tenemos que evaluar, no puede salir el documento en blanco [...] Realmente hay cosas que se manejan de acuerdo a los intereses de lo que quieren mostrar en la parte federal, pero ya en la realidad, este ejemplo de la maestra de Inglés, ¿cómo no va a impactar en uno? ¿Cómo voy a evaluar al niño si yo no estoy dando Inglés?, más sin en cambio, está pidiendo que se evalúe.

En nuestra comunidad los papás sí nos apoyan muchísimo, pagan maestro de Inglés, pagan maestro de Educación Física y pagan maestro de Música. Yo dije: “puedo pedirle a la maestra de Inglés que me haga o que realice la evaluación, la rúbrica de evaluación para ponerlo en la cartilla”. La jefa de sector, en ese sentido, sí es consciente y dice ustedes no la deben de poner porque esa maestra no es pagada o no es contratada por la SEP. Entonces sí lo vamos a dejar en blanco. No podemos poner una calificación que sí, a lo mejor los niños tienen un avance y sí llevan esa materia de Inglés, pero no podemos engrandecer a otro con el esfuerzo de los papás.



### *¿La capacitación en servicio que se ofrece a los docentes es pertinente a las necesidades de su práctica?*

De acuerdo con el programa de estudios de 2017, la formación continua para docentes, también llamada *actualización*,

es una modalidad de formación docente sobre saberes específicos, y de perfeccionamiento de la práctica en el aula. Su implementación es responsabilidad de instancias diversas y se conforma de planes específicamente diseñados para mejorar la práctica de los docentes en ejercicio, los proyectos que puedan crear los profesores en el ejercicio colegiado, y los programas de posgrado y especialización (SEP, 2017b, p. 356).

Para la implementación del programa de estudios de 2017 se definieron tres líneas de formación; dos de ellas atendían las necesidades de formación derivadas de la evaluación del Servicio Profesional Docente (SPD), y la tercera se proponía atender las necesidades específicas de las docentes de acuerdo con su contexto (SEP, 2017d; 2018a).

De acuerdo con la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2013, 9 de cada 10 docentes habían participado en alguna actividad de formación. Asimismo, según las docentes, en sus cursos de capacitación el tema de la evaluación se ha abordado de manera constante, sin embargo, éstos se han enfocado en aspectos teóricos de la evaluación más que en estrategias prácticas y contextualizadas. Además de considerar la demanda sentida de las docentes, en el momento de diseñar la oferta formativa conviene tener presente el tipo de preescolar que atienden, si además realizan la función directiva e incluso sus características profesionales; es decir, conviene hacer una revisión de las políticas que han orientado la formación continua de los docentes para plantear acciones sostenidas cercanas a sus contextos y realidades.

#### Reflexiones de docentes de preescolar

Me das el libro y me dices "aquí está el tipo de evaluaciones", pero no me enseña cómo hacerlo, no me dan ejemplos de cómo puedo hacerlo desde una perspectiva, desde un grupo unitario, multigrado. De una manera general, ¿cómo lo voy a llevar? Eso es lo que nos cuesta. Podré saberme cuáles son los tipos de evaluación, podré saber en qué momento, cómo, ¡todo! Lo podemos saber, tenemos la teoría, pero cómo lo aterrizamos es lo que nos cuesta muchísimo trabajo hacerlo porque nadie nos dice cómo.



Nuestra supervisora nos da mucho apoyo en cómo tienes que elegir tu instrumento, cómo tienes que aplicarlo, qué vas a hacer con los resultados. Entonces, por una parte, es también el apoyo que recibes.

Es muy importante el apoyo que nos dan las compañeras, la supervisora, la directora.

Yo no considero que sea tan complicado evaluar, no digo que sea una tarea sencilla. El año pasado estuve implementando diferentes estrategias y de las que mejor me funcionaron, yo creo que fue la rúbrica de desempeño y pues, eso viene en nuestros módulos de herramientas de evaluación, que la verdad a mí me funcionaron mucho para aprender. También con la ayuda de mi supervisora en guiarme en cómo poder desmenuzar un aprendizaje esperado para lograr que cada uno de esos niveles que conlleva la rúbrica de desempeño.

El problema que nos cuesta es cómo hacerlo en un grupo, por decir, a mí me cuesta mucho en un unitario saber que tengo niños de tres años con niños de seis años. Es una diferencia totalmente, ¿cómo le hago? Eso es lo que a mí me cuesta, plasmarlo, no que no conozcamos, sino cómo voy a aterrizar esa información, cómo le voy a hacer para que el niño de tres años que me está llorando con el de siete años que me dice "ya acabé", o sea, ¿cómo? Trato de moldear o hacer actividades fusionando a los dos grupos, trabajando los dos grupos, sí se me hace a veces muy pesadito, es un poco pesado para las evaluaciones.

## Creencias sobre el aprendizaje

### Yo creo que niñas y niños que sólo hablan lengua indígena deben aprender...

El programa de estudios de 2017 de la educación preescolar indígena indica que el enfoque de enseñanza en las asignaturas Lengua Materna, Lengua Indígena y Segunda Lengua es bilingüe, intercultural y está centrado en la alfabetización. Se apega a la definición de interculturalidad entendida como "complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía que buscan desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes" (Salmerón y Porras, 2010, citado en SEP, 2017c, p. 28). Sin embargo, reconoce que las relaciones planteadas no son equitativas y más bien son asimétricas como consecuencia de la discriminación y el racismo, y que incluso



desde la escuela se han reproducido mediante estrategias como la castellanización y la homogeneización.

El propósito de las asignaturas de Lengua Indígena es que los estudiantes “conozcan los recursos de su lengua y se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje oral y escrito que favorezcan su participación en diversos ámbitos sociales; amplíen sus intereses; resuelvan sus necesidades y expectativas; y fortalezcan su identidad, sus raíces y la valoración de la diversidad de su entorno social y natural” (SEP, 2017c, p. 30). De acuerdo con las respuestas de las docentes y LEC que hablan lengua indígena, la mitad habla la misma lengua que la mayoría de sus estudiantes. Esa proporción puede ser poco alentadora en aquellos casos donde los estudiantes son monolingües, porque las posibilidades de comunicación entre docentes y estudiantes se ve limitada por la lengua. De acuerdo con el *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*,

del total de escuelas preescolares indígenas, 9.5% no contaba con docentes que hablaran al menos una de las lenguas maternas de la comunidad. En el ámbito estatal, Chiapas reportó la proporción más alta de escuelas en esta condición: 21.7%; situación preocupante dado que en esta entidad habita una parte importante de la población indígena del país (INEE y UNICEF, 2018, p. 96).

En el Modelo ABCD se incluye un eje transversal de *Interculturalidad*, que busca articular y vincular los contenidos de los diferentes campos. Este eje se apega al enfoque intercultural para la educación básica planteado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en el que se espera que los estudiantes

conozcan la realidad pluricultural y multilingüe de México; valoren y aprecien los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana; fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elementos para afianzar la identidad [...] y desarrollen competencias comunicativas, tanto orales como escritas, en su lengua materna y en su segunda lengua (CONAFE, 2016a, p. 42).

Considerando que los estudiantes indígenas se encuentran en todos los tipos de preescolares, y no sólo en los indígenas, se les solicitó a docentes de todos los estratos definidos y a los LEC con estudiantes que hablan lengua indígena su grado de acuerdo o desacuerdo ante la afirmación:

*Yo creo que niñas y niños que sólo hablan lengua indígena deben aprender...*



Como opciones de respuesta se les presentaron tres formas de aprendizaje:

- *Bilingüe*: en español y su lengua indígena.
- *Lengua indígena*: sólo en su lengua indígena.
- *Español*: sólo en español.

Estar de acuerdo con cada una de las opciones implica reconocer en el pensamiento de docentes y LEC la lengua de instrucción predominante para que niñas y niños aprendan, es decir, bilingüe o monolingüe con énfasis en alguna lengua.

En general, la mayoría de docentes y LEC mostró acuerdo ante la opción bilingüe, y un porcentaje muy bajo mostró acuerdo con las opciones monolingües (tabla 2.9).

**Tabla 2.9** Jerarquización de las formas de aprendizaje, por el porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo

Formas de aprendizaje	Porcentaje de acuerdo
Bilingüe	85.2
Español	6.3
Lengua indígena	6.1

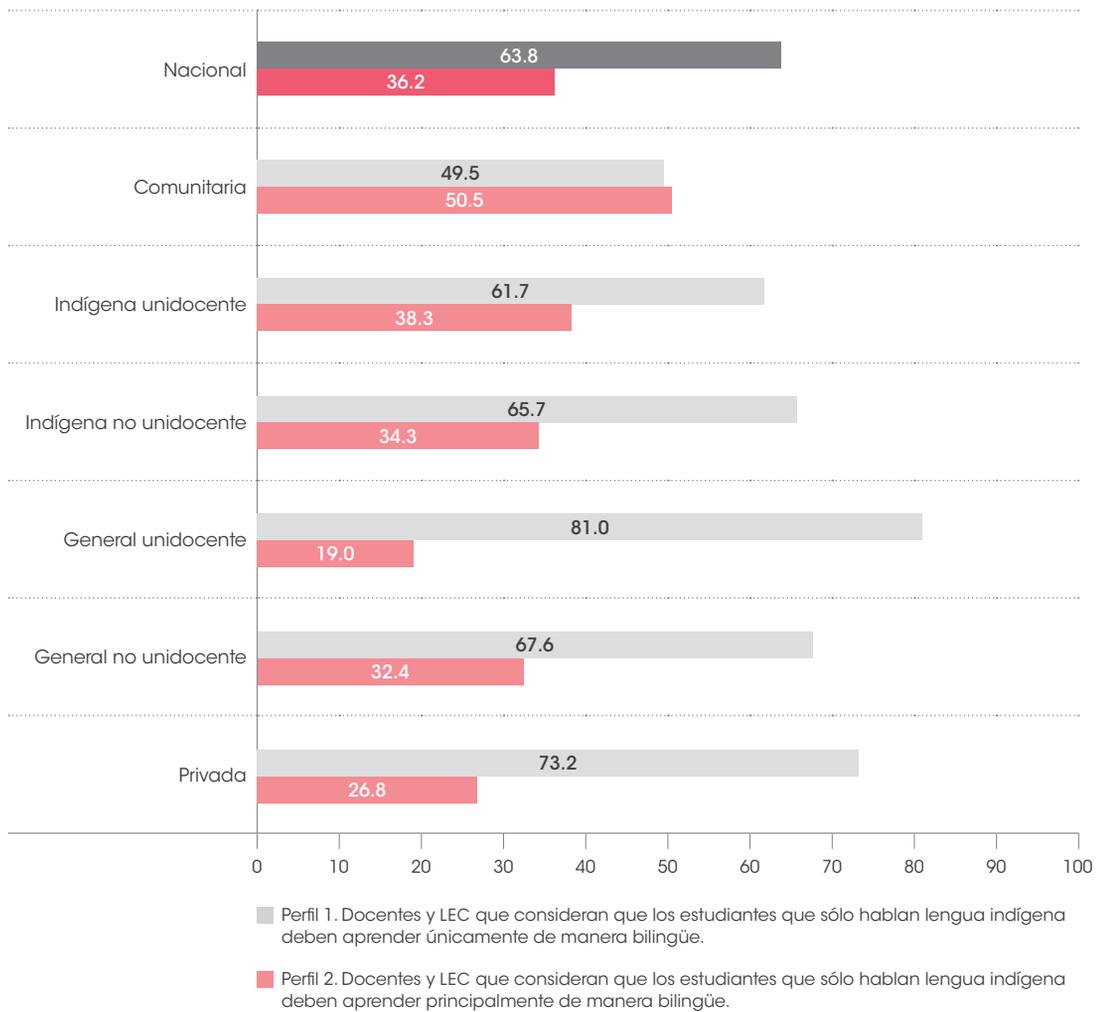
Fuente: elaboración propia.

Para la conformación de estos perfiles, a diferencia del resto, se consideró sólo al grupo que reportó tener estudiantes que hablan lengua indígena, lo que representa 11% del total nacional. Las respuestas de este porcentaje de docentes y LEC permitieron diferenciar dos perfiles:

El *perfil 1* está conformado por docentes y LEC que mostraron *acuerdo* con la opción bilingüe y *desacuerdo* con las dos opciones monolingües, lo que quiere decir que *consideran que los estudiantes que sólo hablan lengua indígena deben aprender únicamente de manera bilingüe*.

El *perfil 2* está conformado por docentes y LEC que en general mostraron *acuerdo* con la opción bilingüe, pero, en menor proporción, también mostraron *acuerdo* con las opciones monolingües, lo que quiere decir que *consideran que los estudiantes que sólo hablan lengua indígena deben aprender principalmente de manera bilingüe*. La diferencia entre ambos perfiles es que, mientras el primer perfil considera *únicamente* lo bilingüe, el segundo considera *principalmente* lo bilingüe, pero no descarta del todo lo monolingüe (gráfica 2.8).



**Gráfica 2.8** Yo creo que niñas y niños que sólo hablan lengua indígena deben aprender...

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, la diferencia entre los perfiles 1 y 2 es sutil, y la comprensión del segundo es especialmente difícil, porque una reflexión inmediata podría ser que la creencia contraria al bilingüismo es la predominancia de alguna de las lenguas (indígena o español); sin embargo, es posible advertir que el asunto no es tan simple, pues en la selección de la lengua que debería ser predominante en el trabajo didáctico del aula influyen distintos factores. Resulta además interesante la cercanía entre los perfiles en el caso de los preescolares comunitarios, donde la población se reparte casi en mitades entre los perfiles y los preescolares indígenas que, aunque tienen mayoría en el perfil 1, sus distancias con el perfil 2 son menores que en el resto de los tipos de preescolar.



## Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles

### *¿El uso de la lengua indígena en el sistema educativo está garantizado en la misma medida en todos los niveles educativos?*

Cuando niñas y niños de comunidades indígenas inician su trayecto educativo en el nivel preescolar, idealmente asisten a una escuela indígena en donde la docente puede desarrollar una educación bilingüe, o, como específicamente la denomina el programa de estudios de 2017, una bialfabetización. Sin embargo, ¿qué tantas posibilidades tienen los estudiantes de continuar con una educación bilingüe durante el resto de su trayecto educativo? Aunque se reconozca la importancia del desarrollo de la lengua indígena, es probable que, frente a un posible escenario de no continuidad en la lengua de instrucción o del enfoque, las docentes también decidan enfatizar el desarrollo del español, sobre todo en tercer grado, con la finalidad de preparar a sus alumnos para el ingreso a la educación primaria.

### Reflexiones de docentes de preescolar

Nuestras clases son de manera bilingüe, aquí manejamos la lengua maya y el español. ¿Por qué también nos esforzamos por que el niño aprenda el español? Porque en nuestras comunidades hay educación preescolar indígena, pero la primaria es educación general y muchas veces cuando el niño se va a la primaria, no le entiende porque el maestro a veces no lo sabe. Cuando los niños llegan a la primaria tienen muchas dificultades para aprender a leer, a escribir y también presentan mucha dificultad en matemáticas.

### *¿De qué manera influyen las demandas y expectativas de los padres de familia acerca del aprendizaje de la lengua indígena y del español sobre la práctica docente?*

En el programa de estudios de 2017 de educación preescolar indígena se reconocen algunas configuraciones u organizaciones que se dan en los pueblos indígenas a partir de los hablantes de lengua indígena.

En los pueblos indígenas es común que la gente se comunique en su lengua materna en el interior de su comunidad, pero en el exterior en español, o en ciertos ámbitos de la misma. En algunas comunidades, la población es mayoritariamente monolingüe,



aun cuando la tendencia actual está marcada por un bilingüismo (lengua indígena y español) con niveles de dominio variado; que no siempre es equilibrado. Existe también el escenario donde la lengua indígena se ha visto desplazada por la lengua mayoritaria (español) y ha ido perdiendo sus ámbitos de uso (SEP, 2017c, p. 29).

Es igualmente esperable que los padres de familia y las comunidades en general tengan expectativas con respecto a la lengua indígena y al español, por lo que las docentes pueden enfrentar situaciones de orden sociocultural que sobrepasan el currículo, ante las cuales deben mediar entre lo que las comunidades les piden y lo que idealmente plantea el programa de estudios.

#### Reflexiones de docentes de preescolar

¿Qué pasa cuando estás en una comunidad con la lengua muy arraigada y no se habla lo que es la lengua en español? La desesperación de los papás porque sus hijos se puedan superar. ¿Cuál fue la condición que me pusieron? "Mire maestra, usted entra si se compromete a enseñarles español a nuestros hijos y también a nosotros y nosotros le enseñamos a hablar maya." Lo que está pidiendo la gente de esas comunidades tan apartadas es que se les enseñe a hablar español porque, de entrada, el maestro de la primaria, cuando su niño llegue, el maestro no habla maya, habla español. ¿Y qué pasa con los niños que hablan maya? Los maestros de primaria eran de escuela general y todos hablaban español, no había educación indígena y el problema que las mamás tenían con los niños era que los niños no entendían al maestro porque les daban indicaciones que ni los niños ni las mamás entendían. Entonces hay un rezago enorme en cuanto lo que es el aprendizaje.

#### Por las reuniones que he tenido con los padres de familia, yo creo que lo más importante para ellos es que sus hijos desarrollen...

En el programa de estudios de 2011 se reconoce la participación de los padres y la familia en general. En las bases para el trabajo en preescolar, se enfatiza que "la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de niñas y niños" (SEP, 2011, p. 26). Para favorecer su participación,

el personal directivo y docente de preescolar debe tomar la iniciativa a partir de organizar una actividad sistemática de información y acuerdo dirigido no sólo a las madres



y los padres sino también a los demás miembros de la familia que puedan participar en una labor de apoyo educativo (SEP, 2011, p. 26).

El modelo educativo de 2017, desde la estrategia La Escuela al Centro, promueve diversas acciones con el fin de fortalecer la autonomía de las escuelas públicas. Una de estas acciones implica el fortalecimiento de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (CEPSE), para impulsar la corresponsabilidad de padres de familia en el desarrollo de niñas y niños y que se fortalezcan como actores centrales en el aprendizaje permanente de sus hijos (SEP, 2017e).

El Modelo ABCD considera de vital importancia el involucramiento y la participación de los padres de familia y de la comunidad. En un primer momento se intenta involucrarlos dentro del ciclo de la relación tutora. Cuando el aprendiz demuestra públicamente lo aprendido, expone su proceso de aprendizaje a sus compañeros y, de ser posible, a padres de familia y a la comunidad. Esto, además de que sirve para que los padres de familia observen de manera directa el aprendizaje de sus hijas e hijos, "aumenta en las familias el aprecio por el aprendizaje e, incluso, anima a los adultos a estudiar bajo el mismo método y fortalece la relación de la comunidad con la escuela" (CONAFE, 2016a, p. 35). Otro momento cuando se busca una participación más activa de padres de familia y la comunidad ocurre como parte del campo formativo Participación en Comunidad.

Los padres, madres de familia y la población en general participan de la comunidad de aprendizaje local involucrándose como estudiantes y como tutores de los estudiantes y de ellos mismos; con ello, tienen acceso al menú temático de educación comunitaria dentro del cual se encuentran los temas específicos de este campo formativo (CONAFE, 2016a, p. 58).

Es importante resaltar que la vinculación escuela-comunidad que proponen los programas de estudio conlleva implícita la influencia que pueden ejercer los padres de familia y la comunidad hacia la escuela. Cuando las docentes y LEC buscan involucrar a los padres de familia, al mismo tiempo se exponen a las expectativas y demandas que tienen éstos sobre el aprendizaje de sus hijas e hijos. De manera general, se podría reconocer el tipo de aprendizajes o los *dominios de aprendizaje* que valoran más los padres de familia, de acuerdo con la exigencia percibida por docentes y LEC.

Considerando que los padres de familia valoran de manera diferenciada cada dominio de aprendizaje y que esto puede ser identificado mediante la percepción que, a partir de su



interacción con ellos, tienen las docentes y LEC, se les solicitó a éstos su grado de acuerdo o desacuerdo ante la afirmación:

*Por las reuniones que he tenido con los padres de familia, yo creo que lo más importante para ellos es que sus hijos desarrollen...*

Como opciones de respuesta se les presentaron cuatro categorías de análisis previamente definidas como *dominios de aprendizaje*; sin embargo, en este perfil se conceptualizaron del siguiente modo:

- *Aprendizaje cognitivo*: capacidad de razonamiento matemático, pensamiento científico y el lenguaje.
- *Aprendizaje socioemocional*: capacidad de controlar las emociones, así como habilidades, actitudes y valores para la vida en sociedad.
- *Aprendizaje de hábitos*: hábitos de orden, cortesía, higiene y cuidado personal.
- *Aprendizaje psicomotor*: habilidades para el uso de herramientas, así como habilidades de movimiento y control del cuerpo.

Estar *de acuerdo* con la afirmación indica que se cree que lo más importante para los padres de familia es que sus hijos desarrollen los dominios de aprendizaje. Estar *en desacuerdo* indica que se cree que no es importante para los padres de familia que sus hijos desarrollen los dominios de aprendizaje.

En general, la mayoría de docentes y LEC mostraron acuerdo ante los dominios de aprendizaje. Sin embargo, hubo algunas docentes y LEC que, al estar en desacuerdo con algunos dominios, permitieron distinguir una jerarquización de los aprendizajes ante la creencia de lo importantes que son para los padres de familia. La tendencia nacional indica que un mayor porcentaje de docentes y LEC considera que para los padres de familia es más importante que sus hijos desarrollen lo cognitivo y lo socioemocional que los hábitos y lo psicomotor (tabla 2.10).

**Tabla 2.10** Jerarquización de los dominios de aprendizaje, por el porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo

Dominios de aprendizaje	Porcentaje de acuerdo
Cognitivo	94.0
Socioemocional	80.2
Hábitos	70.4
Psicomotor	61.0

Fuente: elaboración propia.

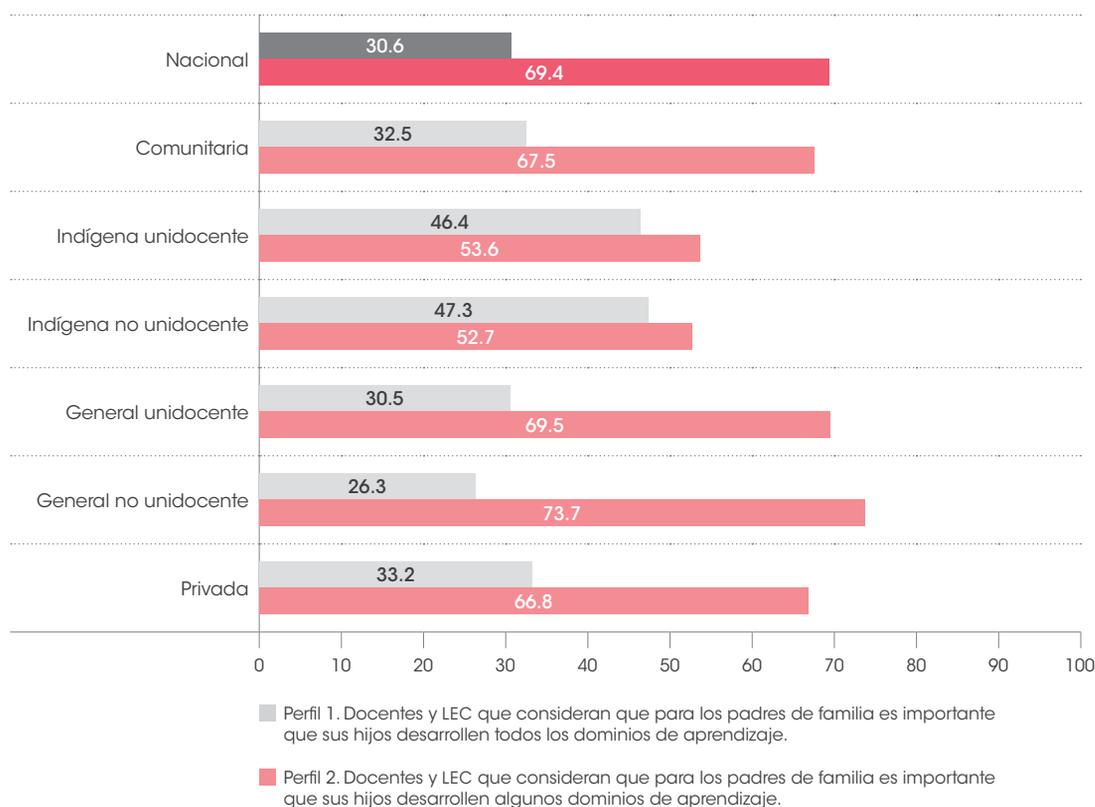


Las respuestas de docentes y LEC permitieron diferenciar dos perfiles:

El *perfil 1* está conformado por docentes y LEC que mostraron *acuerdo* con *todos* los dominios de aprendizaje, lo que quiere decir que *consideran que para los padres de familia es importante que sus hijos desarrollen todos los dominios de aprendizaje*. Este grupo considera que para los padres de familia todo es importante.

El *perfil 2* está conformado por docentes y LEC que en general mostraron *acuerdo* en las opciones, sin embargo, también mostraron su *desacuerdo* en algunos dominios de aprendizaje, lo que quiere decir que *consideran que para los padres de familia es más importante que sus hijos desarrollen algunos dominios de aprendizaje*. Los diferentes niveles de acuerdo mostrados por este grupo permitieron distinguir la priorización de lo cognitivo y lo socioemocional sobre los hábitos y lo psicomotor. De acuerdo con este grupo, los padres de familia sí consideran más importantes algunos dominios de aprendizaje (gráfica 2.9).

**Gráfica 2.9** Por las reuniones que he tenido con los padres de familia, yo creo que lo más importante para ellos es que sus hijos desarrollen...



Fuente: elaboración propia.



Conviene resaltar que en todos los estratos definidos la tendencia es similar a la presentada en el dato nacional, es decir, el perfil 2 es mayor que el 1, y la distancia entre un perfil y otro es bastante amplia; sin embargo, llama la atención que en los preescolares indígenas (unido-centes y no unido-centes) la distancia entre perfiles es poca: en ningún caso alcanza los diez puntos porcentuales, lo cual resalta cuando se compara con los casi cincuenta puntos de distancia entre perfiles en el preescolar general no unido-cente. Así, mientras que en casi todos los estratos definidos la mayor proporción de docentes consideró que para los padres hay ciertos dominios de aprendizaje que tienen mayor importancia, en los preescolares indígenas las opiniones estuvieron divididas entre considerar que todo resulta fundamental para ellos y la distinción de algunos dominios.

### Algunas preguntas para reflexionar sobre los perfiles

*¿Existe una exigencia social que influye en la jerarquización de los dominios de aprendizaje y en la práctica docente?*

Aunque en el programa de estudios de 2017 se refiere explícitamente que en el nivel preescolar se pretende una aproximación a la lectura y escritura y que “de ninguna manera se espera que los niños egresen de este nivel leyendo y escribiendo de manera convencional y autónoma; éstos son logros que se espera que los niños consoliden hacia el segundo grado de educación primaria” (SEP, 2017b, p. 189; 2018b, p. 8). La percepción de las docentes entrevistadas es que existe una exigencia de la sociedad para que niñas y niños salgan leyendo y escribiendo del preescolar. Desde su percepción, esta exigencia se transmite desde los padres de familia, y dentro del sistema educativo, desde las escuelas de nivel primaria.

### Reflexiones de docentes de preescolar

Los papás se enfocan en el cognitivo. Un niño de preescolar tiene que salir leyendo, escribiendo, sumando y restando, es el parámetro, lo que pretenden los papás que tú logres con ellos. Si no lo logras, no aprendieron y la maestra no enseña, es floja, etcétera. Para los papás aprender es escribir.

Una mamá llegó a la escuela y bien preocupada la mamá: “¿Va a salir leyendo? ¿Va a salir restando y sumando? Es que en la primaria les exigen esto”. Muy preocupada la mamá.



En la comunidad donde yo estoy les aplican un examen antes de entrar [a primaria]. Se supone que cuando los niños de preescolar salen, tienen todo el derecho de entrar a la primaria. Se supone que no llevan el 5, el 10, se supone que no llevan una calificación. Por el simple hecho de cursarlo y de tener el 80% de asistencia, pasan. Los de primaria aplican exámenes a los niños que van a entrar, lo aplican en febrero. Entonces, también de ahí viene la exigencia de los padres de familia por lo cognitivo: "Maestra, es que mi niño no sabe leer, pero ya le van a hacer examen en la primaria y me dicen que tiene que salir sumando, leyendo, escribiendo". Y yo siempre les he dicho: "Por favor, cuando vayan a aplicarles ese examen a sus niños, por favor, sáquenle foto y mándenmelo. Yo necesito saber qué les están pidiendo en la primaria para yo poder empatarme con eso". No debería de ser así porque existe una sábana curricular, existen unos aprendizajes en preescolar que después se vuelven a ver en primaria.





## CAPÍTULO 3.

# CREENCIAS NO AGRUPADAS EN PERFILES

Aunque la intención inicial fue construir perfiles en todos los temas explorados y aprovechando todas las baterías de preguntas elaboradas, en el momento del análisis se encontró que esto no sería posible en todos los casos. Dicha situación pudo deberse a distintas circunstancias de tipo técnico o conceptual, pero también a la naturaleza misma de los temas y a su complejidad para explorarse bajo un único modelo. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en dos baterías de preguntas que analíticamente no lograron integrar perfiles con posibilidad explicativa inteligible, por lo que se muestran los porcentajes de las frecuencias obtenidas en cada variable, aunque también se presentan las categorías de análisis que estuvieron detrás del diseño. La primera batería se enmarca en las creencias acerca del currículo, y la segunda y la tercera, en las del aprendizaje. Conviene mencionar también que en los siguientes casos sólo se presentan los resultados nacionales, por lo que no se muestra la distribución de la población en los estratos definidos.

### Creo que un programa de estudios debe...

El programa de estudios de 2011 se autodefine como abierto, lo que significa que la docente debe establecer el orden de las competencias, diseñar situaciones didácticas y elegir los temas que interesen a los estudiantes para el logro de los aprendizajes. Con esto se pretende que las docentes doten al programa de pertinencia sociocultural y lingüística (SEP, 2011).

El programa de estudios de 2017 refiere mantener el aspecto “abierto y flexible” (SEP, 2017b, p. 177) del programa anterior. Otorga la responsabilidad a la docente de establecer el orden de los aprendizajes y diseñar las situaciones didácticas para interesar a los estudiantes y favorecer sus aprendizajes.

En el Modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (Modelo ABCD) se propone al líder para la educación comunitaria (LEC) como un tutor que durante la primera etapa del ciclo de la relación tutora muestra al estudiante un catálogo de temas para que elija el que le interese aprender. De esta manera se asegura el interés del estudiante para participar en



las actividades de aprendizaje, y además se generan condiciones mentales favorables para que el aprendizaje se produzca (CONAFE, 2016a).

La diferencia entre los programas de educación preescolar y el Modelo ABCD es que los primeros dan la responsabilidad a la docente para organizar los aprendizajes, mientras que el modelo coloca el interés del estudiante como el organizador de la práctica docente. A pesar de esta diferencia, es posible reconocer que ambos son "abiertos", en el sentido de que el orden de los aprendizajes no está preestablecido.

La característica abierta de un programa de estudios da mayor libertad para que las docentes y LEC ofrezcan una atención pertinente, ya que son ellas quienes deciden, de acuerdo con las características de sus estudiantes, qué contenidos se trabajan en cada grado, en qué orden, mediante qué situaciones didácticas y durante cuánto tiempo. Sin embargo, esta libertad para organizar el programa también significa un reto para la práctica docente, por lo que es probable que también prefieran algunas características prescritas en el programa que les facilite su práctica a pesar de reducir la posibilidad de pertinencia.

Considerando que la característica abierta de un programa de estudios significa una mayor responsabilidad para docentes y LEC y un mayor grado de complejidad, a diferencia de un programa en el que los aprendizajes tienen una secuencia prescrita, se les solicitó su grado de acuerdo o desacuerdo ante la afirmación:

*Creo que un programa de estudios debe...*

Como opciones de respuesta, se les presentaron cuatro características de un programa de estudios clasificadas en dos categorías de análisis. Para facilitar la comunicación de los resultados, les llamaremos *características de un programa* a las dos categorías de análisis definidas, que son las siguientes:

- *Abierto*: la docente o LEC define el orden de los aprendizajes a desarrollar en cada grado o ciclo escolar y diseña las situaciones didácticas.
- *Cerrado*: el programa define todos los aprendizajes que se enseñan en cada grado o ciclo escolar, y establece el tiempo en el que debe desarrollarse cada uno de los aprendizajes.

Estar *de acuerdo* con las opciones que caracterizan a un programa abierto indica que se cree que un programa debe tener las características abiertas. Estar *de acuerdo* con las opciones que caracterizan un programa cerrado indica que se cree que un programa debe tener las características cerradas.



En general, la mayoría de docentes y LEC mostraron acuerdo ante las características abiertas. Sin embargo, también hubo un gran porcentaje que mostró acuerdo ante las características cerradas. La tendencia nacional indica que un mayor porcentaje de docentes y LEC mostró acuerdo ante las características de un programa abierto que ante las de un programa cerrado (tabla 3.1).

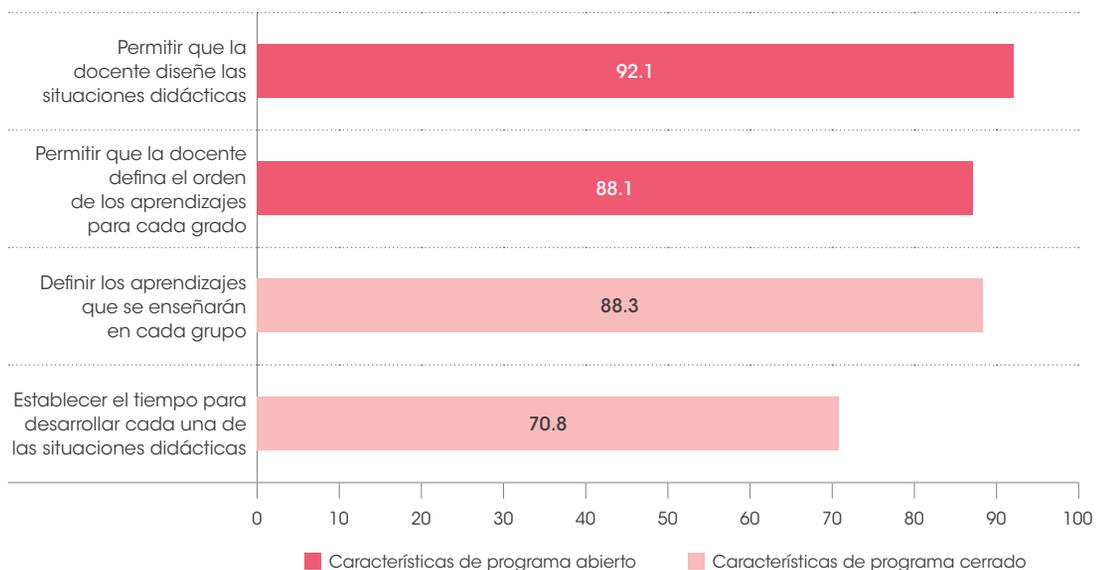
**Tabla 3.1** Jerarquización de las características de un programa, por el porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo

Características de un programa	Porcentaje de acuerdo*
Abierto	90.1
Cerrado	79.5

\* Se presenta un promedio del porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo ante las opciones que conformaban cada característica de un programa.  
Fuente: elaboración propia.

Cuando se analizan las opciones por separado, la que mayor porcentaje de docentes y LEC conjunta en el acuerdo (92.1%) corresponde con una característica de un programa abierto: *permitir que la docente diseñe las situaciones didácticas*. La opción que menor porcentaje conjunta (70.8%) corresponde con una característica de un programa cerrado o con alto nivel de prescripción: *establecer el tiempo para desarrollar cada una de las situaciones didácticas*. En la gráfica 3.1 se pueden observar los porcentajes de docentes y LEC que mostraron acuerdo ante las opciones de un programa abierto o cerrado.

**Gráfica 3.1** Creo que un programa de estudios debe...



Fuente: elaboración propia.



Al respecto de este tema, conviene tener presente que el diseño curricular para la educación básica es responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), específicamente, de la Dirección General de Desarrollo Curricular, por lo que la definición de las características que debería tener el programa de estudios para la educación preescolar no ha competido a las docentes frente a grupo y, por lo tanto, no se ha instalado una tradición de revisión o discusión de su organización.

### *¿Qué retos y dificultades enfrentan las docentes ante un programa abierto?*

Aunque los programas de 2011 y 2017 claramente se autodenominan de carácter abierto (y flexible) atribuyendo las decisiones de su organización a las docentes, ello puede generar diferentes interpretaciones. Por ejemplo, durante las aplicaciones piloto de los cuestionarios, una docente comentó que en su zona escolar ya se tiene acordada una prescripción de los aprendizajes por grado, lo que le pareció inadecuado cuando comenzó a laborar en la escuela por la idea que tenía del programa abierto. En una ocasión tuvo la necesidad de modificar la prescripción dada para atender mejor al grupo que tenía, y entró en conflicto consigo misma porque, de inicio, pensó que no podía modificarlo; sin embargo, justificándose en el mismo criterio del programa abierto, finalmente lo modificó de acuerdo con su diagnóstico del grupo. Después de esta experiencia, la docente concluyó que la característica abierta del programa permite que haya una organización preestablecida que oriente la práctica —por escuela, por zona o región—, pero al mismo tiempo, que pueda modificarse, de acuerdo con las necesidades particulares que cada docente valora para el grupo que atiende.

Así, la característica abierta de un programa de estudios permite contar con una estructura preestablecida, pero al mismo tiempo permite que cada docente haga las adecuaciones necesarias para lograr la pertinencia del programa. En caso contrario, con un programa cerrado no habría posibilidad de adecuarlo o esta oportunidad sería muy reducida. Sin embargo, también se debe reconocer que el programa abierto genera retos y dificultades para la práctica docente, por ejemplo, integrar a un estudiante que viene de otro preescolar y reconocer si lo que se diseñó es adecuado, pensando en que no existe ningún parámetro con el que se puedan comparar las decisiones de organización del programa que toman las docentes. O bien, reconocer cuáles son las fronteras de los aprendizajes —es decir, desde dónde y hasta dónde es preciso que se trabaje con algún aprendizaje esperado o competencia— cuando esos límites no están previamente señalados es responsabilidad de la docente, y eso puede ser un reto de gran complejidad.



## Reflexiones de docentes de preescolar

En mi jardín sacamos indicadores: primero, segundo y tercero, pero no me gustaría que nada más fuera en mi jardín, que fuera en preescolar, que todo preescolar tuviéramos el mismo perfil.

Me acaba de entrar un niño y viene de otro jardín. Entró a segundo, trae otros conocimientos y ya vamos a hacer la primera evaluación. Tal vez si tuviéramos el mismo parámetro, ya para ahorita, para noviembre, tal vez el niño llevara algo parecido o no fuera tan bajo el nivel que lleva comparado con los otros.

Mi escuela tiene mucha movilidad y vienen de otras escuelas, llega un niño que no ha trabajado esos aprendizajes, está perdido. Hay un cierto descontrol y no nos permite entrar de lleno a lo que queremos lograr.

Tanta libertad, te pierdes en ese espacio. A diferencia de los otros niveles de educación básica, estamos tan sueltas que nosotras, al momento de organizar de aquí al primer corte, ¿qué tendría que poner en la práctica yo para poder recuperar y poder decir "mi alumno sí ha avanzado en su desempeño en función del aprendizaje esperado tal"?, pero ¿cuál? ¿Qué de todo lo que tengo en oferta en el programa? Los otros dos niveles tienen un parámetro: de aquí al primer corte tú tienes que haber implementado tal o cual contenido o aprendizajes y nosotras no. Queremos sentirnos respaldadas como nivel con este tipo de orientaciones todavía un poquito más precisas. Yo no quiero la planeación, pero sí dame un referente de aquí a noviembre, qué pudiera tener mínimo un grupo. Sí vienen orientaciones, pero muy genéricas, quisiéramos un poquito más fragmentado.

## Considero que el aprendizaje de niñas y niños se dificulta, principalmente, cuando los padres de familia...

El programa de estudios de 2011 incluye a los padres de familia dentro del contexto escolar e indica que su participación es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Refiere que

para fortalecer la participación de los padres, el personal directivo y docente de preescolar debe tomar la iniciativa a partir de organizar una actividad sistemática de información y acuerdo dirigido no sólo a las madres y los padres sino también a los demás miembros de la familia que puedan participar en una labor de apoyo educativo (SEP, 2011, p. 26).



El programa de 2017 indica que, para que haya un buen desempeño escolar, se requiere concordancia entre los propósitos de la escuela y lo que sucede en casa. Por lo tanto, es necesario acercarse a los padres de familia e informarles de los beneficios que significan los aprendizajes del programa. Para favorecer una buena relación entre la escuela y la familia se sugiere involucrarla por medio de algunos temas de relevancia, como la responsabilidad de los padres en el cuidado y la alimentación de los estudiantes, el cumplimiento de tareas, la construcción de ambientes de respeto y comprensión en casa, el apoyo a las docentes en lo que soliciten, así como el conocimiento de las actividades y propósitos de la escuela por medio de una comunicación constante y respetuosa.

En el Modelo ABCD la participación de los padres se incluye como parte del campo formativo Participación en Comunidad. Bajo este campo, padres, madres y familiares en general participan en la comunidad de aprendizaje como estudiantes y tutores (CONAFE, 2016a). Además, como parte de la gestión escolar, se considera “una comunicación permanente con los padres de familia sobre el avance en los aprendizajes de sus hijos, y el involucramiento responsable para promover en ellos el interés por aprender” (CONAFE, 2016a, p. 112).

Considerando que la participación de los padres de familia es fundamental para un buen desempeño de los estudiantes y que los contextos donde trabajan docentes y LEC son muy diversos y contrastantes, se les solicitó a éstos su grado de acuerdo o desacuerdo ante la afirmación:

*Considero que el aprendizaje de niñas y niños se dificulta, principalmente, cuando los padres de familia...*

Como opciones de respuesta, se les presentaron seis condiciones o características familiares clasificadas en dos categorías de análisis. Para facilitar la comunicación de los resultados les llamaremos *factores familiares* a las dos categorías definidas:

- *Involucramiento familiar*: los padres de familia se involucran poco en las actividades de aprendizaje, solicitan poca información acerca del desempeño de sus hijas e hijos y asisten poco a los eventos escolares como reuniones y festivales.
- *Condiciones familiares*: los padres de familia viven separados, y tienen pocos estudios y bajos recursos económicos.

Estar *de acuerdo* con la afirmación indica que se considera que los factores dificultan el aprendizaje de niñas y niños. Estar en *desacuerdo* indica que se considera que los factores no dificultan el aprendizaje de niñas y niños.



La tendencia nacional indica que un mayor porcentaje de docentes y LEC considera que el escaso involucramiento familiar dificulta el aprendizaje, y una menor proporción considera que lo dificultan las condiciones familiares adversas (tabla 3.2).

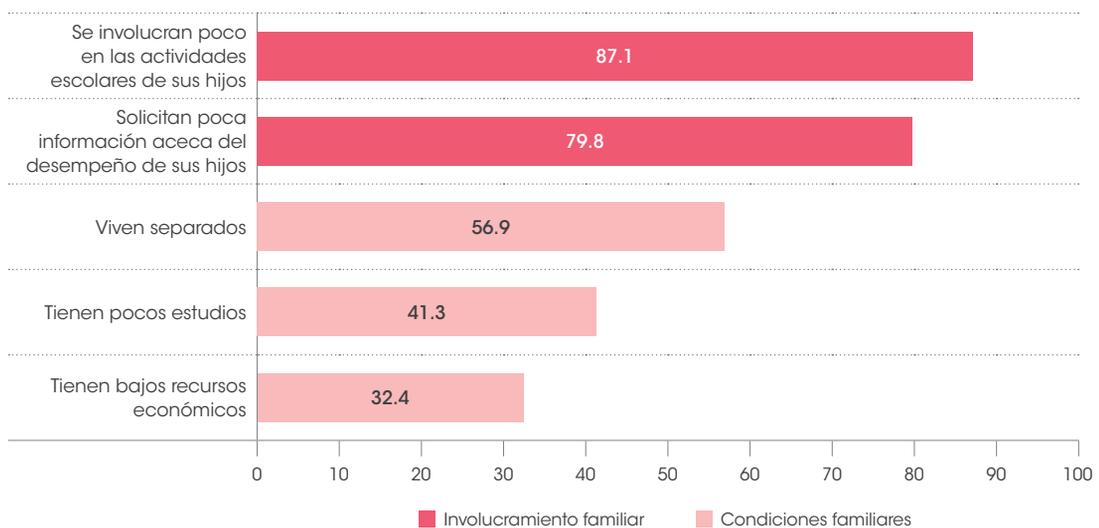
**Tabla 3.2** Jerarquización de los factores familiares, por el porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo

Factores familiares	Porcentaje de acuerdo*
Involucramiento familiar	74.7
Condiciones familiares	43.5

\* Se presenta un promedio del porcentaje de docentes y LEC que mostraron acuerdo ante las opciones que conformaban cada factor familiar.  
Fuente: elaboración propia.

Cuando se analizan las opciones por separado, la que mayor porcentaje de docentes y LEC conjunta en el acuerdo (87.1%) corresponde con el factor de involucramiento familiar *se involucran poco en las actividades escolares de sus hijos*. La opción que menos porcentaje conjunta (32.4%) corresponde con el factor de condiciones familiares *tienen bajos recursos económicos*. En la gráfica 3.2 se pueden observar los porcentajes de docentes y LEC que mostraron acuerdo ante los factores familiares que dificultan el aprendizaje de niñas y niños.

**Gráfica 3.2** Considero que el aprendizaje de niñas y niños se dificulta, principalmente, cuando los padres de familia...



Fuente: elaboración propia.

Resulta de interés que en las opciones referidas los porcentajes más altos se concentran en el involucramiento familiar y no en las condiciones de las familias; desde la perspectiva de



las docentes y LEC, que los padres de familia participen en las actividades escolares y estén atentos a lo que pasa en la escuela resulta ser más fundamental para el aprendizaje que los recursos económicos o la escolaridad de los padres; incluso el asunto de la economía es el tema con el porcentaje de acuerdo más bajo.

### *¿El involucramiento de los padres de familia en las rutinas escolares puede influir en el desempeño de niños y niñas?*

Para lograr una educación de calidad, además de las obligaciones con las que debe cumplir la autoridad educativa, también se requiere de la contribución sinérgica de las familias, en especial, durante la educación preescolar.

La familia es el primer medio educativo a través del cual adquirimos de manera informal nuestros primeros aprendizajes. Cuando las niñas y los niños ingresan al preescolar, no sólo ellos resienten el cambio de medio educativo: también las familias que deben comenzar a interactuar con la escuela, con un medio que les pide cambios en su modo de actuar y que incluso podría implicar desafíos de acuerdo con su estructura y su dinámica específicas.

Por otra parte, hay factores familiares que inciden en la educación y que incluso pueden llegar a ser determinantes en los logros de aprendizaje de niñas y niños. Se han identificado factores de riesgo que conducen a resultados educativos bajos en los niños como los siguientes: la procedencia de una familia con carencias económicas o de escasos recursos, una madre muy joven, una madre que tuvo bajo rendimiento escolar y la procedencia de una minoría racial (Clifford, 2006).

Durante las entrevistas cognitivas y las aplicaciones piloto, las docentes informaron sobre la importancia de la participación de los padres de familia y sugirieron algunos factores relacionados con la estructura familiar que a su parecer afectan el aprendizaje de niñas y niños; sin embargo, para las docentes y LEC son más importantes la participación y el involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos.

#### Reflexiones de docentes de preescolar

Mi comunidad es un poquito apática, faltan mucho, faltan demasiado. Este ciclo implementamos estrategias para las inasistencias que sí nos han funcionado y eso nos ayuda porque las inasistencias son parte del proceso de la evaluación. Si no van a la



escuela, batallamos mucho. Tengo un niño que no me ha ido dos o tres veces desde que inició el ciclo, al momento de subirlo a la red, ¿qué hago?, ¿cómo lo voy a evaluar?

### **En general, considero que las niñas/niños tienen mayor facilidad para...**

El programa de estudios de 2011, dentro de las bases para el trabajo en preescolar, reconoce que:

las niñas y los niños aprenden y asumen formas de ser, sentir y actuar consideradas como femeninas y masculinas en una sociedad. En el tipo de relaciones y prácticas socializadoras que se dan en el medio familiar, desde edades tempranas las niñas y los niños empiezan a interiorizar ideas y pautas de conducta particulares que la familia espera de ellos de acuerdo con su sexo (SEP, 2011, p. 23).

A partir de este reconocimiento, dicho programa hace hincapié en la importancia de llevar a cabo las actividades de aprendizaje asegurándose de que mujeres y hombres o niñas y niños participen por igual.

El programa de estudios de 2017 reconoce como un pilar el enfoque de equidad e inclusión que promueve el impulso de acciones orientadas a la igualdad entre hombres y mujeres. Señala que, aunque se ha logrado paridad de género en el acceso a la educación, todavía se observan brechas en los niveles de aprovechamiento o logro de aprendizajes en algunas disciplinas. Por ejemplo, en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2015 los hombres presentaron mejores resultados que las mujeres en matemáticas y ciencias. En cambio, las mujeres presentaron mejores resultados que los hombres en lenguaje. Con ello, se reconoce que los estereotipos afectan desde temprana edad e impactan en el desarrollo de los aprendizajes de niñas y niños.

Considerando que los estereotipos podrían no ser identificables a simple vista en las actividades escolares y que en su generación están implicadas creencias de las docentes, pero también de las familias de niñas y niños, se consideró importante reconocer qué percepción tienen las docentes acerca de la facilidad que pueden tener niñas y niños para ciertas actividades de aprendizaje realizadas en el preescolar, y se solicitó a docentes y LEC su grado de acuerdo o desacuerdo ante las siguientes dos afirmaciones:

- 1) *En general, considero que las niñas (mujeres) tienen mayor facilidad para...*
- 2) *En general, considero que los niños (hombres) tienen mayor facilidad para...*



Como opciones de respuesta, se les presentaron ocho aprendizajes clasificados en cuatro categorías de análisis que se relacionan con los *dominios de aprendizaje* previamente definidos.

- *Hábitos*: adquirir hábitos de orden y cortesía como esperar su turno y dar las gracias.
- *Hábitos*: adquirir hábitos de higiene y cuidado como tirar la basura y lavarse las manos.
- *Psicomotor*: hacer actividades manuales como recortar o dibujar.
- *Psicomotor*: hacer actividades físicas como correr o brincar.
- *Socioemocional*: regular sus emociones y conductas.
- *Socioemocional*: relacionarse adecuadamente con otras personas.
- *Cognitivo*: expresarse con fluidez en el lenguaje oral o escrito.
- *Cognitivo*: resolver problemas de pensamiento matemático.

Las docentes y LEC respondieron a propósito de los mismos aprendizajes tanto para niñas como para niños, por lo que tuvieron la misma oportunidad de responder en forma idéntica para ambos. A partir de las afirmaciones presentadas y del grado de acuerdo mostrado por docentes y LEC, se obtuvieron tres grupos diferentes. Las docentes y LEC que no mostraron una diferencia entre ambas opciones (niña-niño) forman parte del grupo *sin diferencia*. Las docentes y LEC que mostraron un mayor grado de acuerdo ante la facilidad de los niños que ante la de las niñas forman parte del grupo *diferencia favorece a niños*. Finalmente, las docentes y LEC que mostraron un mayor grado de acuerdo ante la facilidad de las niñas que ante la de los niños forman parte del grupo *diferencia favorece a niñas*.

En el grupo *sin diferencia* se reconoce en qué dominios de aprendizaje y específicamente en qué aprendizajes no se perciben diferencias en la facilidad que pueden tener niñas y niños. Por lo tanto, lo ideal es que este porcentaje sea el predominante.

En general, un mayor porcentaje de docentes y LEC no percibe diferencias entre niñas y niños. En todos los dominios de aprendizaje el porcentaje de docentes y LEC de este grupo es mayor a 50%. El dominio de aprendizaje socioemocional es el que tiene un menor porcentaje de docentes y LEC (51.0%) que no percibe diferencias; en otras palabras, es el dominio en donde un mayor porcentaje de docentes y LEC sí percibe diferencias entre niñas y niños. En cambio, el dominio cognitivo es el que conjunta un mayor porcentaje de docentes y LEC (64.5%) que no percibe diferencias entre niñas y niños. En la tabla 3.3 se puede observar la jerarquización de los dominios de aprendizaje de acuerdo con el porcentaje de docentes y LEC que no percibe diferencias entre niñas y niños (sin diferencia).



**Tabla 3.3** Jerarquización de los dominios de aprendizaje por el porcentaje de docentes y LEC que no mostraron diferencia (sin diferencia)

Dominios de aprendizaje	Porcentaje sin diferencia*
Cognitivo	64.5
Psicomotor	53.9
Hábitos	52.8
Socioemocional	51.0

\* Se presenta un promedio del porcentaje de docentes y LEC que no mostraron diferencia entre niños y niñas ante las opciones que conformaban cada dominio de aprendizaje.  
Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 3.3 se muestran por separado las opciones, por lo que es posible observar en qué aprendizajes hay un mayor porcentaje de docentes y LEC que perciben diferencias. A nivel nacional, los aprendizajes en donde un mayor porcentaje percibe mayor facilidad para las niñas son:

- *Socioemocional*: regular sus emociones y conductas.
- *Socioemocional*: relacionarse adecuadamente con otras personas.
- *Hábitos*: adquirir hábitos de orden y cortesía como esperar su turno y dar las gracias.
- *Hábitos*: adquirir hábitos de higiene y cuidado personal como tirar la basura en su lugar y lavarse las manos.
- *Psicomotor*: hacer actividades manuales como recortar o dibujar.
- *Cognitivo*: expresarse con fluidez en el lenguaje oral o escrito.

Por el contrario, los aprendizajes en donde un mayor porcentaje de docentes y LEC percibe mayor facilidad para los niños son:

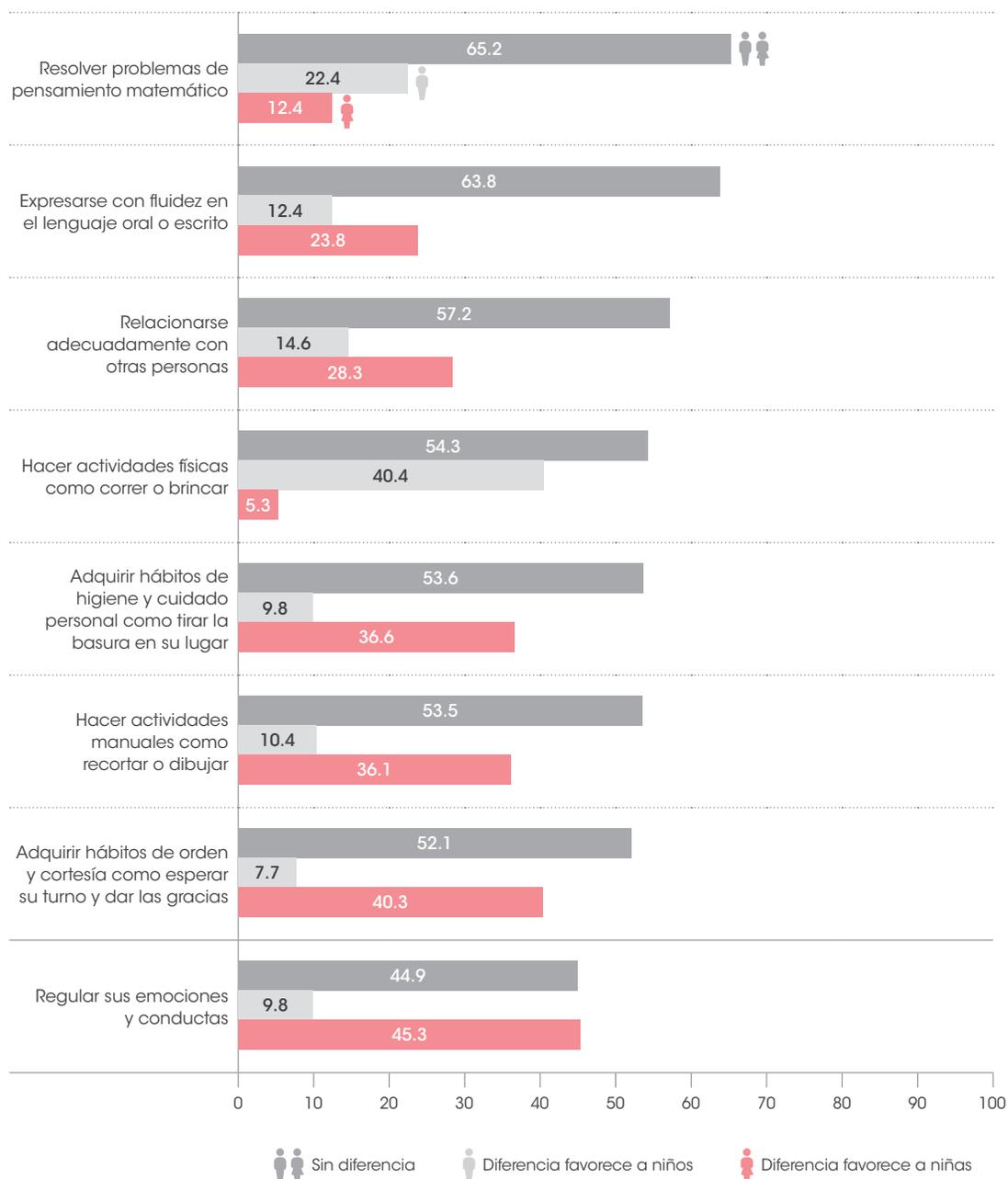
- *Psicomotor*: hacer actividades físicas como correr o brincar.
- *Cognitivo*: resolver problemas de pensamiento matemático.

Como se puede observar, las docentes y LEC que perciben diferencias entre niñas y niños consideran que las niñas tienen mayor facilidad en un mayor número de aprendizajes. Además, cabe resaltar que lo que perciben en el dominio cognitivo concuerda con las diferencias que se han mostrado en las evaluaciones a gran escala, donde los niños obtienen mejores resultados en pensamiento matemático y las niñas obtienen mejores resultados en lenguaje. Los resultados también permiten observar en qué dominios de aprendizaje se requiere mayor atención o mayores estrategias para reducir las diferencias percibidas. Lo ideal es que no haya diferencias en ningún dominio de aprendizaje, sin embargo, ha de reconocerse que, si en las evaluaciones a gran escala ocasiona sorpresa y desazón encontrar diferencias en lo



cognitivo, hay otros aprendizajes de los cuales se desconoce una medida objetiva pero que, como lo demuestran las percepciones de las docentes, pueden estar en una situación más desfavorable que lo cognitivo.

**Gráfica 3.3** En general, considero que las niñas/niños tienen mayor facilidad para...



Fuente: elaboración propia.

### *¿De qué manera afectan los estereotipos a la práctica docente?*

Desde los programas de estudio se reconoce que las niñas y los niños interiorizan ideas, actitudes y pautas de conducta asociadas a su sexo a partir del medio familiar. En el preescolar, niñas y niños reproducen lo que han aprendido en casa, lo que sus padres y madres les han enseñado de manera explícita y lo que aprenden como un hábito relacionado con su sexo. Por lo tanto, llegan a expresar verbalmente lo que deben y no deben hacer, participan en las actividades que consideran propias de su sexo e incluso pueden llegar a cuestionar la participación de sus compañeras y compañeros en ciertas actividades.

Cuando las docentes promueven la igualdad entre hombres y mujeres, no sólo tienen el reto de modificar los prejuicios, las actitudes y conductas de los estudiantes, también surge el reto de modificar, directa o indirectamente, las creencias de los padres de familia.

#### Reflexiones de docentes de preescolar

A los niños nunca se les ha dejado expresar sus emociones, como sociedad los reprimen mucho: "Si lloras eres esto". Al hombre se le cohibe demasiado de expresar sus emociones. Como sociedad, tenemos un estereotipo de que el hombre no puede expresar emociones, no puede ser dulce con su pareja. Igual en psicomotor, en actividades físicas siempre dicen: "es que el hombre es bueno en basquetbol". ¿Cuándo hemos visto un partido de futbol de las mujeres que los hombres estén ahí atentos? Eso lo tenemos ya arraigado en la sociedad.

Muchas veces los papás te dicen "No, los hombres no hacen esto". Yo, para cuestiones de relajación y cosas así, les pongo actividades con música y con los listones y los papás sí te dicen: "No, mi hijo no. Mi hijo no va a hacer ballet". Sí influye el contexto. Pongo torneos de futbol y los niños te dicen; "No, es que eso es para hombres", y las niñas que les gusta el futbol: "¿Y por qué yo no juego?" Sí influye el "Yo soy hombre, tú eres niña". Les digo: "A ver, a ver, aquí todos somos iguales, aprendemos de diferente forma, pero tenemos los mismos derechos, las mismas oportunidades". Sí influye el "Yo soy hombre, tú eres niña".

En el salón tenemos dos escobas. Ellos me ayudan a barrer y luego los niños son los que dicen: "Yo quiero barrer porque yo en mi casa lo hago". Luego las niñas son las que se las quitan: "No, tú no barras porque mi papá dice que nada más las niñas".



Hay algunas comunidades que todavía tienen esas costumbres y esos hábitos de lo que debe de aprender una niña y de lo que debe aprender un niño. Muchas veces por esa situación te pueden decir “¡Ay maestra!, no le dé una muñeca a mi hijo, no lo ponga a jugar con las niñas porque él es varón”, o “¿Por qué mi hija está corriendo o está trepando o está haciendo cierta actividad si es una niña?”. Entonces, siento que ahí tienen mucho que ver los padres de familia, porque incluso se lo dicen a los niños, te los dejan en la puerta de la escuela y les dicen: “Acuérdate que tú no puedes hacer esto, no puedes hacer esto”. Si yo lo pongo a hacer cierta actividad: “Es que no maestra, porque me dijo mi mamá que no la haga porque me puedo caer y si me ve, me regaña”. Entonces, la situación se enfoca más a eso, a la crianza de que ya los niños van predispuestos a lo que deba hacer de acuerdo a mi género y lo que no debo hacer. Creo que es deber del maestro hacerles ver que lo que yo puedo realizar, también tu compañero lo puedo hacer. Entonces ahí les vamos enseñando a los niños que esas barreras que les ponen no existen, es una barrera cultural, no es algo que realmente sea de esa manera.

### *¿Cómo influye el arraigo cultural en la práctica docente?*

El tema de las diferencias entre niñas y niños permite reconocer un dilema complejo al que se enfrentan las docentes, el cual también puede reflejarse en otros ámbitos curriculares y tiene su origen en la propia estructura curricular, entendida ésta como una propuesta cultural. Un currículo coloca en el marco educativo una serie de propuestas para desarrollar algunas características culturales, así como conocimientos, habilidades y actitudes. Las docentes, al formar parte de la cultura, cuentan con ciertos conocimientos, actitudes e ideas preconcebidas que no se modifican con el simple hecho de saber teóricamente cuáles son las nuevas tendencias curriculares.

Si desde el currículo se pretende implementar un enfoque de equidad, porque se reconoce una cultura que promueve los estereotipos de género, sería razonable pensar que las docentes —que pertenecen a esta misma cultura— también puedan poseer y en alguna medida promover dichos estereotipos. Aunque las docentes puedan dominar la teoría pedagógica y científica, esto no garantiza que sus actitudes y comportamientos se modifiquen de fondo. Lo mismo ha de considerarse para quienes las capacitan en la implementación curricular.

Las docentes se enfrentan a la compleja tarea de modificar y prevenir los estereotipos, no sólo en los estudiantes y en los padres de familia como se expuso anteriormente, sino que también mientras ellas modifican sus propias creencias y actitudes más arraigadas. Esta tarea se extiende a cualquier ámbito pedagógico, ante cualquier reforma curricular. En el caso específico de los aprendizajes desde un enfoque de equidad de género, las docentes reconocen



que niñas y niños repiten en la escuela los estereotipos que aprenden en casa y quizá también comienzan a reconocer que ellas no están libres de estos estereotipos, por lo tanto, para lograr una mejor intervención, probablemente haga falta que tengan un acercamiento a orientaciones de especialistas en el tema, quienes, como dijo una docente, “tienen una mente mucho más amplia para la igualdad de género” y estrategias de sensibilización más efectivas.

### Reflexiones de docentes de preescolar

Creo que tiene que ver con lo que la educadora ya trae de ideas, de tú eres mujer y eres buena para esto.

En la de regular emociones, a mí, si me lo preguntas, sí te puedo decir porque habla específicamente de esa autorregulación. En una práctica es más fácil para una niña autorregularse, generalmente los que tardan más en autorregularse son los niños. Pero eso no quiere decir que no tengan, que no puedan hacerlo. También en hábitos de orden y cortesía, sí es verdad, la niña es más fácil, más tarde el niño lo logra, pero sí es como que es más común en tu aula ver que una niña antes que un varón ya entra y te dice buenos días. Yo sé que todo lo pueden ambos, pero de que hay más facilidad, sí. Yo lo percibo y lo veo en mis hijos.

Considero que las niñas y los niños tienen las mismas habilidades, destrezas. Igual la inclusión es lo que uno tiene que hacer en la escuela. Desde que al niño lo escuchas decir “no, es que el rosita nada más es de las niñas y el azul nada más es para los niños”. Desde ahí.

En la actualidad creo que se está logrando modificar esa brecha de género que estaba tan marcada y digamos que esto sea como una marca de un avance y que nos permita hacer conciencia a los demás de que no hay diferencia, de que todos podemos hacer todo.

Hicimos un taller de sexualidad donde involucramos a los padres de familia. Nosotras fuimos a tomar un curso con sexólogas donde, pues ellas tienen una mente mucho más amplia para la igualdad de género. Era más para recalcar el cuidado de la niña, la empatía, el que yo puedo hacer lo mismo que el niño o la niña, yo puedo agarrar la escoba. Trabajamos emociones, las partes del cuerpo como deben de ser. Se trabajó a la par con los niños y con los padres, al mismo tiempo, el tema que se les dio a los niños también se les dio a los papás para que pudieran reforzarlo en casa.





## Consideraciones finales

La aproximación a las creencias que docentes y líderes para la educación comunitaria (LEC) tienen acerca del currículo, la enseñanza y el aprendizaje permitió identificar información para reflexionar a distintos niveles sobre la organización y el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN), el diseño curricular, la formación inicial y continua de docentes, el acompañamiento al trabajo de aula, la práctica docente, la gestión escolar y la relación familia-escuela. A continuación, se recuperan algunos resultados de interés para dar pie a las consideraciones finales de este informe.

- El porcentaje más alto de docentes hombres se encuentra en preescolares indígenas y comunitarios.
- La edad promedio en todos los estratos, con excepción del comunitario, no rebasa los cuarenta años, por lo que la población docente de este nivel educativo es joven.
- Los estratos donde se identificó que, en promedio, las docentes tenían mayor cantidad de años de experiencia fueron los preescolares indígenas; donde se identificó menor experiencia, sin considerar los preescolares comunitarios, fue en los preescolares privados.
- De cada 10 docentes, 7 dijeron tener estudios de licenciatura, y 1, estudios superiores a dicho nivel educativo; la proporción más grande de éstos se encuentra en los preescolares generales no unidocentes.
- De cada 10 docentes, 7 estudiaron una licenciatura en educación preescolar, y 2, alguna licenciatura en educación o un área relacionada con educación, por lo que la mayoría de docentes está formada para el nivel educativo en el que trabajan.
- Aunque las proporciones más altas de grupos multigrado se encuentran en preescolares unidocentes y comunitarios, también hay porcentajes considerables en preescolares no unidocentes, tanto indígenas como generales.
- En relación con lo anterior, sólo las docentes de preescolares comunitarios trabajan con un modelo curricular multigrado; el resto de las docentes lo hace con uno cuyos aprendizajes no están graduados, pero tampoco ofrece orientaciones didácticas para el trabajo con estudiantes de distintas edades y grados de desarrollo, elementos necesarios cuando los grupos son de organización multigrado.



- A nivel nacional, el promedio de estudiantes por grupo es de 20; el menor número se encuentra en preescolares comunitarios, y el mayor, en generales e indígenas no unidocentes.
- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (55.5%) considera que sólo para algunos dominios de aprendizaje es más necesario que niñas y niños inicien el preescolar desde los 3 años. En general, consideran lo cognitivo y lo socioemocional más que los hábitos y lo psicomotor. Solamente las docentes de preescolares indígenas, en su mayoría, consideran necesario iniciar el preescolar desde los 3 años para lograr todos los dominios de aprendizaje.
- A nivel nacional, es poca la diferencia entre las docentes y LEC que consideran necesarios todos los tipos de apoyo para implementar un programa de estudios (49.3%) y aquellas que consideran que sólo algunos tipos de apoyo son más necesarios (50.7%). En general, este segundo perfil considera más las orientaciones para la práctica que la fundamentación teórica y los recursos didácticos. Las docentes de preescolares indígenas, en su mayoría, se ubican en el perfil que considera necesarios todos los tipos de apoyo, y solamente el preescolar general no unidocente sobresale en el perfil que considera en mayor proporción las orientaciones para la práctica, es decir, que considera que algunos tipos de apoyo son más necesarios.
- A nivel nacional, es poca la diferencia entre las docentes y LEC que, en general, consideran compleja la elaboración de una planeación escrita (51.3%) y aquellas que opinan que no lo es (48.7%). Este segundo perfil considera, en mayor proporción, que es más complejo el diseño de actividades adecuadas a las características y ritmos de aprendizaje de niñas y niños, así como el diseño de estrategias de evaluación. Cabe resaltar que la proporción de docentes y LEC que pertenecen al perfil que considera compleja la planeación corresponde a aquellas escuelas donde las condiciones escolares y de funcionamiento son más precarias, a saber: las comunitarias (63.7%), las indígenas unidocentes (62.4%), las indígenas no unidocentes (58.8%), las generales unidocentes (52.5%), las generales no unidocentes (48.7%) y las privadas (35.8%).
- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (58.1%) considera necesarias prácticas centradas sólo en los estudiantes para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos, mientras que 41.9% considera que son necesarias prácticas centradas en los estudiantes más que en la docente. La diferencia entre éstos es el papel de las docentes, es decir, ambos perfiles consideran las prácticas centradas en los estudiantes, pero es el segundo grupo el que considera necesarias también las prácticas que están centradas en la docente. Los preescolares comunitarios e indígenas sobresalen en este segundo perfil que considera ambos tipos de prácticas, mientras que los preescolares generales sobresalen en el primer perfil, que sólo considera las prácticas centradas en los estudiantes para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos.



- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (72.4%) considera que es mejor conformar equipos de trabajo con alumnos con características similares. En cambio, un menor porcentaje (27.6%) no considera que esto sea mejor, lo que implícitamente indica que para este perfil es más conveniente conformar equipos de trabajo con alumnos con características heterogéneas o diversas. Este segundo perfil se encuentra conformado en mayor proporción por docentes de preescolares generales no unidocentes (31.2%), y en menor proporción por docentes de preescolares privados (25.1%), es decir, por preescolares donde las condiciones de trabajo pedagógico son más favorables.
- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (72.1%), de manera general, considera que no es difícil observar avances en los dominios de aprendizaje para evaluar los logros de niñas y niños. En cambio, un menor porcentaje (27.9%) sí lo considera complicado. En general, una mayor proporción de docentes y LEC considera más complejo observar los avances en los dominios cognitivo y socioemocional que en el desarrollo de hábitos y psicomotor. Las docentes de preescolar general no unidocente y privada son las que en mayor proporción piensan que no es complicada la observación para la evaluación. Por el contrario, es mayor la proporción de docentes de preescolar indígena unidocente que sí cree que difícil la observación para la evaluación de los dominios de aprendizaje.
- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (44.1%), de manera general, no considera difícil llevar a cabo prácticas de evaluación y hacer uso de los resultados; un porcentaje menor (30.0%) piensa que es difícil llevar a cabo prácticas de evaluación, pero no hacer uso de los resultados. Finalmente, la menor proporción de docentes y LEC (25.9%) cree que es difícil llevar a cabo prácticas de evaluación y hacer uso de los resultados. En general, una mayor proporción de docentes y LEC considera que aspectos de la evaluación como la selección de instrumentos, la identificación de características y ritmos de aprendizaje y la distinción entre avances y logros son más difíciles que el uso de los resultados, por ejemplo: usar el registro de los aprendizajes para que niñas y niños mejoren, para mejorar la práctica docente y para informar a los padres de familia. Todas las docentes y LEC de los distintos preescolares —excepto por las de preescolar indígena unidocente— se ubican en una mayor proporción en el primer perfil, que no considera difíciles las prácticas de evaluación ni el uso de los resultados. En cambio, es en los preescolares indígenas y comunitarios donde el perfil que encuentra dificultad tanto en las prácticas como en el uso de los resultados tiene mayor proporción.
- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (63.8%) considera que los alumnos que sólo hablan lengua indígena deben aprender únicamente de manera bilingüe. En cambio, un menor porcentaje (36.2%) considera que deben aprender principalmente de manera bilingüe, es decir, aunque en mayor proporción consideran lo bilingüe, no descartan del todo los enfoques monolingües en español o lengua indígena. Estos perfiles se obtuvieron solamente de las docentes y LEC que reportaron tener estudiantes que hablan



lengua indígena, lo que representa 11% del total nacional. Además, es importante resaltar que el segundo perfil permite advertir que el asunto de la enseñanza de la lengua indígena no es una simple aplicación de lo establecido en el programa de estudios, ya que, para la selección de la lengua que debería de ser predominante en el trabajo didáctico del aula, influyen distintos factores, entre ellos, las exigencias de la comunidad donde se ubica la escuela. Resulta interesante que los dos perfiles identificados se reparten casi en la misma proporción en el caso del preescolar comunitario, mientras que en los preescolares indígenas, aunque tienen mayoría en el primer perfil, las distancias con el segundo son menores que en el resto de los preescolares.

- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (69.4%) considera que para los padres de familia es más importante que sus hijos desarrollen algunos dominios de aprendizaje. En cambio, un menor porcentaje (30.6%) considera que para los padres de familia es más importante que sus hijos desarrollen todos los dominios de aprendizaje. En general, las docentes y LEC del primer grupo consideran que para los padres de familia es más importante el aprendizaje de los dominios cognitivo y socioemocional que los hábitos y lo psicomotor, y conforman el grupo en el que se encuentran las proporciones más altas de docentes y LEC. Sin embargo, para las docentes de los preescolares indígenas la diferencia entre el primer grupo y el segundo es menor. Es decir, hay proporciones muy similares de docentes entre grupos.
- Con respecto a las características de un programa de estudios y al involucramiento de la docente en las decisiones curriculares, o bien a la preferencia por un documento con características abiertas frente a uno con carácter más prescriptivo, a nivel nacional la mayoría de las docentes y LEC (92.1%) está de acuerdo con que un programa permita que la docente diseñe las situaciones didácticas, y 88.1% está también de acuerdo con que un programa permita que la docente defina el orden de los aprendizajes para cada grado, características que corresponden a un programa de estudios abierto. En cuanto a las características cerradas de un programa de estudios o a que sea alguien distinto a la educadora quien determine asuntos diversos en el currículo, 88.3% está de acuerdo con que el programa defina los aprendizajes que se enseñarán en cada grado, y 70.8% está de acuerdo con que el programa establezca el tiempo para desarrollar cada una de las situaciones didácticas. El acuerdo o desacuerdo con ciertas características de un programa de estudios permite reflexionar en distintos sentidos sobre la relación histórica que docentes y LEC han tenido con el documento curricular que se diseña para orientar su trabajo y la posibilidad de involucrarse en la toma de decisiones de éste, así como en torno a las demandas de apoyo que tienen lugar junto con la implementación de una propuesta.
- Acerca de algunos factores familiares que dificultan el aprendizaje de niñas y niños, a nivel nacional un mayor porcentaje de docentes y LEC considera que el bajo involucramiento familiar en las actividades escolares dificulta el aprendizaje más que las condiciones



socioeconómicas de las familias. Sobre los factores que refieren al involucramiento familiar, la mayoría (87.1%) considera que se dificulta el aprendizaje cuando los padres se involucran poco en las actividades de sus hijos, y 79.8%, cuando los padres solicitan poca información acerca del desempeño de sus hijos. En cuanto a las condiciones familiares, 56.9% considera que se dificulta el aprendizaje cuando los padres viven separados; 41.3%, cuando los padres tienen pocos estudios, y 32.4%, cuando los padres tienen bajos recursos económicos.

- En cuanto al aprendizaje y su relación con el género, entre 44.9 y 65.2% de docentes y LEC consideran que no hay diferencias entre la facilidad de niñas y niños para el logro de aprendizajes, situación altamente positiva; sin embargo, dentro de las proporciones que sí consideraron que algo era más fácil para niñas o para niños, resaltan las siguientes: para 45.3% de las docentes y LEC, las niñas tienen más facilidad para regular sus emociones y conductas, o bien, para 40.4% de docentes y LEC, los niños tienen más facilidad para hacer actividades físicas como correr o brincar. Otras actividades donde se advirtieron diferencias entre lo que docentes y LEC consideraron que era más fácil para niñas o para niños fueron las relacionadas con los hábitos de cortesía y orden, o de higiene y cuidado personal, en donde las proporciones de docentes y LEC que consideran que las niñas tienen más facilidad son bastante más grandes que las de quienes consideran que esas mismas actividades son más fáciles para los niños. Sin duda, resulta alentador que porcentajes tan altos de docentes y LEC no identifiquen diferencias entre lo que resulta sencillo para niños y niñas; sin embargo, convendrá aproximarse al estudio de las oportunidades de aprendizaje que se favorecen y promueven en el aula entre quienes consideran que sí existen diferencias, o de la medida en que distintos documentos y materiales didácticos y curriculares favorecen dichas creencias, pues el interés de fondo en la exploración de este tema radica justamente en que se promuevan prácticas de aula en las que nadie queda en desventaja por ningún motivo.

El diseño curricular pasa por diferentes dinámicas y articulaciones sociales y políticas para ser configurado como “un documento público que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada” (Dussel, 2014, p. 4). Es decir, en este texto público se privilegian ciertos contenidos y formas de conocer sobre un sinfín de saberes; la selección de esta parcela de la cultura de una sociedad determinada por un momento histórico, es traducida al ámbito curricular luego de mediaciones sociales, disciplinares y pedagógicas, que a su vez pueden ser objeto de debate y contestación por diferentes sujetos incluso por los que no están involucrados directamente en las prácticas escolares (Dussel, 2014). El diseño es concebido como un proceso de representación de los ideales en torno a la educación, sus fundamentos, propósitos, organización, contenidos y formas de abordarlos, así como la evaluación del aprendizaje. Por



lo tanto, el diseño puede entenderse como una dimensión en la que se plasma y prescribe una serie de reflexiones, propuestas y orientaciones para la práctica educativa.

La tarea de poner en marcha en el aula los planteamientos de un currículo es de alta complejidad, y son los docentes quienes establecen una relación directa con ese documento curricular y con lo que ahí está prescrito; como se pudo advertir para el caso de la educación preescolar, son personas que fueron formadas para el trabajo pedagógico, pero muy probablemente bajo el enfoque de currículos anteriores y que, ante una reforma, se espera que apliquen las nuevas tendencias educativas, los cambios que requiere la sociedad, los enfoques y los aprendizajes más novedosos. Las docentes son personas que intentan enseñar y cambiar a una sociedad mientras forman parte de la misma. Intentan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, y transmitir enfoques de equidad, democráticos y humanistas en una sociedad que tal vez carece de esos atributos y a la que asimismo pertenecen. Es decir, a las docentes se les pide desarrollar cualidades humanas al mismo tiempo que ellas las están desarrollando y perfeccionando.

La tarea de la puesta en marcha de ese diseño curricular, como ha sido discutida por diversos teóricos (Coll, 1991; Díaz Barriga, 2009; Sacristán, 2007), no se hace sólo a partir de un traslado o una aplicación de nociones, sino también a partir de una apropiación y una dotación de significados y, en un ejercicio de mutua influencia, el currículo ofrece elementos de cambio a los docentes, pero éstos también lo impregnan de cambios y ajustes. Es decir, una propuesta curricular cobra nueva vida en manos de un docente. Este ejercicio podría realizarse, y se realiza, en solitario, pero idealmente conviene que su puesta en marcha ocurra con acompañamiento.

Se requiere entonces un acompañamiento comprensivo de la práctica, pero también estructura educativa para ofrecer oportunidades de profesionalización adecuadas a las demandas y a los contextos en los que trabajan los docentes. Este acompañamiento se hace por demás necesario en escenarios de cambio educativo; así, el enfoque de la formación en servicio debería corresponder con los enfoques pedagógicos que se les piden a las docentes y LEC desde el currículo. En este sentido, si el currículo solicita a las docentes un enfoque humanista y democrático, de ese modo también deberían ser los procesos de apoyo. Así como el currículo pretende que las docentes encarnen el ideal de enseñanza, de igual modo han de procurarlo quienes las capacitan, las observan en la práctica y las apoyan.

En mi caso, yo tengo 21 años de servicio y para mí ha sido todavía más difícil el poder elaborar un instrumento [de evaluación]. A lo mejor porque mi formación no fue de esa manera.



Nadie nos dice cómo. Nos enseñaron, lamentablemente, o a lo mejor yo tuve una educación tradicional, conductista. Nunca me dijeron cómo hacerlo, cómo me preparo para la vida. Nos dicen en los libros: "Prepárate para la vida, vamos a enseñarle a los niños las competencias", pero si yo docente no sé cómo hacerlo, cómo lo aterrizo, pues desde ahí empezamos mal. Ésa es la situación que a lo mejor nos pasa a muchos, me cuento dentro de ellos, de que sabemos; pero el cómo hacerlo, cómo lo aplico, en qué momento, es lo que nos cuesta y la interpretación de los resultados.

Adecuar la formación en servicio para las docentes y LEC implica colocarlas en el centro del proceso, reconocerlas como personas con diversas trayectorias educativas, con una formación inicial determinada, características profesionales específicas y que trabajan dentro de un contexto que influye en su práctica y en el cual ellas también deben incidir de manera directa o indirecta, lo que vuelve complejo su quehacer.

El cambio de paradigma educativo y cultural que se les pide a las docentes mediante el currículo implica enfrentarse a las expectativas, creencias y demandas sociales transmitidas directamente por los padres de familia, lo que puede provocar situaciones de conflicto que las obligan a tomar decisiones sobre aspectos que, aunque sobrepasan el currículo, están condicionando en alguna medida su práctica.

Nada nos cuesta, aparte de querer enseñarles lo cognitivo, lo emocional porque muchas veces van huraños, van agresivos, van a la defensiva y todo eso es reflejo de casa [...] Trabajamos costumbres y tradiciones, al final los niños hacían un producto. Ese producto que hicieron, el padre de familia llegó muy agresivo a la escuela y me lo aventó a la cara, literal y me dice: "Éstas son cosas del demonio. Éstas son cosas que usted no debe de dar en la escuela", y yo le dije: "Señor, me estoy basando en lo que dice mi programa", y el señor me dijo: "Si usted no se larga de este jardín hago que la linchen".

Yo creo que lo primordial sería el trabajo con los padres de familia. Realmente trabajarlo sistemáticamente, yo creo que es un factor que influye muchísimo en el desarrollo de los niños, el que estén frenados hacia el aprendizaje y hacia la diversidad de todas las actividades que pudieran hacer, y que el mismo papá le ponga esa barrera sí nos dificulta el trabajo a nosotros. Yo creo que tendríamos que trabajar desde ahí.

Yo nunca he tenido ese problema con los padres de familia. Yo siento que los padres están más abiertos a que los niños aprendan todos los aprendizajes, incluso me atrevo a decir que están en constante competencia. Yo nunca he tenido que me digan "No,



esto no porque esto es para niñas”. Yo siempre he tenido papás que están dispuestos a que los niños aprendan de todos los campos y de todas las áreas.

He trabajado mucho lo socioemocional porque hay niños golpeados, familias en que mamá es golpeada, entonces me interesa siempre trabajar lo emocional al principio para conocer a mis alumnos. Mi colonia tiene como la alerta roja por ser una comunidad violenta. Entonces, en esa parte pues sí existen muchos robos, familias disfuncionales, mujeres golpeadas y toda esa parte. Eso yo lo tengo que ver en mis niños y trabajar esa parte primero antes que todo lo demás.

Como se hizo evidente en los resultados aquí presentados, las creencias que docentes y LEC tienen al respecto del currículo, la enseñanza y el aprendizaje son distintas según las características institucionales y contextuales de los preescolares; se podría pensar que las prácticas también lo son y, por lo tanto, las necesidades formativas. Una formación en servicio pertinente debe buscar estrategias diferenciadas. Si no individualizadas, al menos considerando grupos o estratos que compartan algunas características profesionales y de contexto. Un buen inicio podría ser la consideración de estrategias diferentes para docentes que trabajan en escuelas unitarias y que realizan la función directiva además de su función docente; también para docentes de preescolares generales e indígenas que atienden grupos multigrado, y finalmente las estrategias para docentes que atienden grupos unigrado y trabajan en condiciones más parecidas o más cercanas a lo que se plantea en el programa de estudios.

Las condiciones organizativas y pedagógicas en las que trabajan algunos docentes merecen revisarse, por ejemplo, una docente de un preescolar indígena unitario que trabaja en una escuela con una infraestructura y materiales insuficientes y que no cuenta con los recursos que el programa de estudios idealmente considera. Además de la función docente, realiza la función directiva, por lo que debe ir aprendiendo sobre la marcha acerca de otras actividades para las cuales no fue formada inicialmente. Su grupo es multigrado y algunos de sus alumnos son hablantes de lengua indígena, por lo que debe adecuar aquello que desde el programa de estudios se considera para grupos unigrado: los enfoques pedagógicos, los materiales, la evaluación, etcétera. Al ser una escuela unitaria, no tiene a otra compañera con quien pueda reflexionar y apoyarse. Aunado a ello, en la escuela no cuenta con docentes de apoyo para las asignaturas de Inglés y Educación Física, sin embargo, se le pide completar la evaluación en el reporte de evaluación. El contexto donde se ubica la escuela es distinto al de una ciudad, por lo que la influencia que genera la interacción con los padres de familia requiere estrategias específicas para establecer una comunicación adecuada y lograr un vínculo de cooperación y participación. En cada contexto destacarán diversas expectativas o situaciones que impacten en la práctica docente, y habrá que encontrar las estrategias más adecuadas,



ya que no es lo mismo un contexto violento a uno de extrema pobreza o a uno con altas expectativas sobre el uso del lenguaje o de la priorización de ciertos aprendizajes sobre otros.

Si se reconocen grupos o estratos de docentes que comparten algunas características generales, sería posible implementar la oferta formativa más cercana a las necesidades cotidianas de las docentes: cursos y talleres que sean más prácticos y menos teóricos, acompañamientos que ayuden a las docentes a buscar respuestas a los problemas cotidianos y una estructura educativa que optimice procesos, reduzca la carga administrativa y diversifique los apoyos a docentes, con la expectativa de que éstos se evalúen para conocer cómo pueden mejorarse continuamente.

En mi caso, yo no estudié como tal la lengua náhuatl, entonces, por necesidades del sistema, me mandan al sistema indígena. Uno llega y dice: "¡Pero qué les voy a enseñar de náhuatl a los niños si yo no la domino!, ¿cómo les voy a poder enseñar náhuatl?" Hay que irse basando, no tenemos asesorías, no tenemos. Llegar a la escuela y decirle a la maestra: "Sinceramente, no sé náhuatl", y pues ella me iba ayudando.

Yo tengo primero, segundo y tercero. Y la verdad que es bien difícil porque tengo niños de tercero que hasta me dicen: "Eso está bien aburrido", y yo: "¡Ay!, ¿cómo le hago?", porque los de primero están muy entretenidos y los de tercero no, eso ya no lo quieren. Es como estar buscando constantemente y, la verdad, yo tengo mi planeación, pero hay días que ni la sigo porque no me funciona y porque a los niños, a la mayoría no les interesa y ahí voy cambiando y voy modificando lo que a ellos se les hace llamativo. Los grandes, ellos ya quieren, por ejemplo, sumar. Tengo otra de tercero también, que ella apenas quiere escribir su nombre y ahí está. Uno busca la diversidad e implementar diferentes estrategias todos los días.

Carecemos de Educación Física, de USAER, de todo. Ojalá a la mejor nosotros como grupos comunitarios, bidocentes, pues tengamos también la igualdad de oportunidades con un maestro de Educación Física, con un maestro de USAER, que tengamos todo porque nos dejan al abandono. No contamos con internet en la escuela, ni un café internet hay en el pueblo que yo trabajo, tengo que llegar hasta el municipio.

A nosotros sí nos dan las teorías, así como que muy abierto el programa para preescolar y así como que busquen sus estrategias. Y las buscamos, las encontramos y las aplicamos, pero no tenemos la seguridad de que estamos bien encaminadas. En las mismas asesorías nos dicen: "No te podemos decir si está bien o está mal", nos tienen en esa disyuntiva de que lo estamos haciendo bien o no. Porque la teoría la tenemos



y tratamos de reflejarla en la práctica las estrategias que nos vamos formando cada quien en su grupo. Me gustaría que nos dieran esas estrategias, no que nos hicieran el trabajo y nos dieran las hojitas, pero que sí nos guiaran más, que nos dieran más estrategias de enseñanza para aplicar y que no lo dejaran tan abierto.

Son seis mamás las que se dedican a la "Vida alegre", por no decir otra palabra más fea, pero sí los abandonan muchísimo, los niños se ven totalmente [cómo] cambia su conducta. Cuando no, son muy agresivos. Cuando no, dicen muchas groserías. Otros están muy aislados, ¿por qué?, porque tienen el problema del contexto familiar. La mayoría vive en familias extensas, la mayoría no tiene casa propia, vive con los abuelitos, los tíos, como sea viven. Es una situación que realmente refleja el aprendizaje socioemocional y, por lo tanto, en los hábitos. Hay mamás que si el niño se levantó y lleva el pelo así todo sucio, así lo llevan a la escuela.

Las condiciones en las que se ofrece educación preescolar son muy distintas entre los distintos tipos de escuelas que existen en este nivel educativo, y como se pudo advertir por las creencias de docentes y LEC, si se trata de un preescolar comunitario, indígena o unidocente los retos o las dificultades son mayores cuando se busca cumplir con las expectativas de un currículo. El currículo, a su vez, encierra una serie de supuestos al respecto de las escuelas y los docentes (INEE, 2019), los cuales entran en tensión cuando éste se implementa. Así, asuntos de formación docente, características deseables de un programa de estudios, planeación didáctica, aprendizajes mínimos deseables o evaluación son atravesados por las creencias de quienes deben ponerlos en marcha, y dichas creencias a su vez se ven impactadas por la experiencia profesional, la historia de vida y el contexto de los sujetos. La distancia entre las opiniones de docentes de preescolares generales no unidocentes y privados, por un lado, y las de los LEC de preescolares comunitarios o docentes de preescolares indígenas o de preescolares generales unidocentes, por el otro, abona al debate sobre el tipo de educación ofrecido a la población que asiste a estos centros escolares y las posibilidades reales que las docentes y LEC tienen para ofrecerles oportunidades de aprendizaje que coadyuven al logro de trayectorias educativas exitosas.

Las opiniones que docentes y LEC vertieron a propósito de tres asuntos nodales en su práctica (currículo, enseñanza y aprendizaje) invitan a reflexionar no sólo acerca de las deudas pendientes con algunas comunidades, o de aquello que puede ser aprovechado como una fortaleza en próximos ejercicios de diseño curricular y de formación docente, sino también sobre los retos, anhelos y temores a los que diariamente se enfrentan en las aulas docentes y LEC. Invitan, por tanto, a buscar una comprensión más profunda de la práctica docente en contextos específicos de enseñanza y aprendizaje.





## Bibliografía

- Backhoff, E., y Pérez-Morán, J. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W H., y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals (Handbook 1: Cognitive domain)*. Nueva York: David McKay.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), pp. 169-177.
- Carlson B., Cox, B., y Bandeh, L. (s. f.). SAS. Macros Useful in Imputing Missing Survey Data. Princeton/New Jersey: Mathematica Policy Research, Inc.
- Clifford, R. (2006). Las implicaciones socioeconómicas de la educación inicial de calidad. En: MEC-Paraguay. *Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar* (pp. 47-56). Paraguay: MEC.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación (2: Psicología de la Educación*, pp. 297-313). Madrid: Alianza.
- Coll, C., y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En: Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación (2: Psicología de la educación escolar)*. 2ª edición. Madrid: Alianza.
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2016a). *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. México: autor.
- CONAFE (2016b). *Recomendaciones para la formación, la asesoría y el acompañamiento a figuras educativas de educación comunitaria*. México: autor.
- CONAFE (2018a, 6 de julio). Solicitud de Incorporación como Líder para la Educación Comunitaria. Recuperado de: <https://cnfsiinafe.conafe.gob.mx/MasInformacionLEC>
- CONAFE (2018b, 6 de julio). Derechos y obligaciones de las figuras educativas de educación básica del CONAFE. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/265181/Carta\\_Tri\\_ptico\\_derechos\\_y\\_obligaciones\\_de\\_las\\_figuras\\_educativas\\_del\\_Conafe\\_121017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/265181/Carta_Tri_ptico_derechos_y_obligaciones_de_las_figuras_educativas_del_Conafe_121017.pdf)



- Díaz Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Entre lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. México: McGraw Hill.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2016, 18 de marzo). Decreto por el que se reorganiza el Consejo Nacional de Fomento Educativo. México. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5430456&fecha=18/03/2016](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5430456&fecha=18/03/2016)
- Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp. 403-424.
- Frigerio, G. (1991). *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- García Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(especial).
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: autor.
- INEE (2013a, 11 de septiembre). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: <https://bit.ly/2E5Ow8Z>
- INEE (2013b). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: autor. Recuperado de: <https://bit.ly/2WH9Skg>
- INEE (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>
- INEE (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>
- INEE (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- INEE (2018a). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- INEE (2018b). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P1I243.pdf>
- INEE (2019). *La escuela multigrado en México*. México: autor.



- INEE y UNICEF. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: autor. Recuperado de: <https://bit.ly/2JgDzWp>
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), pp. 212-218.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., y Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals (Handbook 2: The affective domain)*. Nueva York: David McKay.
- Landeros, L., y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: INEE.
- LGE. Reforma a la Ley General de Educación (2018, 19 de enero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 9 de marzo de 2018, de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5510956&fecha=19/01/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510956&fecha=19/01/2018); véase también <https://bit.ly/1ZjiJIP>
- Little, R., y Rubin, D. (2002). *Statistical Analysis with Missing Data*. Wiley Series in Probability and Statistics. 2ª edición. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Lohr, S. L. (2000). *Muestreo: diseño y análisis*. México: International Thomson Editores.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En: Gimeno, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *TALIS 2013. Technical Report*. París: autor.
- Potter, F. (1990). *Methods for Extreme weights in Sample surveys*. Potter, F. (1990). *Methods for Extreme weights in Sample surveys*. Raleigh: Department of Statistics-North Carolina State University.
- Reiff, M., y Ballin, A. (2016). Adult Graduate Student Voices: Good and Bad Learning Experiences. *Adult Learning*, 27(2), pp. 76-83. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1045159516629927>
- Richard Valliant, J. D. (2013). *Practical Tools for Designing and Weighting Survey Samples*. Nueva York: Springer.
- Rockwell, E. (1997). Cursos comunitarios: una primera alternativa para el medio rural. *Revista Colombiana de Educación*, (34), pp. 85-106.
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, XIV(27), pp 89-112.
- Rutkowski, L., Von Davier, M., y Rutkowski, D. (2014). *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*. Boca Ratón/Londres/Nueva York: Chapman and Hall/CRC.
- Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.



- Särndal, C. E., Swensson, B., y Wretman, J. (1992). *Model Assisted Survey Sampling*. Nueva York: Springer-Verlag.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: autor.
- SEP (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar*. México: autor.
- SEP (2012). *Plan de estudios para la licenciatura en educación preescolar*. México: autor.
- SEP (2014). *Marco curricular de la educación preescolar indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa*. México: autor.
- SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: autor.
- SEP (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: autor.
- SEP (2017c). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar indígena. Atención a la diversidad y Lenguaje y Comunicación*. México: autor.
- SEP (2017d, septiembre). *Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica. Estrategia Nacional 2017*. México: DGFC-SEP. Recuperado de: <https://bit.ly/2Q1ny7g>.
- SEP (2017e). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: autor.
- SEP (2018a). *Sexto Informe de Labores 2017-2018*. México: autor.
- SEP (2018b). *Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo. Herramienta para la escuela*. México: autor.
- Skott, J. (2009). Contextualising the notion of belief enactment. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(1), pp. 27-46.
- Sharon, L. (1999). *Sampling: design and analysis* (vol. 1). North Scituate, MA: Duxbury Press.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospect of Research on Teachers' Beliefs. En: Fives, H., y Gill, M. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Nueva York: Routledge.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *A review of the literature. Early childhood care and education (ECCE). Personnel in low-and middle-income countries*. París: autor.
- Valliant, R., Dever, J., y Kreuter, F. (2013). *Practical Tools for Designing and Weighting Survey Samples*. Nueva York: Springer.
- Vila Baños, R., Rubio Hurtado, M. J., Berlanga Silvente, V. y Torrado Fonseca, M. (2014, 10 de enero). Cómo aplicar un *cluster* jerárquico en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), pp. 113-127.





## Anexo. Reporte técnico

Las evaluaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se realizan a partir de criterios técnicos para el desarrollo, el uso y el mantenimiento. Dichos criterios consideran etapas que la mayoría de los proyectos de gran escala que utilizan instrumentos cerrados debe recorrer. En los siguientes apartados se encuentran algunas fases que se desarrollaron para construir la Evaluación de la Implementación Curricular en Preescolar (EIC-PREE).

### Conceptualización del instrumento de evaluación

Como parte de esta etapa, se definió el propósito de la evaluación y cómo aproximarse a cumplirlo. Se estableció quién sería la población objetivo, resultando en este caso como unidad de análisis los docentes, por lo que ésta quedó constituida por los docentes que imparten clases en los tres grados de preescolar.

Se formularon las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Qué creencias tienen las educadoras y los líderes para la educación comunitaria (LEC) acerca del currículo?
2. ¿Cuáles creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje predominan entre las educadoras y los LEC?
3. ¿Qué implicaciones para el diseño y la implementación del currículo se pueden desprender del estudio de las creencias de las educadoras y los LEC de preescolar?

Asimismo, se constituyó un Consejo Asesor integrado por autoridades del nivel educativo y especialistas de distintas instituciones; este consejo acompañó el desarrollo de la matriz de evaluación y de los instrumentos. Como parte de la construcción de la matriz de evaluación, se identificaron esferas de interés temático que a su vez se desagregaron en subesferas y creencias agrupadas en temas (referentes clave para la elaboración de los ítems). Este esquema



de evaluación, a su vez, se desprendió del documento base que guía los estudios y evaluaciones de la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME).

Las esferas en las que se organizó la matriz fueron:

#### *Esfera 1. Creencias sobre el currículo.*

- Necesidad de que niñas y niños inicien el preescolar desde los 3 años para el logro de los aprendizajes.
- Prescripción del programa de estudios.
- Tipos de apoyo para la implementación de un programa de estudios.

#### *Esfera 2. Creencias sobre la enseñanza.*

- Dificultades de la planificación escrita.
- Tipo de autoridad docente.
- Conformación de equipos de trabajo.
- Dificultad para evaluar los dominios de aprendizaje.
- Dificultades para evaluar el proceso de aprendizaje.

#### *Esfera 3. Creencias sobre el aprendizaje*

- Relación entre aprendizaje y género.
- Enfoque de aprendizaje para alumnos que sólo hablan lengua indígena.
- Creencia de la importancia que tienen los dominios de aprendizaje para los padres de familia.
- Dificultades en el aprendizaje de niñas y niños relacionadas con aspectos familiares.

Cada una de estas esferas se dividió en subesferas que servían para la delimitación temática, las cuales a su vez se conformaron por temas específicos y creencias asociadas a éstos. Para cada creencia-tema se diseñó una serie de ítems que estuvieron vinculados con categorías teóricas de análisis y que ayudaron a la definición de los indicadores y a la identificación de los perfiles que se construirían. El diseño de la matriz siguió procesos deductivos para la definición de esferas y subesferas, pero inductivos para el resto de los elementos que la conformaron.

## **Desarrollo del instrumento de evaluación**

La construcción de los instrumentos comprendió: revisión de literatura para el planteamiento de los constructos; reuniones con especialistas para definir los indicadores y reactivos que formaron parte del instrumento, además de sesiones de trabajo con un especialista del Centro



de Medición MIDE, de la Universidad Católica de Chile, quien compartió su experiencia en la elaboración de instrumentos para aproximarse a las creencias, ayudó al equipo responsable del proyecto a realizar la operacionalización de las creencias en ítem y visitó escuelas del nivel educativo en el que se realizó la evaluación para probar la comprensibilidad de los reactivos.

Aunque la población objetivo fueron los docentes de educación preescolar, resultó indispensable generar un instrumento para aquellos docentes de servicios generales e indígenas y otro para los LEC que se encuentran a cargo de los servicios comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), toda vez que estos últimos son figuras educativas que cuentan con una preparación distinta a la de los docentes de otros servicios y utilizan materiales curriculares distintos. Así, se diseñaron dos cuestionarios equivalentes, uno dirigido a las docentes y otro dirigido a los LEC. Ambos cuestionarios partían de la misma matriz, estaban sustentados en las mismas categorías teóricas de análisis y sólo se diferenciaban en algunas adaptaciones de lenguaje.

Una vez que se contó con una versión completa de los instrumentos, se realizó una aplicación piloto en una muestra con diseño a conveniencia. Se tuvieron tres criterios principales: uno estuvo relacionado con los estratos que estarían presentes en la muestra nacional, por lo que se buscó que participaran docentes de los tipos de preescolares que tendrían representatividad estadística; otro fue la organización escolar, la cual se consideraba que jugaba un papel importante en la configuración de las creencias, por lo que se incluyó la participación de docentes en escuelas con organización unigrado (un docente por grado) y multigrado (un docente que atendía en el mismo grupo más de un grado escolar), y el tercer criterio fue de tipo geográfico, en el que se buscó cubrir el sur, el centro y el norte del país. El principal propósito del piloteo fue probar en campo los constructos. Después de realizar el piloto se modificaron los reactivos que no ofrecieron información válida, relevante o pertinente.

La aplicación piloto se llevó a cabo del 5 al 15 de diciembre del 2016. Durante el pilotaje, personal de la DECME acudió a observar la aplicación y a aplicar algunas entrevistas para obtener información acerca de la comprensibilidad del lenguaje y las escalas utilizadas.

La finalidad de las visitas fue contar con una idea general de la forma en que transcurrió la aplicación, de las áreas de oportunidad del proceso y de los instrumentos, así como recuperar las opiniones respecto a los temas sobre los que fueron cuestionadas las docentes y LEC y los formatos utilizados para ello.

Los instrumentos fueron autoadministrados, por lo que cada informante realizó la lectura de las preguntas y respondió el instrumento sin ayuda de un aplicador.



En la tabla 1a se presenta el tipo de información que se obtuvo en los instrumentos.

**Tabla 1a** Contenidos de los instrumentos de evaluación

Instrumento	Información
Cuestionario para docentes	Información personal
Cuestionario para LEC	Tipo de organización escolar Grados escolares que atiende Creencias acerca del currículo Creencias acerca de la enseñanza Creencias acerca del aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los formatos de pregunta utilizados en los instrumentos.

*Reactivos de respuesta abierta numérica.* En estos reactivos se solicita al informante que provea una cantidad de dos, tres o cuatro dígitos. Por lo general sirven para recolectar datos en cantidades, por ejemplo, la edad, los años de experiencia o el porcentaje de tiempo dedicado a ciertas actividades, entre otros (figura 1a).

**Figura 1a** Ejemplo de reactivo de respuesta abierta numérica

Actualmente, ¿cuántas niñas y niños tiene en su grupo? *Escriba la cantidad con número.*

niñas

niños

*Reactivos de respuesta cerrada/elección forzada simple.* Estos reactivos, también conocidos como de opción múltiple, presentan una serie de respuestas de las cuales el informante debe seleccionar la que más se parezca a su realidad. Los reactivos de este tipo se construyeron con la finalidad de ofrecer una variedad de opciones de respuesta posibles para aproximarse a distintos escenarios educativos (figura 2a).

**Figura 2a** Ejemplo de reactivo de respuesta cerrada/elección forzada simple

En este centro escolar y turno, ¿tiene alumnos de cada grado en su grupo?  
Marque una opción en cada renglón

	Sí	No
a. Primer grado	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
b. Segundo grado	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Tercer grado	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>



*Reactivos con escalas numéricas.* Estos reactivos también son conocidos como tipo Likert. En ellos se presenta una escala que se utiliza para que quien responde plasme su opinión, valoración o creencia con respecto a un enunciado (variable). En este caso, la escala que se utilizó va de 0 a 10 (figura 3a).

**Figura 3a** Ejemplo de reactivo con escalas numéricas

¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones? Marque una opción en cada renglón.  
Considere que 0 equivale a Totalmente en desacuerdo y 10 a Totalmente de acuerdo.

Creo que un programa de estudios debe:	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a. Definir todos los aprendizajes que se enseñarán en cada grado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Permitir que la educadora defina el orden de los aprendizajes a desarrollar en cada grado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Permitir que la educadora diseñe las situaciones didácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Establecer el tiempo en el que debe desarrollarse cada una de las situaciones didácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Marco muestral

La aplicación nacional de la EIC se llevó a cabo entre octubre y noviembre de 2017, junto con la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA).

Como se ha mencionado, la EIC busca identificar algunas creencias docentes en torno al currículo, la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar, a fin de generar información para retroalimentar los procesos de diseño e implementación curricular. Aunque el marco muestral fue el mismo para ambos proyectos, conviene decir que se diseñaron muestras independientes, toda vez que la población objetivo era distinta en cada uno.

Para conformar el marco muestral se ocuparon dos fuentes de información. Por una parte, se utilizó el listado de escuelas comunitarias más reciente disponible del ciclo escolar 2016-2017, proporcionado por la Dirección de Planeación y Evaluación del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Asimismo, se utilizó el listado de escuelas preescolares del mismo ciclo escolar basado en la información del Formato 911, proporcionado por la Dirección de Indicadores Educativos (tabla 2a).



**Tabla 2a** Escuelas, alumnos y docentes en el marco muestral por dominio de estudio

Dominio de estudio*	Marco muestral		
	Escuelas	Docentes	Alumnos
Cursos comunitarios	19299	20692	176343
General unidocente	12983	12983	244640
General no unidocente	32328	136482	3334565
Indígena unidocente	5266	5266	112563
Indígena no unidocente	4570	13762	310769
Privadas	14396	43600	696734
Nacional	88842	232785	4875614

Fuente: elaboración propia.

\* Poblaciones de interés sobre las que se generaron inferencias estadísticas.

## Población objetivo

Para EIC-PREE, la unidad de análisis son los docentes, por lo que la población objetivo son los docentes que imparten clases en los tres grados de preescolar.

## Unidad Primaria de Muestreo (UPM)

Se define como Unidad Primaria de Muestreo (UPM) a las escuelas, identificadas por la concatenación de la clave del centro de trabajo y el turno (CCT + turno).

## Dominios de estudio

Los dominios de estudio son subpoblaciones de interés sobre las que se quieren obtener y comunicar resultados con una precisión específica.

Las variables seleccionadas para definir los dominios de estudio son:

- Tipo de sostenimiento:
  - Público.
  - Privado.
- Tipo de servicio:
  - Escuelas generales.



- Escuelas indígenas.
- Escuelas comunitarias.
- Organización escolar en:
  - Escuelas generales unidocentes<sup>1</sup> y no unidocentes.
  - Escuelas Indígenas unidocentes y no unidocentes.

De acuerdo con lo anterior, los estratos de estudio son:

- *Cursos comunitarios*. UPM administradas por CONAFE.
- *General unidocente*. UPM administradas por la Subsecretaría de Educación Básica, que cuentan con un solo docente para atender a los estudiantes en los grados activos.
- *General no unidocente*. UPM administradas por la Subsecretaría de Educación Básica que no son unidocentes.
- *Indígena unidocente*. UPM administradas por la Dirección General de Educación Indígena que cuentan con un solo docente para atender a los estudiantes en los grados activos.
- *Indígena no unidocente*. UPM administradas por la Dirección General de Educación Indígena que no son unidocentes.
- *Privadas*. UPM cuyos recursos son administrados por los particulares.

## Precisión de las muestras

En algunos estudios internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) y el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS) los estándares de precisión, expresados en términos del error estándar del estimador (EE) dividido entre la desviación estándar poblacional (SD), son del 5%.

Para el presente diseño muestral, los dominios de estudio cumplen con una precisión de 5%, lo que equivale a un error relativo de 10% con 95% de confianza.

Debe tenerse en cuenta que el tamaño de la precisión que aquí se presenta únicamente considera al error debido al muestreo. No se toman en cuenta el error de medida de los instrumentos o el error de cualquier otra fuente.

---

<sup>1</sup> Escuela que cuenta con sólo un docente encargado de todos los estudiantes sin distinguir entre el grado escolar que cursen y que además asume las tareas de dirección, por lo que le corresponden la gestión y la administración del centro escolar, así como las tareas de docencia.



## Tasas de No Respuesta

De acuerdo al dominio de estudio, se consideran diferentes Tasas de No Respuesta (TNR), con la finalidad de prevenir la pérdida de información.

Las TNR se expresan en la tabla 3a según el dominio de estudio.

**Tabla 3a** Dominios de estudio y Tasa de No Respuesta esperada

Dominios de estudio	Tasa de no respuesta (%)
Cursos comunitarios	20
General unidocente	10
General no unidocente	10
Indígena unidocente	10
Indígena no unidocente	10
Privadas	5

Fuente: elaboración propia.

Para establecer las TNR se consideró lo siguiente:

- En los preescolares comunitarios se considera una TNR de 20% por experiencia en aplicaciones anteriores.
- En los preescolares generales unidocentes y no unidocentes, así como en los preescolares indígenas unidocentes y no unidocentes se consideró una TNR de 10% como medida para prever la pérdida de información debido a posibles cambios en la cantidad de docentes en el momento de la aplicación.
- En el proyecto EIC se considera una TNR de docentes de 5%.

## Tamaño de muestra de UPM (escuelas)

Una vez construido el marco muestral con los dominios de estudio establecidos por la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE), se procedió a calcular el tamaño de muestra de UPM en los dos proyectos, ECEA y EIC, considerando lo siguiente:

- En general, las muestras servirán principalmente para hacer estimaciones de porcentajes.
- Por dominio de estudio, se tendrá un error relativo de 10%, lo que equivale a que  $EE/SD$  sea igual a 5%.
- Cada docente encuestado responderá sólo un cuestionario.
- Se consideran las distintas tasas de no respuesta expuestas en la sección anterior.



- En cada escuela se realizará un censo de docentes en todos los grados.
- En cada escuela se encuestará a un máximo de 30 padres de familia.
- Con la finalidad de que ningún docente conteste más de un cuestionario, las escuelas que se seleccionaron para el proyecto de la ECEA son distintas a las escuelas que se seleccionaron para el proyecto de la EIC.
- Los dos proyectos están constituidos por los mismos dominios de estudio.
- Como se menciona en secciones anteriores, la precisión que se fijó para la selección de la muestra de UPM en cada dominio de estudio es de 5%. Así,

$$\frac{1}{\left(\frac{\sqrt{V(\bar{Y}_i)}}{S_i}\right)^2 + \frac{1}{N_i}}$$

Donde:

$\sqrt{V(\bar{Y}_i)}$  es el error estándar de la media del  $i$ -ésimo dominio de estudio.

$S_i$  es la desviación estándar de la variable del  $i$ -ésimo dominio de estudio.

$n_i$  es el tamaño de muestra de UPM en el  $i$ -ésimo dominio de estudio.

$N_i$  es el total de UPM de la población objetivo en el  $i$ -ésimo dominio de estudio.

La asignación de la muestra de UPM en cada dominio de estudio se llevó a cabo de manera proporcional en los estratos muestrales.

## Método de selección de las muestras

Antes de la selección de las UPM, la estratificación implícita se realizó mediante el ordenamiento serpentina (*Serpentine sort*) (Carlson, Cox y Bandeh, s. f.; OCDE, 2014) dentro de los estratos explícitos. Este método ordena alternadamente de manera ascendente y descendente las UPM de tal forma que cualesquiera dos registros consecutivos del archivo ordenado son más similares con respecto a los valores de las variables de clasificación que en la clasificación tradicional. Esta técnica reduce las estimaciones de la varianza cuando se utilizan métodos de replicación.

La primera etapa de muestreo consistió en la selección de UPM. En una primera selección de escuelas del marco muestral mediante un muestreo sistemático, se obtuvieron 4 687 escuelas, las cuales suman el total de escuelas de los proyectos de la ECEA y la EIC. Después, se seleccionó una submuestra de 2 095 escuelas mediante muestreo aleatorio simple para el proyecto de la EIC. Las 2 592 escuelas restantes conforman la muestra de escuelas para el proyecto de la ECEA.



En ambos proyectos, los docentes son censados en cada UPM. Por lo tanto, el proyecto de la EIC tiene una única etapa de muestreo. Para determinar la cantidad de docentes a evaluar en cada UPM se consideró el máximo entre la cantidad de docentes reportados y la cantidad de grupos escolares en cada UPM.

El proyecto de la ECEA tiene una segunda etapa de muestreo, pues considera como informantes a los padres de familia en los tres grados en cada UPM. Esta segunda etapa consistió en hacer una selección aleatoria simple de alumnos tomando una cuota según el tamaño de cada UPM proveniente de la primera etapa.

## Ponderación

El propósito de utilizar los factores de expansión (Kalton, 1983, p. 69; Särndal, 1992, p. 42; Sharon, 1999, pp. 223-227) sobre las bases de datos en las evaluaciones a gran escala y otras encuestas es ayudar a los usuarios a obtener estimaciones de parámetros poblacionales que:

- No sufran sesgo resultante del uso de un diseño muestral complejo.
- Tengan un sesgo mínimo debido a la presencia de no respuesta en la medida de lo posible.

En la mayoría de las encuestas, hay una serie de pasos que se llevan a cabo durante el proceso de ponderación; éstos incluyen el cálculo de los pesos base (también conocidos como pesos de diseño), ajustes por no respuesta y algún método para reducir la varianza.

En muestras probabilísticas, el peso base es el producto del inverso de las probabilidades de selección de la unidad en cada etapa de muestreo. Éste puede usarse para ponderar una muestra a la población finita, siempre y cuando el marco sea perfecto y todas las unidades respondan. Sin embargo, en la práctica no todas las unidades responden, ya sea porque en el momento de la aplicación algunas unidades son no elegibles, no existen o no son de interés, o son elegibles, pero no participan por distintos factores. Sin ajuste por no respuesta puede haber niveles de sesgo significativo en las estimaciones; de ahí la necesidad de ajustar los pesos base para conseguir los pesos finales.

El ajuste de los pesos base es un paso indispensable que a su vez puede ocasionar una asignación grande de pesos a ciertas unidades. Algunas de las razones por las que pueden encontrarse pesos desiguales son: (1) el método de muestreo, por ejemplo, en el muestreo *ppt* las tasas de muestreo dependen del tamaño de una variable auxiliar; (2) el número de elementos



de la población en los estratos; (3) las tasas de respuesta distintas en los estratos que ocasionan ajustes desiguales, y (4) la actualización de la información en los marcos (Potter, 1990, pp. 7-10).

La presencia de pesos grandes puede resultar en grandes varianzas de muestreo en las estimaciones puntuales de interés, incluso si éstos reducen el sesgo (Potter, 1990, pp. 1-2). A menudo se utilizan procedimientos para recortar los pesos, especialmente los grandes (Valliant, Dever y Kreuter, 2013, p. 388; Potter, 1990). Los métodos utilizados en la práctica son principalmente *ad hoc*, por ejemplo, en National Assessment of Educational Progress (NAEP) y PISA se aplica el denominado *trimming*, donde los pesos grandes son ajustados (recortados) a una cota y el total de los pesos recortados es repartido entre las otras unidades de muestreo en cada estrato.

El cálculo de los ponderadores debe tomar en cuenta todas las etapas hasta llegar a las unidades últimas de muestreo (UUM), además de los aspectos mencionados a lo largo de este documento respecto al diseño de las muestras y que pueden generar variaciones en los pesos, por lo que de aquí en adelante se describen las consideraciones y pasos para llegar al peso final de los padres de familia.

## Elementos de la estimación de pesos

Las notaciones y elementos que se utilizan en este documento y que se refieren a las unidades de muestreo son las siguientes:

- Se consideran  $H$  estratos explícitos; indexados por  $h = 1, \dots, H$ .
- Se extrajo una muestra  $S^h$  de una cantidad  $m_h$  de UPM indexadas por  $i = 1, \dots, m_h$  de una población  $U_h$  de  $M_h$  elementos que comprenden el estrato  $h$ .
- Para el proyecto ECEA, cada UPM  $i$  se estratificó por grupos escolares existentes para seleccionar  $n_i^h$  padres de familia (alumnos), indexados por  $l = 1, \dots, n_i^h$ , de  $N_i^h$  disponibles.

Otra consideración importante durante el cálculo de los factores de expansión es el estatus de las unidades seleccionadas, es decir, su clasificación en no elegibles y elegibles, y estas últimas, a su vez, en participantes y no participantes. En la mayoría de las ocasiones, después de la aplicación es posible asignar dicho estatus; junto con ello, definimos:

- $IN_h$  el conjunto de UPM en la muestra del estrato  $h$  que resultaron ser no elegibles.
- Del conjunto de UPM elegibles:  $S^h \setminus IN_h$ ,
  - $R_h$  es el conjunto de UPM del estrato  $h$  que participaron en la prueba.
  - $NR_h$  es el conjunto de UPM en el estrato  $h$  que no participan en la prueba.



Por último, en las UPM participantes en la prueba, se identifica con  $P_{hi}$  al conjunto de padres de familia participantes y con  $P_{hi}^C$  al conjunto de padres de familia en la muestra y que no participaron, para la UPM  $i$  en el estrato  $h$ .

## Pesos de las UPM

A continuación, se presentan la forma de los pesos de diseño en la primera etapa de muestreo y los factores de ajuste por elegibilidad o pérdida de UPM.

### Pesos de diseño

Con la notación de la sección anterior, para cada UPM  $i = 1, \dots, m_h$  y cada estrato explícito  $h = 1, \dots, H$ , el peso base de la UPM está dado por:

$$WGTBAS1_i^h = \begin{cases} \frac{M_h}{m_h} \end{cases}$$

### Factor de ajuste de las UPM

Bajo el supuesto de que la falta de respuesta de las UPM sucede por motivos no relacionados con la variable de estudio (*missing completely at random*) (Little y Rubin, 2002, p. 12), es posible construir un factor de ajuste dentro de cada estrato (Rutkowski, Von Davier y Rutkowski, 2014, p. 136).

Para cada UPM en el estrato explícito  $h = 1, \dots, H$ , el factor de ajuste por no respuesta está dado por:

$$WGTFADJ1_i^h = \begin{cases} 1 & \text{si } i \in IN_h \\ \frac{\sum_{i \in \{R_h \cup NR_h\}} WGTBAS1_i^h}{\sum_{i \in R_h} WGTBAS1_i^h} & \text{si } i \in R_h \\ 0 & \text{si } i \in NR_h \end{cases}$$



## Pesos de los docentes

Como en ambos proyectos, ECEA y EIC, se realizó un censo de docentes, el peso base  $WGTBAS2_{ii}^h$  es 1, los pesos base de las UPM son los mismos que los pesos de diseño para padres de familia y sus ajustes siguen la misma idea, según las respuestas en docentes. Los ponderadores de los docentes están dados por

$$W_{FTCH0_{hil}} = WGTBAS1_i^h \times WGTFADJ1_i^h \times WGTFADJ2_{ii}^h.$$

En general, los pesos finales son el producto del inverso de las probabilidades de selección base mencionados arriba y uno o varios factores de ajuste cuya función es disminuir el sesgo, ya sea por pérdida de UPM o pérdida de unidades en las siguientes etapas de muestreo. El ajuste por no respuesta (o pérdida) es un paso indispensable que puede ocasionar una asignación grande de pesos a ciertas unidades; a su vez, la presencia de pesos grandes puede resultar en grandes varianzas de muestreo en las estimaciones puntuales de interés. Para reducir el efecto de grandes contribuciones a la varianza de un pequeño grupo de unidades se acortaron los pesos; este procedimiento es conocido como *trimming* o recorte de pesos (Valliant, Dever y Kreuter, 2013, p. 388; Potter, 1990; NAEP; PISA).

## Administración del instrumento de evaluación

La aplicación ocurrió en un día. Además de los aplicadores se contó con supervisores en la aplicación de los cuestionarios.

Con el objetivo de contar con elementos que permitieran retroalimentar esta fase de la evaluación, y particularmente los elementos del proyecto de la EIC, el equipo de la DECME realizó observaciones al proceso de aplicación nacional en algunos planteles que formaron parte de la muestra. Las actividades que se realizaron fueron las siguientes:

1. Observación de toda la jornada de aplicación en un plantel durante los días correspondientes. La observación se realizó con la finalidad de obtener información del proceso de aplicación, y para saber si existieron incidencias y la disposición de quienes participaron en el proceso de aplicación.
2. Aplicación de entrevista al aplicador. El objetivo de esta actividad fue obtener la opinión del aplicador con respecto a: 1) su valoración del proceso de capacitación para la aplicación (identificar los principales problemas de la capacitación y las áreas de oportunidad de la misma); 2) los problemas o dificultades a los que se enfrentó durante



el desarrollo de la aplicación (y la forma de resolverlas); 3) cómo se sintió al participar en este proceso de evaluación.

El levantamiento de la información estuvo a cargo de la Dirección General de Levantamiento y Procesamiento de Datos del INEE; asimismo, esta dirección procesó los instrumentos y proporcionó a la DECME las bases de datos. La depuración y la limpieza de las bases estuvo a cargo de la Dirección General de Medición y Tratamiento de Datos, que, en conjunto con el equipo de la DECME, llevó a cabo también la edición de las bases y el cálculo de los ponderadores y los estimadores para cada base. Adelante se describen con detalle estos procesos.

### Edición de datos

Con la finalidad de detectar inconsistencias entre los datos recopilados por los instrumentos, se llevó a cabo su edición, la cual consiste fundamentalmente en identificar los casos en donde hay incongruencias y hacer las correcciones pertinentes cuando así se juzgue pertinente o sustituir los valores inconsistentes con valores perdidos para eliminar la inconsistencia.

En este proceso de edición las correcciones de datos sólo se realizan por imputación lógica y únicamente en aquellos casos en donde se tenga una certeza bastante razonable de que el dato debe sustituirse por tal o cual valor.

Para realizar la edición de los datos se siguieron los siguientes pasos:

1. Identificación de las variables que posiblemente estén en conflicto.
2. Creación de variables indicadoras que sirvan para identificar las incongruencias, así como los casos legítimos o sin incongruencia.
3. Producto cartesiano de variables indicadoras para obtener todas las posibles combinaciones de las variables indicadoras y que sirvan para diagnosticar y dar tratamiento a las inconsistencias.
4. Creación de una función diagnóstica que le asigna un número único a cada posible combinación de las variables indicadoras.
5. Definición del tratamiento a seguir con las variables involucradas según el valor de la función diagnóstica.
6. Respaldo de las variables originales antes de hacer modificaciones.
7. Generación de la sintaxis para ejecutar los puntos 2 y 4, además de la necesaria para ejecutar el tratamiento especificado en el punto 5.



Al llevar a cabo el proceso de edición, la Dirección de Tratamiento de Datos puso a consideración de la DECME la propuesta de variables indicadoras, así como el tratamiento a seguir, y en conjunto se tomaron las decisiones que convenían tanto a los estándares técnicos para la depuración de las bases de datos como al cumplimiento de los propósitos del proyecto. Conviene mencionar que en ningún caso se tuvieron valores perdidos mayores a 3%.

### Análisis de resultados del instrumento de evaluación

- En la DECME se realizaron reuniones de trabajo con académicos e instituciones de preescolar para presentar los resultados EIC-PREE. Se realizaron dos reuniones con dos grupos: Grupo A, conformado por académicos e investigadores dedicados al estudio o la investigación del nivel educativo (particularmente asociados al tema curricular), y Grupo B, conformado por educadoras provenientes de los dominios de estudios.
- Los resultados también se presentaron al Consejo Técnico Especializado de las Evaluaciones de la Oferta Educativa (CONTE-EVOE).

A partir de las sugerencias y recomendaciones de los académicos, las autoridades y el Consejo Técnico se hicieron análisis posteriores y se inició la escritura del informe.

### Análisis de conglomerados

Como parte del plan de análisis del proyecto se planteó la generación de perfiles que permitieran la agrupación de las respuestas de los sujetos en grupos de afinidad, para lo cual se recurrió al análisis de conglomerados.

El procedimiento de análisis de conglomerados en dos fases, también llamado bietápico, se utilizó como una herramienta de exploración diseñada para descubrir las agrupaciones naturales del conjunto de respuesta de los docentes, lo que permitió obtener el conocimiento en criterios de información, frecuencias de los conglomerados y los estadísticos descriptivos por conglomerado, gráficos de barras, sectores y gráficos de importancia de las variables. Se fundamenta en el estudio de las distancias entre conglomerados, y permite cuantificar, en el análisis, el grado de similitud, en el caso de las proximidades, y el grado de diferencia, en el caso de las distancias. El método de análisis de conglomerados en dos fases tiene características únicas respecto a otros métodos de conglomeración tradicionales, que son las siguientes: un procedimiento automático del número óptimo de conglomerados, la posibilidad de crear modelos de conglomerados con variables tanto categóricas como continuas y la opción de



trabajar con archivos de datos de gran tamaño (Vilà Baños, Rubio Hurtado, Berlanga Silvente y Torrado Fonseca, 2014).

Esta técnica se rige por las siguientes condiciones de aplicación:

### *Supuestos*

A. Las variables del modelo de conglomeración deben ser independientes. La medida de la distancia de la verosimilitud implica que las variables del modelo de conglomerados sean independientes. Los procedimientos que pueden utilizarse para comprobar si se cumple este supuesto son los siguientes:

- Correlaciones bivariadas para comprobar la independencia de dos variables continuas.
- Tablas de contingencia para comprobar la independencia de dos variables categóricas.
- El procedimiento de medias para comprobar la independencia entre una variable continua y una variable categórica.

B. Las variables cuantitativas continuas siguen la ley normal. El procedimiento de exploración para comprobar la normalidad de una variable continua puede ser la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

C. Las variables cualitativas categóricas tienen una distribución multinomial. Se recomienda la prueba de chi-cuadrado para comprobar si una variable categórica sigue una distribución multinomial. Las comprobaciones empíricas internas indican que este procedimiento es bastante robusto, incluso cuando no se cumplen estas condiciones. Aun así, es preciso tener en cuenta hasta qué punto se cumplen estos supuestos.

Los resultados obtenidos pueden depender del orden de los casos. Para minimizar estos efectos se recomienda lo siguiente:

- Ordenar los casos aleatoriamente (cabe aclarar que los resultados obtenidos son bajo el orden aleatorio en la base de datos pública).
- Obtener varias soluciones distintas con los casos dispuestos en distintos órdenes aleatorios para comprobar la estabilidad de una solución determinada.
- Cuando los tamaños de archivo son demasiado grandes, pueden sustituirse varias ejecuciones por una muestra de casos ordenados con distintos órdenes aleatorios.



### Algoritmo del procedimiento

Antes de proceder a la explicación del procedimiento conviene mencionar que, dada la escala utilizada en los instrumentos (0 al 10), se realizó una recategorización de la escala original como se muestra en la tabla 4a.

**Tabla 4a** Recategorización de la escala usada en los instrumentos

Escala original	Escala recategorizada
0, 1	1
2, 3, 4	2
5	3
6, 7, 8	4
9, 10	5

Fuente: elaboración propia.

Los dos pasos de este procedimiento se pueden resumir como sigue:

*Primer paso:* formación de preclúster de los casos originales. Éstos son clústers de los datos originales que se utilizarán en lugar de las filas del fichero original para realizar los clústeres jerárquicos en el segundo paso. Todos los casos pertenecientes a un mismo preclúster se tratan como una entidad sencilla.

El procedimiento se inicia con la construcción de un árbol de características del clúster (CF). El árbol comienza colocando el primer caso en la raíz del árbol, en un nodo de hoja que contiene información de la variable sobre ese caso. Cada caso sucesivamente se añade a continuación a un nodo existente o forma un nuevo nodo, basado en la semejanza con los nodos existentes y utilizando medidas de distancias, como el criterio de similitud. Un nodo que contiene varios casos contiene un resumen de información sobre esos casos. Por lo tanto, el árbol CF proporciona un resumen del archivo de datos.

*Segundo paso:* los nodos de las hojas del árbol CF se agrupan utilizando un algoritmo de agrupamiento aglomerativo. El clúster se puede utilizar para producir un rango de soluciones. Para determinar el número de clústeres óptimo, cada una de estas soluciones de clúster se compara utilizando el Criterio Bayesiano de Schwarz (BIC) o el Criterio de Información de Akaike (AIC) como criterio de agrupamiento.



La medida de la distancia sirve para calcular similitudes entre dos conglomerados. Debido a que la técnica trabaja con base en similitudes, es necesario encontrar una medida de distancia que nos permita juntar el efecto de las variables cualitativas y cuantitativas.

A continuación, presentamos la medida utilizada para atributos mixtos, la cual se usó en el presente estudio.

Distancia Log-Verosimilitud: esta medida de distancia consiste en la disminución del logaritmo de verosimilitud como resultado de asociar los clústeres a dos grupos conjuntamente. La distancia entre dos clústeres  $i$  y  $j$  se define como:

$$d(i, j) = \xi_i + \xi_j - \xi_{(i, j)}$$

Donde:

$$\xi_v = -N_v \left\{ \sum_{k=1}^{K^A} \frac{1}{2} \log(\hat{\sigma}_k^2 + \hat{\sigma}_{vk}^2) + \sum_{k=1}^{K^B} \hat{E}_{vk} \right\}$$

Para  $v = i, j$

$$\hat{E}_{vk} = - \sum_{l=1}^{L_k} \frac{N_{vkl}}{N_v} \log \frac{N_{vkl}}{N_v}$$

Las notaciones son:

- $N_v$  número de datos registrados en el clúster  $v$ .
- $K^A$  número de variables continuas usadas en el procedimiento.
- $K^B$  número de variables-categorías usadas en el procedimiento.
- $\hat{\sigma}_k^2$  varianza estimada de la  $k$ -ésima variable continua.
- $\hat{\sigma}_{vk}^2$  varianza estimada de la  $k$ -ésima variable continua en el clúster  $v$ .
- $L_k$  número de categorías para la  $k$ -ésima variable cualitativa.
- $N_{vkl}$  número de datos registrados en el clúster  $v$  cuya  $k$ -ésima variable cualitativa forma parte de la  $l$ -ésima categoría.

Tenemos un conjunto de datos de  $n$  casos con  $d$  dimensiones en un clúster definido como  $\{\bar{X}_i\}$ , donde  $i = 1, 2, \dots, N$ . El CF representa un vector compuesto con las siguientes medidas:

$$CF = (N, \bar{L}\bar{S}, SS)$$

Donde  $N$  es el número de casos en un clúster,  $\bar{L}\bar{S}$  es la suma lineal de los casos en un clúster y  $SS$  es la suma de cuadrados de los  $N$  casos en un clúster.



Como su nombre lo indica, el algoritmo empleado en la ejecución del análisis clúster-bietápico tiene dos pasos:

*Paso 1:* esta parte es conocida como etapa de preagrupamiento, ya que consiste en la construcción de preconglomerados. Este proceso comienza con la construcción del CF Tree, el cual coloca la primera observación en un nodo hoja que contiene información sobre la misma. A continuación, se añade cada caso a un nodo hoja existente o se forma uno nuevo. Si la medida de similitud (distancia log verosimilitud) es cercana a un nodo hoja que ya existe, se le asocia a éste; de lo contrario se crea un nuevo nodo hoja.

Una vez terminado el proceso anterior, tendremos construidos los preclústeres (a través del CF Tree), los cuales contienen almacenadas las estadísticas de resumen.

$$CF = (N, \bar{L}\bar{S}, SS)$$

*Paso 2:* una vez construido el CF Tree en el paso anterior, los nodos hojas se agrupan utilizando un algoritmo aglomerativo de clúster. Este algoritmo aglomerativo nos da una gama de soluciones o modelos. Para determinar la "mejor" solución se pueden comparar las diferentes soluciones con el Criterio Bayesiano de Schwarz (BIC) o el Criterio de Información de Akaike (AIC). El criterio que se utilizó en el presente estudio fue el BIC, el cual nos permitirá determinar automáticamente el número óptimo de conglomerados. La relación es la siguiente:

$$BIC(J) = -2 \sum_{j=1}^J \xi_j + m_j \log(N)$$

Donde:

$$m_j = J \left\{ 2K^A + \sum_{K=1}^{K^B} (L_k - 1) \right\}$$

$N$  número total de datos.

$K^A$  número de variables continuas usadas en el procedimiento.

$K^B$  número de variables categóricas usadas en el procedimiento.

$L_k$  número de categorías para la  $k$ -ésima variable cualitativa.

Sin embargo, hay que considerar que el procedimiento para el análisis de conglomerados es bastante robusto frente a las violaciones tanto del supuesto de independencia como de las distribuciones.



Así, mediante la aplicación de este procedimiento a las baterías de ítems que contenían los constructos de interés se lograron integrar nueve perfiles que se mencionan en la tabla 5a, y tres baterías se trabajaron de manera independiente, debido a la imposibilidad conceptual para definir los perfiles arrojados por la técnica.

**Tabla 5a** Perfiles generados y temas asociados al perfil

Perfil	Tema
1	Necesidad de cursar preescolar desde los 3 años para el desarrollo de ciertos dominios de aprendizaje.
2	Apoyos necesarios para la implementación de un programa de estudios.
3	Dificultades de la planeación escrita.
4	Prácticas para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos.
5	Conformación de equipos de trabajo en el aula.
6	Dificultades para observar avances en el momento de evaluar el aprendizaje.
7	Identificación del tipo de práctica con mayores dificultades en la evaluación de los aprendizajes.
8	Lengua de instrucción en la enseñanza para niños que hablan lengua indígena.
9	Aprendizajes de mayor importancia para los padres de familia, desde la perspectiva de las docentes.

Fuente: elaboración propia.



## **Junta de Gobierno**

**Teresa Bracho González**

Consejera Presidenta

**Bernardo Naranjo Piñera**

Consejero

**Sylvia Schmelkes del Valle**

Consejera

**Patricia Vázquez del Mercado**

Consejera

## **Titulares de Unidad**

**Miguel Ángel de Jesús López Reyes**

Unidad de Administración

**Jorge Antonio Hernández Uralde**

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

**Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado)**

Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

**Francisco Miranda López**

Unidad de Normatividad y Política Educativa

**Tomislav Lendo Fuentes**

Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

**José de la Luz Dávalos (encargado)**

Órgano Interno de Control

**Dirección General de Difusión**

**y Fomento de la Cultura de la Evaluación**

Rosa Mónica García Orozco (encargada)

**Dirección de Difusión y Publicaciones**

Blanca Estela Gayosso Sánchez



Resultados  
de evaluaciones

**INFORME DE RESULTADOS DE EIC-PREESCOLAR 2017: CREENCIAS DE LAS FIGURAS  
DOCENTES SOBRE EL CURRÍCULO, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**  
Es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación  
En su formación se empleó la familia tipográfica  
ITC Avant Garde Gothic Std.  
Mayo de 2019







Descargue una copia digital gratuita



Visite nuestro portal



Comuníquese con nosotros

La Evaluación de la Implementación Curricular (EIC) realizada en 2017 tuvo como objetivo que la autoridad educativa reconociera diversas configuraciones del pensamiento en las docentes y líderes para la educación comunitaria (LEC) responsables de la implementación del currículo o modelo educativo en preescolar, y a partir de ello promovieran procesos de formación que comprendieran de manera más asertiva los contextos y las condiciones de trabajo. En ese sentido, con el presente informe de resultados se pretende que docentes, LEC, directivos, asesores, capacitadores, asistentes y cualquier figura de la comunidad escolar puedan llevar a cabo procesos reflexivos para mejorar la práctica educativa.

La EIC-Preescolar permitió identificar información para reflexionar a distintos niveles sobre la organización y el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN), el diseño curricular, la formación inicial y continua de docentes, el acompañamiento al trabajo de aula, la práctica docente, la gestión escolar y la relación familia-escuela; también para recapacitar acerca de las deudas pendientes con algunas comunidades y aquello que puede ser aprovechado como una fortaleza en próximos ejercicios de diseño curricular y de formación docente.