



Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar



Resultados de evaluaciones

Condiciones de la oferta



INEE

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación



Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación

Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar



Resultados
de evaluaciones



INEE

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE EN PREESCOLAR**

Primera edición, 2013
ISBN: 978-607-7675-47-1

Luis Horacio Pedroza Zúñiga (Coordinador)



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

José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, México, D. F.

Coordinación general
Rebeca Reynoso Angulo

Coordinación editorial
María Norma Orduña Chávez

Corrección
Elvira Carrillo Montero
Francisco Cuauhtémoc Camilo Delgado

Diseño y formación
Martha Alfaro Aguilar

Fotografía de portada
Martha Alfaro Aguilar

Impreso y hecho en México.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea:
www.inee.edu.mx

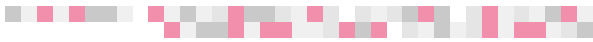
La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Dirección de Evaluación de Escuelas. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico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

INEE (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: INEE



Índice

Presentación	5
Introducción	9
● Capítulo 1	
La implementación del PEP 2004 en las aulas	13
1.1 Actividades escolares y su relación con las competencias del PEP	17
Actividades de la organización escolar y de programas colaterales.....	17
Actividades a cargo de las educadoras.....	18
Actividades a cargo de la educadora orientadas a desarrollar competencias del PEP 2004	19
Desarrollo personal y social	20
Lenguaje y comunicación	25
Pensamiento matemático	28
Exploración y conocimiento del mundo.....	30
Expresión y apreciación artísticas.....	33
Desarrollo físico y salud	35
Comparativo de los distintos campos formativos	37
Actividades a cargo de la educadora no congruentes con el PEP 2004	39
Actividades rutinarias	40
1.2 La demanda cognitiva de las actividades	42
Oportunidades para activar procesos complejos	45
Procesos cognitivos que promueven las docentes.....	49
1.3 Oportunidades para el desarrollo de competencias	51
Uso del tiempo escolar	51
Docentes con prácticas congruentes con el Programa	53
Conclusiones	55
● Capítulo 2	
¿Cómo es el trabajo colegiado que realizan las docentes de preescolar?	59
2.1 Características del trabajo colegiado	62
2.2 El trabajo colegiado, ¿oportunidad de aprendizaje profesional?	69
2.3 ¿Qué condiciones favorecen el desarrollo del trabajo colegiado con fines formativos?	71
Conclusiones	73



- **Capítulo 3**
- La asesoría pedagógica** 75
- 3.1 La asesoría pedagógica que reciben las educadoras** 78
- Cobertura y frecuencia 78
- Los contenidos de la asesoría pedagógica 81
- Proceso de la asesoría pedagógica 84
- Acciones para el diagnóstico 84
- Acciones para el reconocimiento de las necesidades de asesoría 86
- Acciones para la búsqueda de alternativas para la mejora 86
- Acciones para el seguimiento de la asesoría 88
- Valoración de la asesoría pedagógica por parte de las educadoras 90
- Condiciones que afectan la asesoría 92
- 3.2 La asesoría que reciben las directoras y las escuelas** 94
- Cobertura de la asesoría a las directoras y a las escuelas 94
- Contenidos sobre los que recibió asesoría la directora 95
- Contenidos sobre los cuales la directora necesita recibir asesoría 97
- Conclusiones 98
- **Capítulo 4**
- Formación docente de los instructores comunitarios** 101
- 4.1 La formación inicial de los instructores comunitarios** 104
- 4.2 El trabajo colegiado a través de las reuniones de tutoría y apoyo** 104
- ¿Qué hacen los instructores comunitarios en las reuniones de tutoría? 106
- Las características del trabajo colegiado en las reuniones de tutoría 108
- 4.3 La asesoría pedagógica que reciben los instructores comunitarios** 109
- Contenidos que se trabajan en la asesoría pedagógica en el aula 111
- ¿Cómo es el proceso de la asesoría pedagógica entre el instructor y su asesor? 112
- Sugerencias para mejorar la asesoría pedagógica 117
- Conclusiones 118
- Conclusiones generales 121
- Referencias bibliográficas 127
- Colaboradores 137
- **Anexos** 139



PRESENTACIÓN



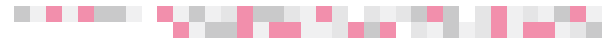
Presentación

A lo largo de sus 10 años de vida, el INEE ha sostenido que la evaluación tiene sentido en la medida en que sirve para mejorar la calidad de la educación. Para que esto ocurra son necesarias al menos dos condiciones: dar a conocer los resultados con oportunidad y de manera clara; y, que éstos sean utilizados por distintos usuarios para sustentar decisiones que lleven a la mejora. Con el fin de promover usos adecuados de las evaluaciones, el INEE ha enfocado su atención en cuatro destinatarios:

- Las autoridades federales y estatales, para quienes los resultados de las evaluaciones habrán de ser insumo en el diseño de políticas y programas educativos, además de servir como referente en el monitoreo de su puesta en marcha.
- Los maestros y directivos escolares, para quienes habrán de constituirse en herramientas de análisis, reflexión y mejoramiento de sus prácticas tanto en aulas como en escuelas.
- Los académicos, quienes podrán aprovechar la información generada para desarrollar estudios que provean de mejores explicaciones y comprensiones acerca del estado que guarda el sistema educativo en nuestro país.
- La sociedad en su conjunto, que encontrará en las evaluaciones un medio de empoderamiento y de rendición de cuentas.

Este informe trata algunos aspectos relacionados con la implementación de la Reforma de la Educación Preescolar iniciada en 2004; se dirige principalmente a tomadores de decisiones de política pública. Conviene mencionar que los equipos responsables de dicha Reforma, tanto en la SEP como en las entidades federativas, participaron de manera cercana en el diseño del estudio cuyos resultados ahora presentamos.

Hay consenso en que una buena educación preescolar es fundamental para el posterior desarrollo de los niños, sobre todo en un país como el nuestro que presenta profundas desigualdades sociales. México requiere de una política que ofrezca servicios de muy buena calidad, lo más tempranamente posible, a todos los niños y en especial a los de hogares más vulnerables.



En nuestro país la educación preescolar ha experimentado cambios importantes a lo largo de la última década, en buena medida debido a la entrada en vigor de su obligatoriedad. El gobierno mexicano ha realizado importantes esfuerzos para asegurar el derecho de todos los niños de entre tres y cinco años de edad a recibir una educación de calidad, lo cual no sólo implica la ampliación de la cobertura, sino garantizar condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos socioculturales, como son: buenas instalaciones, recursos educativos pertinentes, educadoras y directoras bien preparadas, un currículo relevante y tiempo suficiente para aplicarlo en las aulas, entre otras.

Con la presentación de este informe, el INEE ofrece elementos para valorar de manera más informada los avances en la generalización de la Reforma de la Educación Preescolar y dimensionar algunos de los retos que conlleva la eficaz implementación de las políticas educativas dadas las condiciones de desigualdad y diversidad del país, así como de los recursos disponibles. ■

Annette Santos del Real





INTRODUCCIÓN



Introducción

A mediados del año 2010, la Dirección de Desarrollo Curricular para Preescolar (DDCP) de la Secretaría de Educación Pública solicitó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación la realización de un estudio que le permitiera conocer el avance en la implementación del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, en el marco de la Reforma de ese nivel educativo.¹ Esta Reforma se planteó transformar la práctica educativa con el fin de mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños. Para ello se desarrollaron diversas acciones para apoyar a las educadoras en la comprensión y aplicación del PEP, tales como la elaboración y distribución de materiales acordes con los enfoques didácticos, la implementación de acciones de capacitación utilizando actividades que las docentes deben trabajar con sus alumnos, e impulsar una asesoría pedagógica y un trabajo colegiado basados en el análisis y la reflexión sobre la práctica.

Como respuesta, se realizó un estudio para evaluar la implementación del PEP 2004 en tres aspectos fundamentales: la práctica pedagógica de las educadoras,² la asesoría pedagógica que reciben y el trabajo colegiado que realizan. El levantamiento de datos se llevó a cabo en junio de 2011 en una muestra representativa³ de las casi 90 mil escuelas de educación preescolar y 217 647 educadoras del país, en los siguientes servicios o modalidades:⁴ urbana, rural, indígena, comunitaria (Conafe) y privada. Se aplicaron cuestionarios a las directoras de los planteles y a las docentes; las educadoras de tercer grado respondieron, además, una bitácora abierta en la que describieron las actividades realizadas durante una jornada escolar.⁵

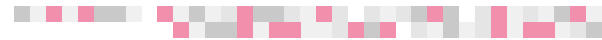
¹ En 2002 se puso en marcha el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar.

² Se usa el término educadoras para referir al personal docente que labora en educación preescolar, que en su mayoría son mujeres, sin embargo éste también incluye a los varones.

³ En el estudio participaron 4 837 educadoras de 1 711 centros escolares del país.

⁴ Estos servicios o modalidades corresponden a los dominios muestrales del estudio.

⁵ Los interesados en los aspectos metodológicos del estudio pueden encontrar más información en el Reporte Técnico que acompaña esta publicación y en la página web www.inee.gob.mx



Este informe está organizado en cuatro capítulos; en el primero se presentan los resultados relacionados con la práctica docente; el segundo y el tercero describen, respectivamente, los hallazgos sobre el trabajo colegiado que realizan las educadoras y la asesoría pedagógica que se les brinda y el cuarto trata de las oportunidades de formación a las que tienen acceso los instructores comunitarios. Por último, se presenta un apartado con las conclusiones generales del estudio y, como anexos, la clasificación de las competencias del PEP 2004 por campo formativo y la *Bitácora para la Evaluación de la Práctica Docente en Preescolar* (BEPP) utilizada.

Esta evaluación pretende ofrecer información relevante para la política educativa nacional, en tanto que enfoca su interés en aspectos que son responsabilidad de las autoridades federales y estatales. Además, por primera vez, se brinda información sobre el funcionamiento de acciones generalizadas del Sistema Educativo Nacional, como es el caso de las sesiones del Consejo Técnico y la asesoría que proporcionan las supervisoras y Asesoras Técnico Pedagógicas (ATP) en las escuelas. ■





CAPÍTULO 1

LA IMPLEMENTACIÓN
DEL PEP 2004 EN LAS AULAS



1

Luis Horacio Pedroza Zúñiga • Ana Cecilia Álvarez Loera
• Ana Bertha Jiménez Almanza y la colaboración
de José Eliud Vilchis Carrera

Uno de los objetivos centrales de la Reforma de Educación Preescolar ha sido propiciar la transformación de las concepciones y prácticas pedagógicas de las educadoras. Los diagnósticos previos a la puesta en marcha del PEP 2004 hacían ver que existían prácticas poco favorables para el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Dichos diagnósticos señalaban, por ejemplo, que se destinaba gran parte de la jornada escolar a actividades rutinarias que no promovían procesos cognitivos y cuya finalidad era el entretenimiento, o bien, que estaban enfocadas a ofrecerles cuidados sin intención educativa explícita.

La práctica pedagógica, como tarea compleja y multidimensional, implica que el docente adquiriera conocimientos sobre los contenidos curriculares y la manera de enseñarlos; desarrolle habilidades para identificar las necesidades de aprendizaje en sus alumnos y, en atención a éstas, planifique la enseñanza; y además ajuste su acción cotidiana a eventos no previstos que ocurren en el aula (Altet, 2005; García, Loredo y Carranza, 2008).

Para lograr el cambio de prácticas que supone la implementación del PEP 2004 en las aulas, la Secretaría de Educación Pública ha reconocido que no basta con modificar los programas de estudio y asegurar la disponibilidad de materiales, sino que es preciso eliminar las actividades que no favorecen el desarrollo de competencias y que han permanecido inalteradas en la educación preescolar.

En este capítulo se muestra en qué medida las educadoras implementan el PEP 2004 considerando dos aspectos: las actividades que realizan en el aula y el uso que hacen del tiempo de la jornada escolar. Respecto del primer aspecto se indagó si los propósitos de las actividades son o no congruentes con el PEP, esto es, si las realizan con el fin de que sus alumnos desarrollen alguna de las competencias referidas en el Programa y, en caso afirmativo, si el enfoque con el que lo hacen corresponde con el del currículo; además, se valoró la demanda cognitiva implícita en cada actividad que realizan con los niños, sea ésta congruente o no con el PEP. En el segundo aspecto, se analizó la proporción de la jornada en la cual se trabaja con actividades congruentes con el PEP y otras.

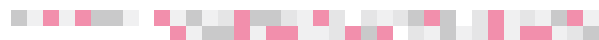
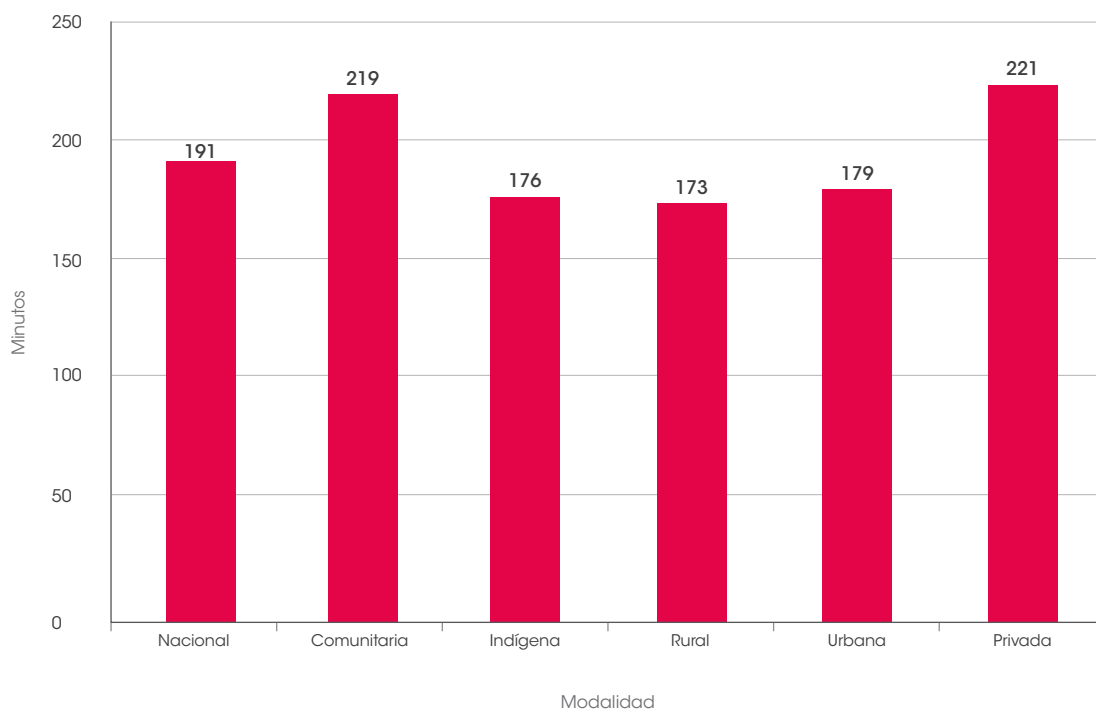


Figura 1.1 Duración promedio de la jornada escolar, en minutos, por modalidad



Para obtener información sobre la práctica se utilizó la *Bitácora para la Evaluación de la Práctica Docente en Preescolar* (BEPP);¹ en ella, las educadoras describieron todas las actividades realizadas durante una jornada escolar distinguiendo con qué intención las habían llevado a cabo, cómo intervenían, qué hacían los niños y cuánto tiempo había tomado su realización. Sus registros en la BEPP fueron codificados mediante rúbricas, herramientas de evaluación con las que se establecen los criterios de valoración.²

Antes de presentar los resultados sobre el tipo de actividades que se realizan en las escuelas, resulta conveniente referir que de acuerdo con la información recabada en este estudio, la jornada de las escuelas de educación preescolar del país tiene una duración promedio de poco más de tres horas, con variaciones por modalidad: en la comunitaria y en la privada la jornada escolar dura en promedio tres horas con cuarenta minutos; mientras que en la urbana, indígena y rural, apenas alcanza las tres horas (ver figura 1.1).

¹ Ver anexo 1 (pág. 144).

² Las rúbricas utilizadas se encuentran en el anexo 6 del Reporte Técnico que acompaña este informe.



1.1 Actividades escolares y su relación con las competencias del PEP

El PEP 2004 establece propósitos fundamentales para la educación preescolar y, a diferencia de otros programas que incluyen contenidos curriculares, formula sus objetivos en términos de competencias.³ El PEP establece 50 competencias a desarrollar en los niños, agrupadas en 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*.⁴ Cada campo formativo se organiza en dos o más aspectos donde se especifican las competencias a favorecer y sus manifestaciones.

Actividades de la organización escolar y de programas colaterales

Aunque el PEP establece que todas las actividades que realizan las educadoras deben orientarse a favorecer el desarrollo de las competencias curriculares (SEP, 2004), este estudio constató que no todo el tiempo de la jornada escolar se emplea para trabajar con el Programa, por ejemplo, prácticamente en todas las escuelas se llevan a cabo actividades de organización escolar, como los honores a la bandera —que buscan fomentar los valores cívicos y el respeto a los símbolos patrios—; el recreo, que usualmente tiene la finalidad de descanso o recreación; y el refrigerio, durante el cual se satisfacen las necesidades de alimentación de los niños.

Además de estas actividades, en los centros escolares se desarrollan programas colaterales que tienen propósitos formativos propios y no están explícitamente alineados al PEP; tales como la activación física, que se desprende de distintos programas co-curriculares (SEP, s.f.; 2006a; 2009a; 2010a), las clases de educación artística, o la enseñanza de una lengua extranjera, todas ellas con un programa de estudios específico.

Las actividades de organización escolar y los programas colaterales suelen realizarse por docentes distintos a la educadora a cargo del grupo. En conjunto representan 29% del total de las actividades realizadas en las escuelas de educación preescolar del país.

En la tabla 1.1 (ver pág. 18) se puede identificar que 84% de las educadoras incluyó en su bitácora el recreo y/o refrigerio, actividad para lo que se dedica en promedio 39 minutos.

³ Las competencias que deben ser desarrolladas en la práctica educativa se definen como "un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje." (SEP, 2004: 22)

⁴ Las competencias establecidas en el PEP por campo formativo se incluyen como anexo en esta publicación para su fácil referencia; también se presentan en el anexo 5 del Reporte Técnico de este informe.

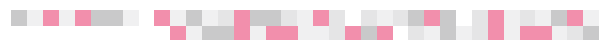


Tabla 1.1 Actividades de la organización escolar y programas colaterales

Actividad de organización escolar o de programas colaterales	Porcentaje de docentes que la reportaron	Duración (minutos en promedio)
Recreo y/o refrigerio	84	39
Activación física	40	17
Clase de Educación Física	18	30
Clase de Música	14	28
Clase de Inglés	9	45
Honores a la bandera	6	20
Clase de Computación	2	40

En segundo lugar, la activación física es la más realizada de acuerdo con la respuesta de 40% de las docentes, a la cual se destinan 17 minutos en promedio.

Las clases de Educación Física, Música, Computación e Inglés se ofrecen en menor medida (menos de 20% de las educadoras las reportaron). Esto se relaciona con que dichas clases, por lo regular, están supeditadas a la existencia de docentes de apoyo en la escuela, lo cual sucede, generalmente, en contextos urbanos y escuelas privadas. Tales actividades duran entre 28 y 45 minutos y, aunque se realizan en pocas instituciones, pueden representar una alta proporción del tiempo de la jornada.

Actividades a cargo de las educadoras

De acuerdo con los resultados de este estudio, las educadoras realizan 71% de las actividades que se desarrollan durante la jornada escolar, sin embargo no todas son congruentes con el PEP. Para establecer si las actividades a cargo de las educadoras estaban o no alineadas con el PEP, se analizaron los propósitos bajo los cuales se realizaron. Se consideraron congruentes cuando: a) se referían explícitamente al desarrollo de competencias contenidas en el PEP; b) se vinculaban a alguna manifestación de las competencias o, c) implicaba que los niños aplicaran un conocimiento relacionado con las competencias.⁵

Juzgadas con estos criterios, los resultados muestran que poco más de mitad de las actividades a cargo de las educadoras (52%) tiene propósitos congruentes con el PEP. Estas actividades representan 37% del total de las realizadas durante una jornada escolar.

⁵ Ver anexo 6 del Reporte Técnico.



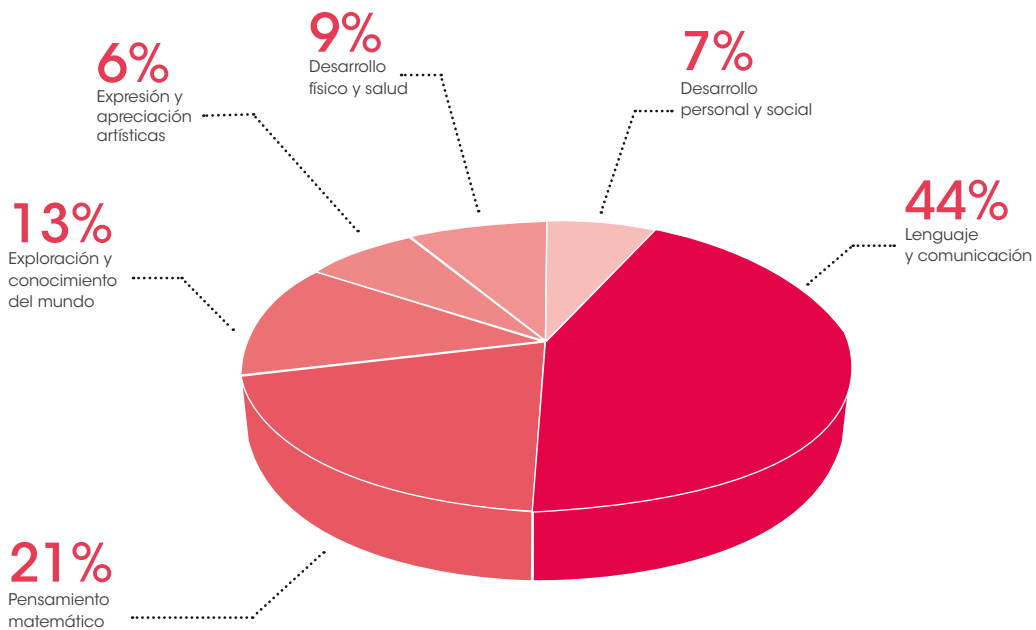
Actividades a cargo de la educadora orientadas a desarrollar competencias del PEP 2004

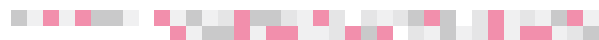
Al revisar las actividades que se realizan con la intención explícita de favorecer las competencias del PEP, se observa que se concentran en dos campos formativos: 44% en *Lenguaje y comunicación* y 21% en *Pensamiento matemático* (ver figura 1.2). Ambos campos representan dos terceras partes de todas las actividades destinadas al Programa. De mantenerse esta tendencia a lo largo del ciclo escolar, las competencias de los otros campos formativos se estarían atendiendo poco.

Las actividades realizadas por las educadoras con el propósito de promover competencias del PEP también se valoraron en cuanto a su congruencia con el enfoque pedagógico de los campos formativos. El enfoque pedagógico es entendido como el conjunto de principios que orientan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Así, mientras los propósitos se relacionan con *qué enseñar*, el enfoque se ocupa de *cómo hacerlo*.

Para efectuar esta valoración se establecieron rasgos de los enfoques pedagógicos de los campos formativos; éstos se determinaron a partir de la descripción del PEP, así como de la

Figura 1.2 Porcentaje de actividades con propósitos congruentes con el PEP 2004





literatura sugerida en los cursos de formación y actualización docente impulsados por la Reforma. A la par, en las bitácoras de las educadoras se identificaron las acciones de los niños que podían relacionarse con los distintos rasgos.⁶ En la tabla 1.2 se exponen los rasgos y acciones relativos a cada campo formativo.

Enseguida se mostrarán los hallazgos sobre la manera en que se desarrollan las actividades en cada campo formativo.

Desarrollo personal y social

Este campo formativo es el que se trabaja con menor frecuencia en las aulas, pues sólo 7% del total de actividades se realizó con la intención de desarrollar sus competencias (ver figura 1.2, pág. 19).

El campo de *Desarrollo personal y social* tiene como objetivo favorecer la construcción de la identidad personal y las competencias emocionales y sociales en los niños; esto implica contribuir a la comprensión y regulación de las emociones así como al desarrollo de la capacidad de establecer relaciones interpersonales (SEP, 2004: 50).

Para fomentar el desarrollo de estas competencias de manera congruente con el PEP es necesario que la educadora incluya actividades considerando tres rasgos del enfoque pedagógico: que los niños hablen de sus sentimientos, trabajen entre pares y aprendan a regular su conducta.

En la figura 1.3 (ver pág. 24) se observa que 31% de las actividades no presenta rasgos del enfoque pedagógico del PEP. En estos casos, se puede decir que, aun cuando las educadoras enuncian las competencias del Programa, no incorporan la didáctica específica. Por ejemplo, cuando se proponen desarrollar la competencia *Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral* (SEP, 2004: 65), la actividad consiste en que los niños identifiquen su estado de ánimo a partir de imágenes con expresiones faciales; pero al realizar de este modo la actividad no se ofrece a los niños la oportunidad de que verbalicen sus sentimientos o experiencias. El PEP 2004 sugiere promover acciones que permitan a los alumnos representar sus emociones, darles nombre y expresarlas. Éstas son las menos presentes en los salones de clase (5%).

Se encontró que una mayor proporción de actividades incorporan acciones que corresponden al segundo rasgo del enfoque pedagógico relacionado con: establecer vínculos de interacción entre pares, propiciar el trabajo en equipo, compartir información y establecer

⁶ Tanto los rasgos como las acciones de los niños fueron validados por la DDCP.



Tabla 1.2 Rasgos del enfoque pedagógico y acciones de los niños relacionadas, por campo formativo

CAMPO FORMATIVO	
Rasgos del enfoque	Acciones de los niños
Desarrollo personal y social	
Se propicia que los niños hablen de sus vivencias, emociones y sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> A. Nombran las emociones y sentimientos B. Verbalizan cómo se sienten ellos u otros C. Explican por qué se sienten así
Se favorecen las relaciones de interacción entre pares	<ul style="list-style-type: none"> D. Realizan actividades en equipos E. Comparten información, ideas, objetos u otros F. Establecen acuerdos o reglas para realizar la actividad
Se favorece la autorregulación en los niños	<ul style="list-style-type: none"> G. Siguen las reglas y respetan turnos H. Planean con otros lo que harán, argumentando sus opiniones I. Solucionan los problemas que enfrentan y los conflictos personales
Lenguaje y comunicación	
Se promueve el lenguaje oral como actividad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> A. Conversan unos con otros B. Explican sus ideas al equipo o al grupo C. Escuchan a quien está hablando D. Hacen preguntas sobre lo que escuchan E. Usan diferentes textos orales F. Argumentan sus ideas o conocimientos G. Usan el lenguaje con diversas intenciones
Se propicia que los niños participen en diversos actos de escritura	<ul style="list-style-type: none"> H. Dictan diversos textos a la maestra o a otra persona I. Con ayuda, corrigen textos que ellos mismos dictan J. Reformulan lo que escribieron
Se promueve la expresión escrita de los niños a través de diferentes textos	<ul style="list-style-type: none"> K. Escriben textos de diversas extensiones con una finalidad L. Producen textos completos aunque no lo hagan de manera convencional M. Escriben para un destinatario real
Se propicia que los niños participen en diversos actos de lectura	<ul style="list-style-type: none"> N. Escuchan la lectura de un texto O. Expresan su gusto u opinión acerca del texto que se leyó. Comparten el contenido de un texto P. Exploran diferentes textos Q. Buscan y obtienen información en diferentes tipos de textos R. Los niños anticipan, predicen o infieren qué dice el texto S. Discuten acerca del contenido del texto

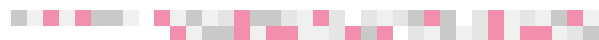


Tabla 1.2 (continuación)

Pensamiento matemático	
Se propicia que los niños participen en la resolución de un problema o juego que implique alguna noción matemática: de número, de forma y espacio, y de medida	A. Utilizan diferentes estrategias para encontrar la solución a un problema o juego.
	B. En interacción con sus pares resuelven los problemas o juegos
	C. Explican a otros las estrategias que utilizaron para encontrar la solución en un juego o problema
	D. Comparten y confrontan resultados con otros niños
	E. Estiman diferentes resultados para resolver un problema o realizar un juego (ensayo-error)
	F. Eligen y usan material para apoyar sus razonamientos al resolver problemas o realizar un juego, y explican sus procedimientos y sus resultados
	G. Representan gráficamente diferentes procedimientos y resultados
	H. Usan expresiones informales —previo a un vocabulario matemático— para: comunicar resultados, describir, dar indicaciones o definir
Exploración y conocimiento del mundo	
Se favorece la observación, exploración, elaboración de explicaciones sustentadas en experiencias directas; la identificación de rasgos característicos comunes (similitudes y regularidades) entre elementos del mundo natural	A. Observan con atención objetos, seres y eventos de la naturaleza
	B. Describen elementos, seres y eventos de la naturaleza
	C. Expresan a otros lo que saben acerca de un evento, fenómeno o seres de la naturaleza
	D. Formulan predicciones o inferencias de eventos, fenómenos o seres de la naturaleza
	E. Elaboran explicaciones sobre elementos, seres y eventos de la naturaleza
	F. Plantean preguntas para conocer más acerca del mundo natural
	G. Establecen relaciones entre eventos, elementos y seres de la naturaleza
Se promueve la observación, distinción, reflexión y narración de aspectos relacionados con la vida en familia y en comunidad	H. Observan, comparan objetos, fotografías y otros elementos del pasado y presente de su propia familia y otras; identifican y explican cambios y similitudes en los objetos
	I. Describen objetos o sucesos del pasado y presente
	J. Formulan preguntas para conocer más acerca de la cultura y vida en sociedad (presente, pasado y costumbres)
	K. Expresan sus ideas acerca de las costumbres y cultura de su familia y comunidad
	L. Narran sus experiencias de la vida en familia y en comunidad
	M. Comparten costumbres de su familia y comunidad; identifican semejanzas y diferencias respecto de los integrantes del grupo
Se promueve el uso de información científica, proveniente de diversas fuentes	N. Reflexionan sobre lo que caracteriza las formas de vida de una familia o comunidad
	O. Exploran y consultan diferentes fuentes bibliográficas, visuales o de audio para buscar información
	P. Comparten con otros la información que encontraron



Tabla 1.2 (continuación)

Expresión y apreciación artísticas	
Se favorece la expresión creativa y personal de los niños	A. Observan detalladamente objetos de su entorno para poder "recrearlos"
	B. Seleccionan y eligen los materiales para la creación personal
	C. Usan, manipulan y exploran distintos materiales en la creación personal
	D. Expresan a través de la música, la danza, la plástica y el teatro sus ideas y sentimientos
	E. Se dan cuenta que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse
Se impulsa en los niños la apreciación de producciones artísticas propias y de otros	F. Observan producciones artísticas propias o de otras personas
	G. Intercambian opinión sobre las producciones que observan
	H. Explican a otros por qué les gusta (o no) la producción que observan
	I. Explican lo que quisieron comunicar en su producción artística
	J. Interpretan y comprenden el significado de la obra
	K. Indagan datos acerca del autor y su obra
Desarrollo físico y salud	
Se brinda a los niños oportunidades de juego y movimiento, en las que ponen en acción sus capacidades de control y conciencia corporal	A. Participan en juegos de movimiento, locomoción, estabilidad, equilibrio, manipulación, proyección y recepción
	B. Participan en actividad compartida en la que se organizan entre ellos y se ponen de acuerdo, asumen distintos roles, o actúan bajo reglas acordadas
	C. Experimentan diversos estilos de movimientos con diferente grado de dificultad
	D. Identifican cambios en su cuerpo antes y después de realizar una actividad
	E. Participan en actividades de expresión corporal
	F. Usan herramientas para realizar una actividad, tarea o resolver un problema
Se favorece en los niños las actitudes básicas que implican la promoción de la salud personal y colectiva	G. Conversan acerca de las medidas de seguridad y salud, y la importancia de practicarlas
	H. Consultan fuentes de información científica accesibles para ellos con el fin de comprender más acerca de las enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo
Se propicia que los niños empiecen a tomar conciencia del cuidado y preservación del ambiente	I. Dialogan sobre el cuidado del ambiente
	J. Participan en acciones de promoción y difusión del cuidado del ambiente
	K. Exploran y consultan diferentes fuentes bibliográficas, visuales o audios para conocer más acerca del tema
	L. Comparten con otros la información que encontraron

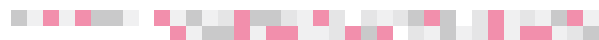
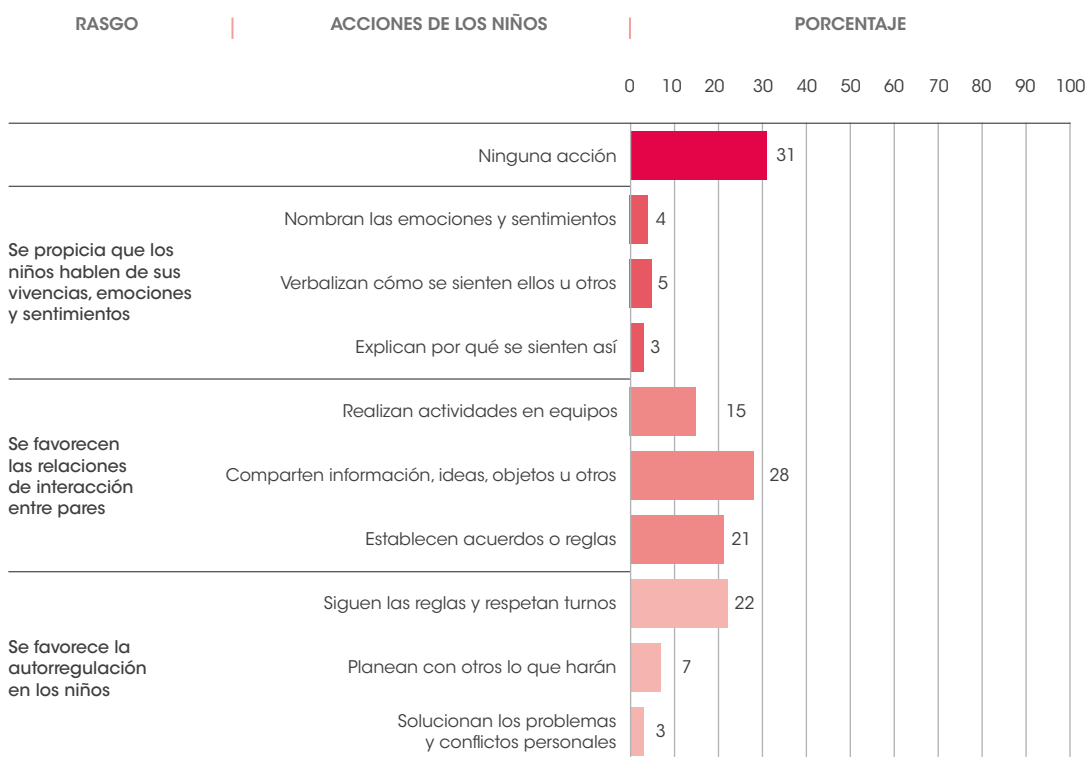


Figura 1.3 Porcentaje de actividades que presentan rasgos del enfoque pedagógico del campo formativo **Desarrollo personal y social**



acuerdos y reglas. Estas acciones son importantes porque favorecen la construcción de significados en la tarea compartida; además, mediante la negociación, los niños aprenden a interpretar sus experiencias emocionales y a reaccionar ante ellas en contextos distintos con tareas diversas (Bodrova y Leong, 2004).

En relación con el tercer rasgo que propone motivar la autorregulación, se observa que la acción de Seguir las reglas y respetar turnos tuvo una presencia considerablemente mayor (22%) que el resto de las acciones, tales como Planear en colaboración con otros (7%) o Solucionar problemas (3%). Para favorecer la autorregulación no basta que los niños respeten turnos y reglas, aunque ello sea una condición necesaria para generar un ambiente de orden, también hace falta que participen en actividades donde se promueva el intercambio de ideas, se negocien significados y se tomen acuerdos para solucionar conflictos (Shonkoff y Phillips, 2004).

En el análisis de las bitácoras de las educadoras puede advertirse que el campo *Desarrollo personal y social* tiene un alto número de actividades incongruentes con el enfoque y es el menos trabajado por las docentes. Es posible que ambas situaciones guarden relación entre sí, es decir, que las maestras no trabajan este campo porque, quizá, no saben cómo hacerlo.



Lenguaje y comunicación

El PEP 2004 considera al lenguaje como una actividad comunicativa y cognitiva, y también como una herramienta para comunicarse y aprender. Se postula que la interacción social es la que da contenido al pensamiento y la que permite la construcción del conocimiento pues facilita el acceso al uso de los símbolos, esto, a su vez, contribuye a pensar en formas cada vez más complejas. De ahí que un elemento central para desarrollar las competencias comunicativas de los niños sea propiciar que conversen entre sí para favorecer las capacidades de habla y escucha. La interacción no sólo les permite aprender del lenguaje de los otros sino desarrollar su pensamiento mientras hablan (SEP, 2004).

Para evaluar las características de las actividades del campo formativo *Lenguaje y comunicación*, se analizaron por separado sus dos aspectos: lenguaje oral y lenguaje escrito.

Lenguaje oral

Respecto de las competencias del lenguaje oral, se pretende que los niños de preescolar “logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados y potencien sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen” (SEP, 2004: 58). Esto no sólo implica saber hablar sino, a través de las actividades, que también aprendan a escuchar.

Aunque el desarrollo del lenguaje oral se puede favorecer mediante el trabajo en todos los campos formativos, según el PEP 2004 para que éste se promueva como herramienta de aprendizaje es necesario realizar actividades específicas que fomenten formas de expresión con propósitos y destinatarios diversos.

De las actividades que realizaron las educadoras para favorecer las competencias de este campo formativo, 17% corresponde al aspecto oral. Se aprecia, en la figura 1.4 (ver pág. 26), que la acción Usan el lenguaje con diversas intenciones, está presente en 67% de las actividades, lo que sugiere que las educadoras brindan oportunidad a los niños para usar varias formas de expresión. Aparece, en segundo lugar, la acción Escuchan a quien está hablando, lo cual resulta favorable pues es importante para aprender y comprender lo que otros dicen, ampliar la capacidad comunicativa de los niños, y negociar significados a través de la interacción con los otros (Bodrova y Leong, 2004).

En la misma figura se aprecia que las acciones Conversan entre sí y Explican sus ideas al equipo o grupo, están presentes en alrededor de 20% de las actividades. Como se ha mencionado, para que los niños desarrollen sus competencias de lenguaje oral se requiere que: utilicen diferentes formas de expresión con distintos propósitos, compartan significados y

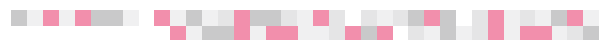
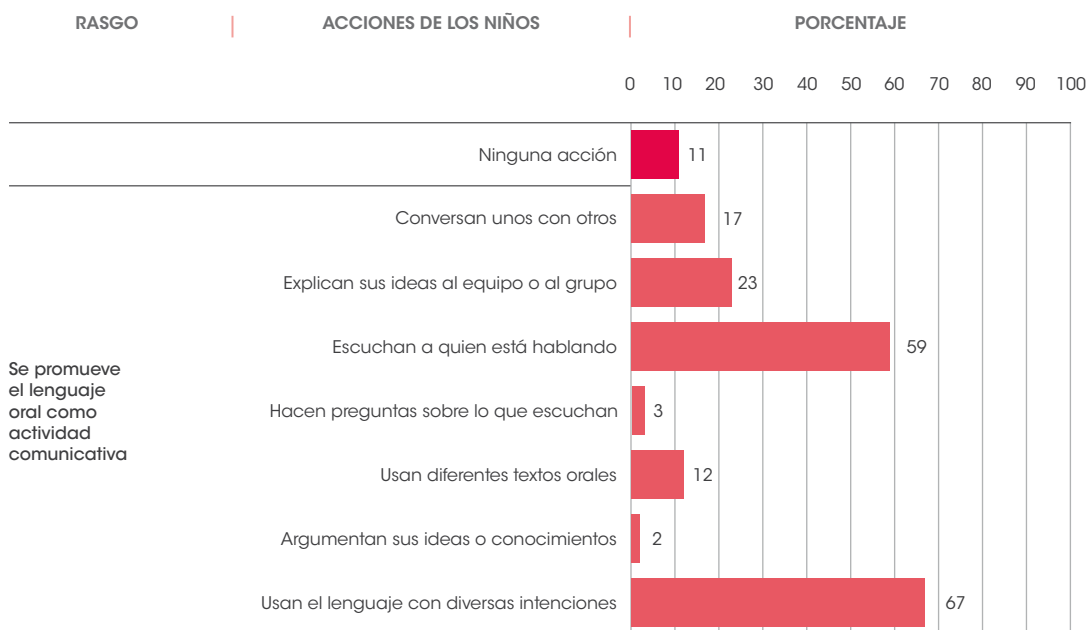


Figura 1.4 Porcentaje de actividades que presentan rasgos del enfoque pedagógico del campo formativo Lenguaje y comunicación, aspecto oral



aprendan a organizar su pensamiento. Además, es importante que los niños traten de explicar a otros sus ideas pues les permite avanzar en la adquisición de vocabulario y de referentes más generales (Bodrova y Leong, 2004; SEP, 2004; Goodman, 2004).

Las acciones Hacen preguntas sobre lo que escuchan y Argumentan sus ideas o conocimientos, fueron las menos presentes; estas actividades tendrían que promoverse en mayor medida pues potencian la habilidad comunicativa y la formación de conceptos. Escuchar a otras personas permite a los niños ampliar su vocabulario, organizar su pensamiento, elaborar expresiones para comunicar sus ideas y fundamentar sus opiniones.

Es de destacar que se detectaron pocas actividades no congruentes con el enfoque en el aspecto oral de este campo formativo (11%). Un ejemplo es cuando las docentes señalan que tienen el propósito de trabajar la competencia *Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión*, pero la actividad que proponen a los niños es saludar o despedirse mediante la repetición de un canto conocido, lo cual no favorece que hablen para comunicar sus ideas o se expresen de distintas maneras.

Lenguaje escrito

El lenguaje escrito es el aspecto que más se trabaja en *Lenguaje y comunicación* (27% de las actividades del campo), lo que corrobora la importancia que le otorgan las educadoras

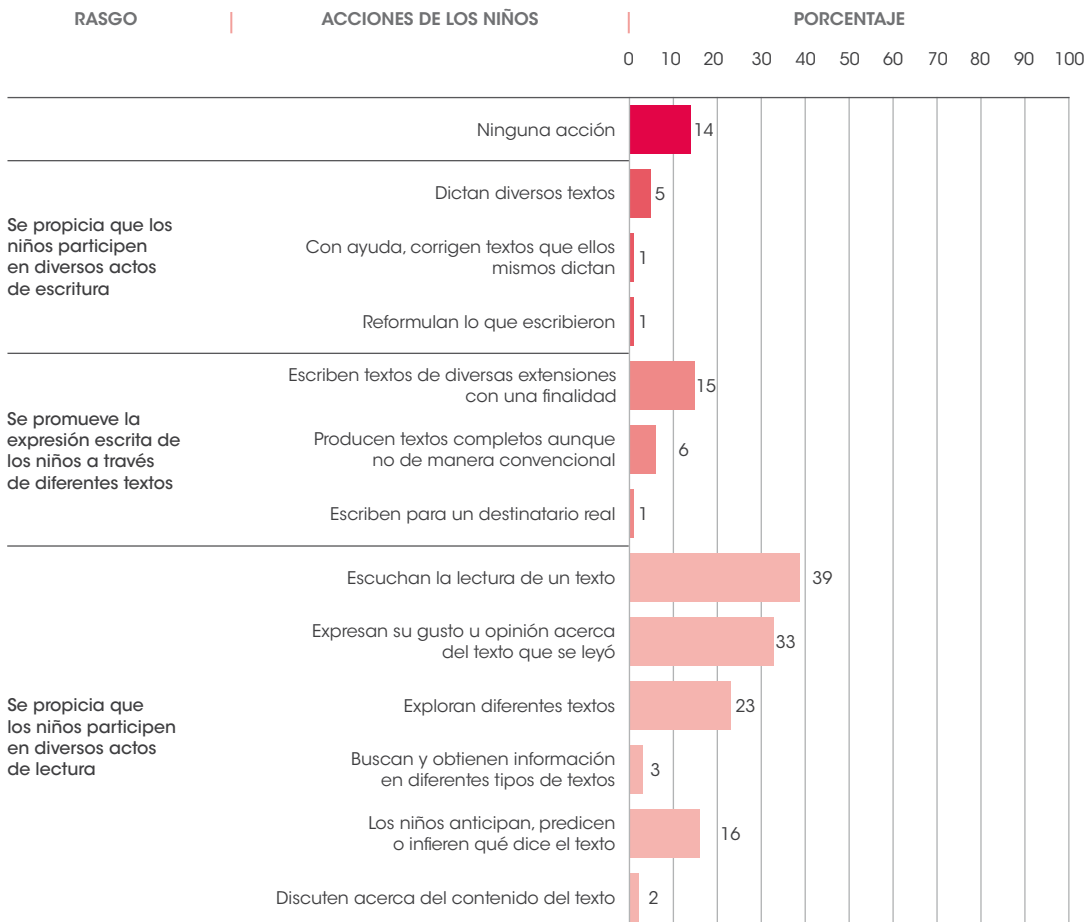


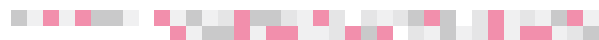
y la escuela en general. El PEP 2004 plantea que los niños que asisten a preescolar deben presenciar y participar en actos de expresión y producción de textos con la finalidad de comprender su uso social, pero también para que se familiaricen con las características del sistema de escritura.

En este sentido, el proceso de alfabetización implica que durante las actividades los niños tengan oportunidad de ver, leer y escribir, así como de analizar, reflexionar, contrastar, verificar y cuestionar sus propios puntos de vista al producir e interpretar textos (Nemirovsky, 2004a; 2004b; Ferreiro, 2004; Solé, 2001).

En la figura 1.5 se observa que la lectura de textos a los niños es una actividad a la que se recurre con mayor frecuencia cuando se pretende propiciar su participación en actos de lectura. Leer cuentos a los niños es una práctica recurrente en la escuela que propicia

Figura 1.5 Porcentaje de actividades que presentan rasgos del enfoque pedagógico del campo formativo Lenguaje y comunicación, aspecto escrito





el desarrollo de habilidades cognitivas y de estrategias basadas en el conocimiento que los menores poseen (Solé, 2001; Goodman, 1998). De manera más específica, la lectura permite que los alumnos identifiquen el lenguaje utilizado, amplíen su vocabulario, realicen inferencias, desarrollen su imaginación, discutan acerca del contenido y obtengan significados para comprender el texto (Bello y Holzwarth, 2008; Goodman, 1998).

Se registraron pocas actividades relacionadas con la promoción de la expresión escrita y la participación en actos de escritura. La acción Escriben textos de diversas extensiones con una finalidad, estuvo presente en un porcentaje bajo de actividades (15%), lo cual podría deberse a que aquellas relacionadas con la producción de textos son más complejas. Promover que los niños produzcan textos abre la posibilidad de contrastar, verificar y comprobar sus ideas relacionadas con el sistema de escritura a la vez que construye aprendizajes significativos. Llama la atención que 1% de las acciones se refieran a Escribir para un destinatario real, pues aun cuando los niños producen textos completos, hacerlo de manera descontextualizada puede generar la idea equivocada de que escribir es una tarea escolar y no un medio de comunicación que tiene distintos usos en la vida cotidiana.

En la figura 1.5 (ver pág. 27) también se observa que de las actividades que tenían la intención de trabajar con el lenguaje escrito, 14% no incluyó ninguna de las acciones congruentes con el enfoque; por ejemplo, el dictado de palabras, hacer planas, colorear, recortar, pegar letras, entre otras donde los niños realizan actos de escritura sin intencionalidad comunicativa ni destinatario real.

Es importante señalar que este campo formativo es el que se trabaja con mayor frecuencia en los jardines de niños y el que tiene la más alta proporción de actividades congruentes con el enfoque. No obstante, es necesario que las prácticas de las educadoras dejen de estar centradas en acciones de escucha para los niños como exposiciones y lectura, e incorporen en mayor medida tareas que favorezcan la expresión oral y escrita, en congruencia con el enfoque pedagógico propuesto por el PEP.

Pensamiento matemático

El propósito de este campo formativo es favorecer el desarrollo de capacidades de razonamiento que permitan a los alumnos potenciar sus formas de pensamiento matemático (SEP, 2004), así como sus habilidades básicas de abstracción y razonamiento numérico, y las nociones de espacio, forma y medida. La resolución de problemas es el rasgo central del enfoque pedagógico de este campo curricular; un problema matemático implica una relación semántica entre varios datos (Fuenlabrada, 2009).

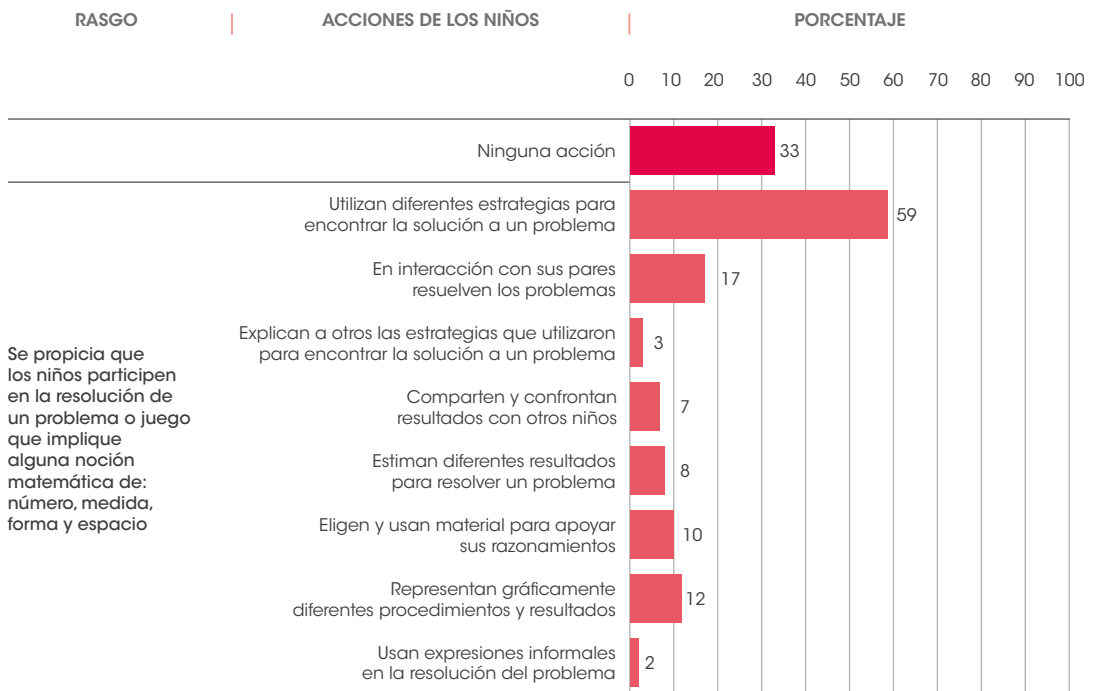


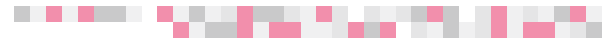
El PEP 2004 considera que las actividades que se propongan para desarrollar las competencias de este campo formativo, deben representar para los niños un reto cognitivo que demande la movilización de sus saberes y desarrollar capacidades de razonamiento, por ejemplo: comprender problemas, relacionar datos, buscar estrategias para solucionarlos y comunicar resultados.

Una tercera parte de las actividades realizadas para desarrollar este campo formativo, no fue acorde con el enfoque de resolución de problemas (ver figura 1.6). Esto puede observarse cuando las educadoras piden a los niños que dibujen, corten o peguen un número o figura geométrica; que un día coloreen el número uno, al siguiente el dos, luego el tres, etcétera; o que se cuenten conforme el pase de lista.

Alrededor de 60% de las actividades planteadas incluyó estrategias para encontrar la solución a un problema o a un juego, lo que ofrece a los niños la oportunidad de reflexionar y descubrir diferentes procesos para conseguirlo, así como de ampliar sus conocimientos (González y Weinstein, 2004; Thorton, 2004).

Figura 1.6 Porcentaje de actividades que presentan rasgos del enfoque pedagógico del campo formativo Pensamiento matemático





No obstante lo anterior, los resultados también muestran que en muy pocas ocasiones se promovieron las acciones relacionadas con la interacción entre pares. Cuando los niños tienen pocas oportunidades de interactuar entre sí, se limitan sus posibilidades de aprendizaje (Thorton, 2004); en cambio, cuando se promueve la interacción, es posible confrontar ideas, modificarlas y construir nuevos conocimientos.

Los resultados sobre este campo formativo muestran que un tercio de las actividades no se realizan de acuerdo con el enfoque, lo cual sugiere la dificultad de las educadoras para entenderlo o para diseñar situaciones didácticas en términos de resolución de problemas. Por otra parte, es necesario que las educadoras que sí realizan actividades congruentes con el Programa generen una mayor interacción entre los niños durante el desarrollo de tales acciones, sobre todo para la confrontación y comunicación de resultados.

Exploración y conocimiento del mundo

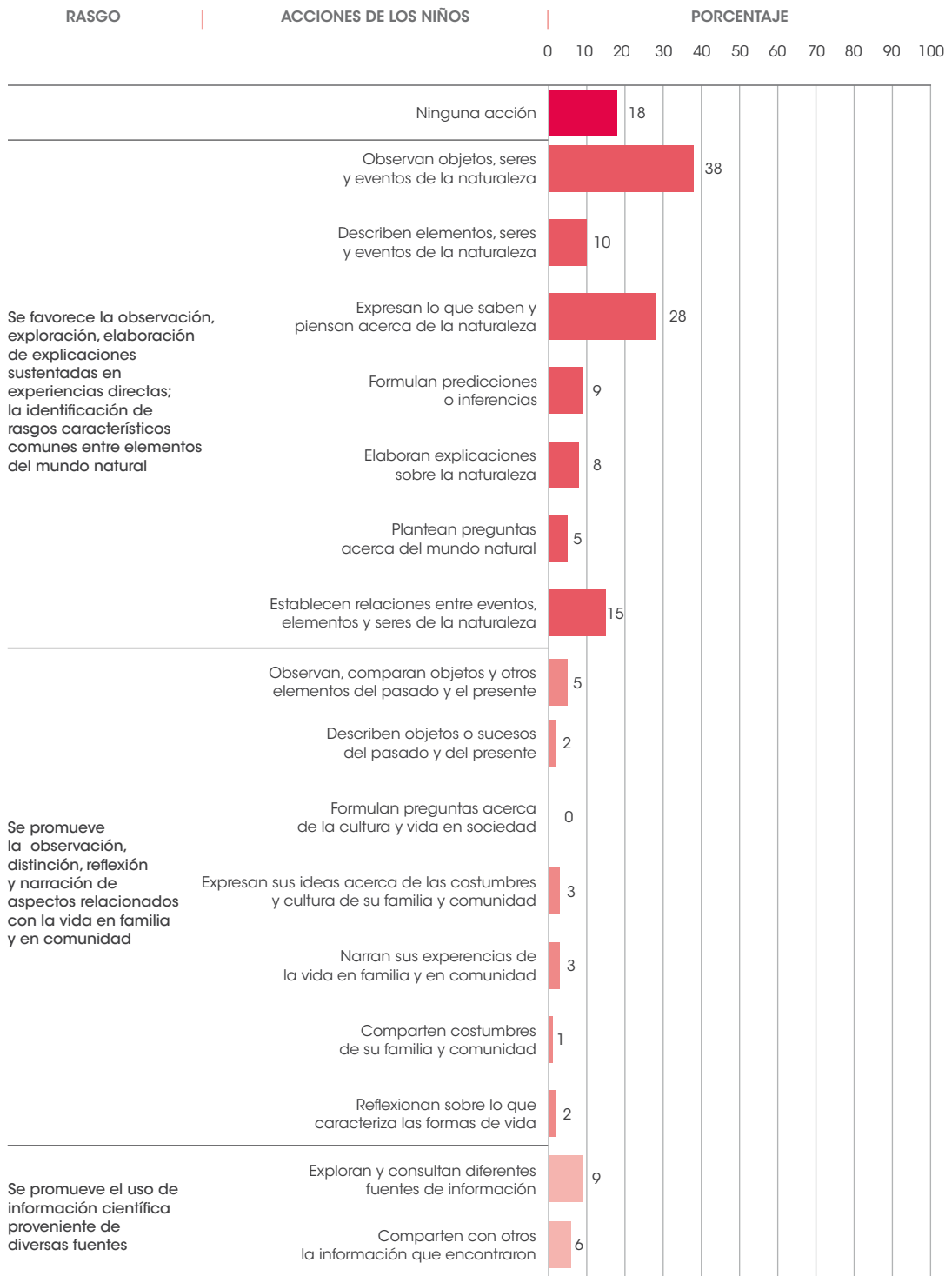
El propósito de este campo formativo es el desarrollo de capacidades y actitudes relacionadas con el pensamiento reflexivo. Los niños llegan a preescolar con experiencias e ideas que les permiten comprender el mundo natural y social que los rodea; además, poseen una curiosidad e interés por comprender los fenómenos y acontecimientos que ocurren a su alrededor. El jardín de niños debe procurar que los saberes previos sean el punto de partida para la ampliación de los conocimientos y habilidades relacionados con este campo formativo (SEP, 2004).

De los tres rasgos del enfoque pedagógico de este campo formativo, uno se relaciona con el mundo natural; otro con el social; y el tercero con la búsqueda de información para desarrollar las competencias y los aprendizajes. La figura 1.7 muestra que del total de las actividades reportadas por las educadoras para trabajar este campo formativo, alrededor de 18% careció de acciones vinculadas con los rasgos correspondientes. En estas actividades se pedía a los niños que elaboraran, colorearan o recortaran un dibujo relacionado con un tema del mundo natural o social, por ejemplo: las estaciones del año, los medios de transporte o la Revolución Mexicana; la actividad también podía consistir en la exposición de una temática por parte de la docente, sin que los niños tuvieran oportunidad de observar, hacer preguntas o inferencias sobre los hechos naturales o sociales.

En la misma figura se puede apreciar que la mayoría de actividades de este campo formativo estuvieron orientadas al mundo natural. La observación, sea de aspectos del mundo natural o del social, es la acción más presente en las actividades. Se sabe que a partir de la observación los niños son capaces de descubrir información e identificar características de los objetos y del entorno, plantearse preguntas acerca de lo que observan y registrar



Figura 1.7 Porcentaje de actividades que presentan rasgos del enfoque pedagógico del campo formativo Exploración y conocimiento del mundo





información para luego analizarla, por lo que resulta una actividad relevante para favorecer las capacidades del pensamiento reflexivo y la construcción del conocimiento (Rojas, 2008; Michaels, Shouse y Schweingruber, 2007; National Institute of Child Health and Human Development, NICHD, 2009).

La acción Expresan a otros lo que saben, aparece como la segunda más realizada en lo que respecta al mundo natural. Una situación similar ocurre con el mundo social a través de las acciones: Narran sus experiencias de la vida en familia y en comunidad, y Expresan sus ideas acerca de las costumbres y cultura de su familia y comunidad; después de la observación, son las actividades más realizadas. Estas acciones implican que los conocimientos que los niños poseen acerca de un hecho o fenómeno pueden ser el punto de partida para construir nuevos aprendizajes ya que contribuyen a describir e interpretar lo observado, establecer relaciones, desarrollar su comprensión y elaborar nuevas ideas acerca de lo que les rodea (SEP, 2004; Michaels, Shouse y Schweingruber, 2007; NICHD, 2009). Dadas las potencialidades de estas acciones, resulta poco afortunado que se promuevan escasamente.

En la figura 1.7 (ver pág. 31) se observa también que las acciones Establecen relaciones entre eventos, elementos y seres de la naturaleza y Reflexionan sobre lo que caracteriza las formas de vida de una familia o comunidad, se presentan sólo en 15 y 2% de las actividades, respectivamente. Éstas tendrían que favorecerse en mayor medida, pues implican poner en juego capacidades de los niños para identificar y discriminar aspectos relevantes, buscar respuestas a inquietudes, desarrollar la curiosidad y pensar de otra manera los hechos o fenómenos naturales (Jerner, Raynice y Jean-Sigur, 2005; NICHD, 2009).

Las acciones relacionadas con Promover que los niños planteen preguntas para conocer más acerca del mundo natural y la vida en sociedad, están presentes en un menor porcentaje de actividades. Esto refleja que no se ha aprovechado la curiosidad innata de los niños para elaborar constantemente preguntas acerca de su entorno natural y social (Michaels, Shouse y Schweingruber, 2007).

En el rasgo Se promueve el uso de la información científica, se puede apreciar que en pocas actividades los niños tuvieron la oportunidad de indagar en fuentes de información (9%) y compartir lo que encontraron (6%). Proponer este tipo de acciones es importante porque el contacto con fuentes de información permite que los niños contrasten sus conocimientos previos sobre los fenómenos naturales o sociales, al tiempo que dan sustento a su curiosidad para plantearse nuevas preguntas, lo cual facilita el avance en la construcción de sus conocimientos.



Los resultados sugieren que las educadoras atienden principalmente el aspecto *Exploración y conocimiento del mundo natural*, sobre todo mediante la observación; es necesario reconocer que ésta, por sí misma, favorece poco el desarrollo de capacidades y actitudes relacionadas con el pensamiento reflexivo desde el enfoque del PEP. También es necesario colocar a los niños en situaciones didácticas en las que puedan argumentar sus ideas sobre algún hecho o fenómeno, plantearse hipótesis y discriminar, entre las fuentes de conocimiento, cuáles son confiables y cuáles no lo son; de esta manera se contribuye a desarrollar sus capacidades científicas.

Expresión y apreciación artísticas

El propósito de este campo formativo es que los niños desarrollen su expresión artística a través de distintos lenguajes; esto implica aumentar su natural sensibilidad, curiosidad, creatividad y confianza en sus potencialidades, así como favorecer el desarrollo del gusto estético por medio de la apreciación de diferentes manifestaciones del arte.

La expresión artística en preescolar no se ocupa de formar artistas sino personas que piensen, elaboren y estructuren sus propias obras, con placer y disfrute por lo que crean (SEP, 2004). Debido a que el lenguaje artístico se construye, es tarea del jardín de niños ofrecer propuestas artísticas múltiples y ricas, ayudarles a desarrollar su sensibilidad y búsqueda personal permitiendo respuestas variadas, además de despertar su interés por las obras artísticas y, por consiguiente, brindar oportunidades para su apreciación (SEP, 2004).

En este campo formativo se definieron dos rasgos: uno se relaciona con la expresión artística y el otro con su apreciación. Apenas 7% de las actividades realizadas se relacionan con este campo; además, una quinta parte de éstas no presentó ninguna acción relacionada con el enfoque (figura 1.8, pág. 34); por ejemplo, para desarrollar la expresión plástica se pide a los niños que elaboren una manualidad o coloreen un dibujo, lo que limita sus posibilidades expresivas pues reproducen un modelo y la actividad no permite que los niños elijan los materiales con los que desean trabajar ni las ideas o sentimientos que quieren representar.

De las actividades que fueron congruentes con el enfoque del campo formativo, se puede identificar mayor presencia de las acciones relacionadas con el rasgo de expresión creativa. En la mitad de las acciones se propicia que los niños expresen sus ideas y sentimientos a través de distintas manifestaciones artísticas, lo que les brinda oportunidad de expresarse mediante otros lenguajes y los ayuda a desarrollar su autoestima y confianza. Estas actividades resultan muy favorables para los niños más pequeños o con necesidades educativas especiales que presentan dificultades para estructurar un lenguaje verbal adecuado (Vigotsky, 2007; Bartolomeis, 2001; SEP, 2005; Garvis y Pendergast, 2011).

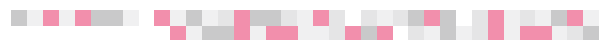
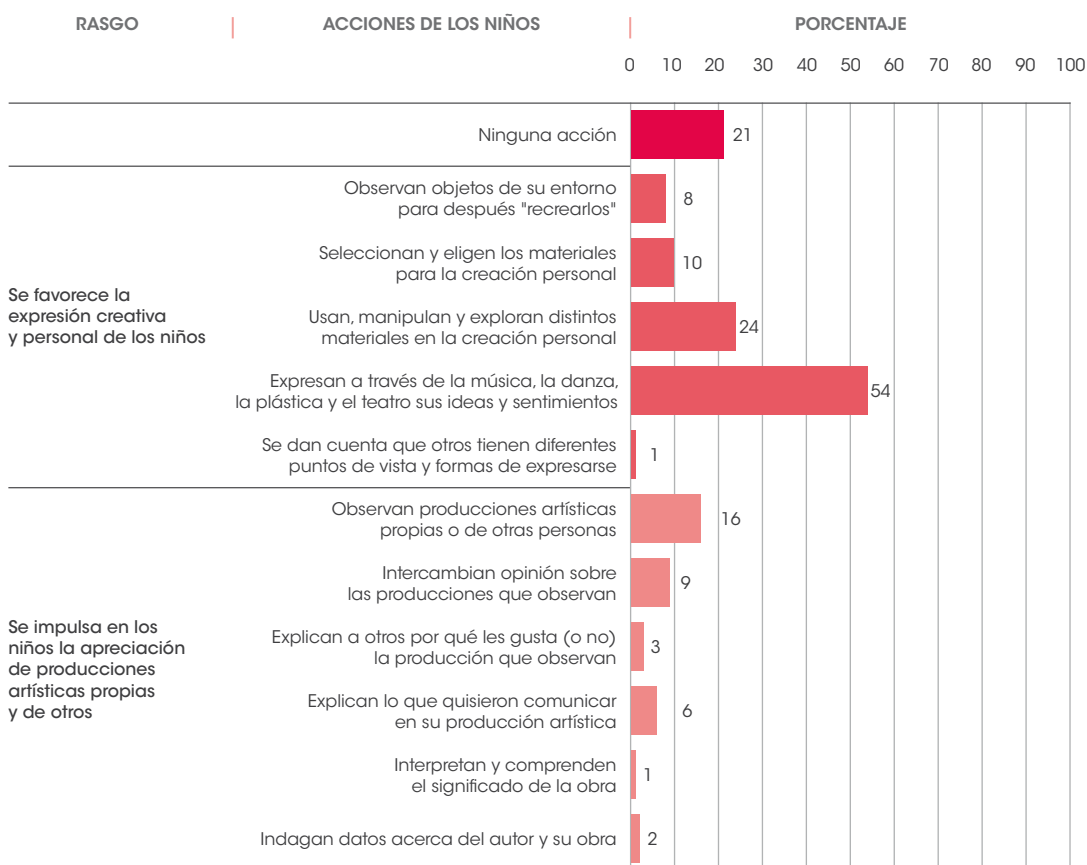


Figura 1.8 Porcentaje de actividades que presentan rasgos del enfoque pedagógico del campo formativo Expresión y apreciación artísticas



La acción Usan, manipulan y exploran distintos materiales en la creación personal, estuvo presente en una cuarta parte de las actividades, lo cual permite que durante el proceso de producción los niños puedan experimentar con los materiales, transformarlos y reunir diferentes elementos con el propósito de representar sus ideas, sentimientos y emociones. Sin embargo, la alternativa de seleccionar los materiales para elaborar sus creaciones personales se ofrece poco (10%).

Otras acciones escasamente practicadas, relacionadas con el desarrollo de capacidades para atender, percibir, pensar, generar y comprender diferentes puntos de vista a partir de un mismo motivo, son: observan objetos para poder "recrearlos" y comprenden otras formas de expresarse, las cuales estuvieron presentes en menos de 10% de las actividades.

En programas anteriores de preescolar no estaba considerado que los niños contemplaran obras artísticas. A partir del PEP 2004 se impulsó el disfrute del arte para desarrollar en ellos el



gusto estético. El rasgo relacionado con la apreciación es todavía incipiente, por ejemplo, la acción Observar producciones artísticas propias o de otras personas fue la que más se realizó, aunque sólo estuvo presente en 16% de las actividades efectuadas para promover este campo formativo. Esta situación limita las oportunidades de los niños para tener acceso a las manifestaciones artísticas, desarrollar su sensibilidad, imaginación y experiencia hacia otras formas de percibir el entorno y la expresión cultural.

Como se pudo observar, el trabajo en este campo se realizó de manera congruente con el enfoque pedagógico en 80% de las actividades; no obstante, las acciones se concentran principalmente en la producción artística de los niños, lo que evidencia la necesidad de favorecer tareas donde se aprecien las manifestaciones artísticas.

Desarrollo físico y salud

El campo formativo *Desarrollo físico y salud* pretende generar espacios y oportunidades de juego, movimiento y actividad compartida que permitan a los alumnos ampliar sus capacidades de control y conciencia corporal; también se aspira a que sean capaces de tomar medidas que estén a su alcance para el cuidado de la salud y la preservación del ambiente (SEP, 2004).

La salud y el bienestar futuro de los niños están estrechamente relacionados con el desarrollo físico, cognitivo y afectivo. Por tal motivo, es muy importante que en la educación preescolar se les brinden oportunidades para experimentar con la actividad lúdica, utilizar su cuerpo para explorar el ambiente y descubrir sus propias posibilidades corporales, lo que contribuirá a que adquieran seguridad y confianza en sus propias destrezas y habilidades, al tiempo que desarrollan sentimientos de logro y actitudes de perseverancia (SEP, 2004; NICHD, 2009; Miller y Almon, 2009).

En relación con el cuidado de la salud, es necesario abrir espacios didácticos para que los niños hablen y compartan sus ideas acerca de las condiciones que generan un estilo de vida saludable y comprendan por qué es importante llevar a cabo acciones para cuidarse y preservar el ambiente. Asimismo se fomenta que los niños tengan acceso a fuentes de información a fin de ampliar de manera sustentada lo que saben (SEP, 2004; NICHD, 2009).

En la figura 1.9 (ver pág. 36) se observa que más de una tercera parte de las actividades planteadas para trabajar con este campo no se desarrolló de acuerdo con el enfoque; ejemplo de ellas son las rutinas de ejercitación motriz que, si bien contribuyen al bienestar físico y a la salud de los niños, no promueven la toma de conciencia de las propias capacidades corporales, que es un rasgo central del enfoque pedagógico. Otra actividad típica

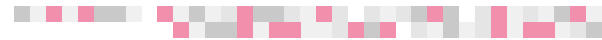
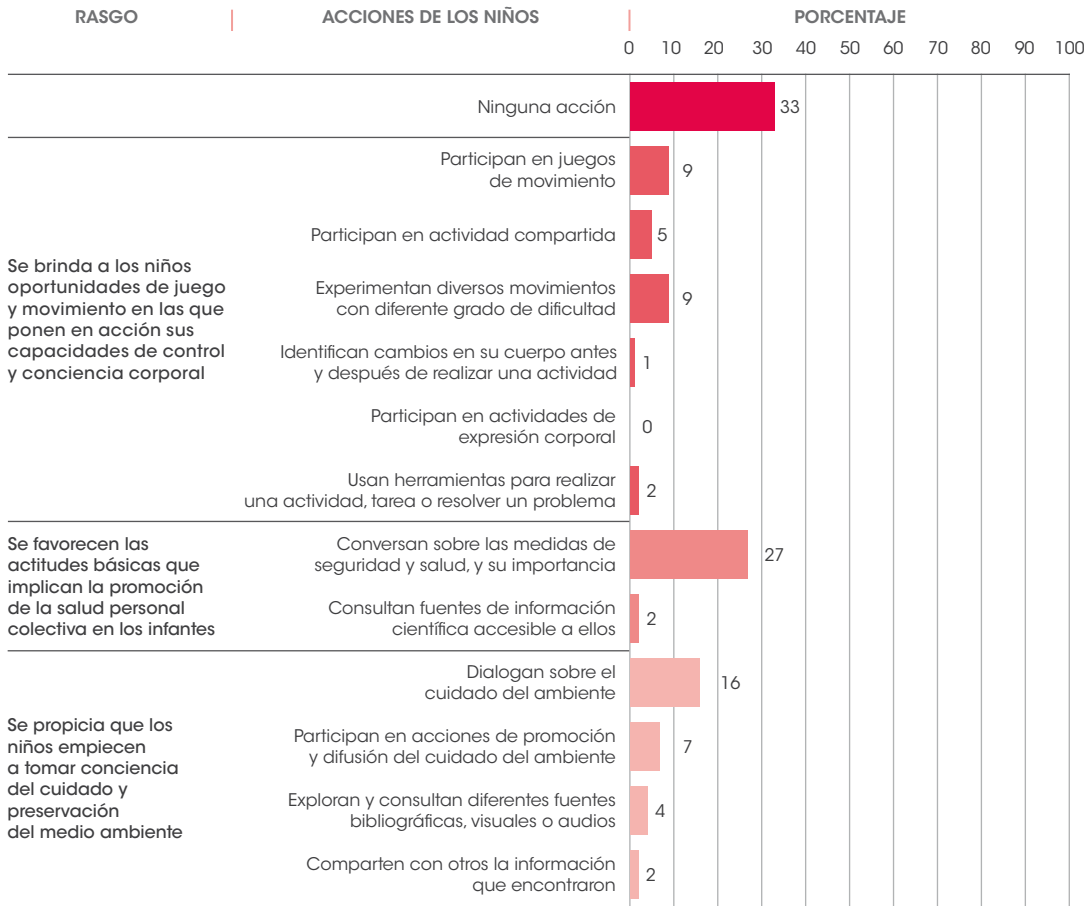


Figura 1.9 Porcentaje de actividades que presentan rasgos del enfoque pedagógico del campo formativo Desarrollo físico y salud



es solicitar a los niños que colorean el plato del bien comer, donde no ponen en juego sus capacidades reflexivas para comprender la importancia de una alimentación adecuada y aplicar medidas de higiene previas al consumo de alimentos.

Las prácticas vinculadas con el rasgo Se brinda a los niños oportunidades de juego y movimiento se realizaron en porcentajes menores a 10%. Esta situación puede relacionarse con que las docentes priorizan la realización de diversas acciones cuando, en las escuelas, se propician otros espacios para llevarlas a cabo; por ejemplo, mediante la clase de Educación Física, que se realiza en 18% de los grupos, y el programa de activación física que está presente en 40% como se pudo observar en la tabla 1.1.

El juego en especial posee un gran potencial para el desarrollo y aprendizaje de los niños ya que les permite explorar, experimentar, interactuar y expresarse, lo cual favorece sus

capacidades de comunicación, resolución de problemas y habilidades sociales, así como el desarrollo de la atención, la regulación de la conducta, la concentración, la creatividad y la perseverancia (SEP, 2004; NICHD, 2009; Miller y Almon, 2009; Shonkoff y Phillips, 2004); no obstante, únicamente 9% de las actividades se relaciona con algún tipo de juego.

En el rasgo orientado a favorecer en los niños las actitudes básicas que implican la promoción de la salud, se puede apreciar que se realizó de manera más recurrente la acción de Conversar sobre las medidas de seguridad y salud (27%); esto significa que las docentes generan oportunidades para que los niños expresen sus ideas sobre las características de una vida saludable, situación que les proporciona un contexto significativo para aprender conceptos, habilidades y actitudes favorables sobre el cuidado de la salud (SEP, 2004; NICHD, 2009). Sin embargo, la acción Consultar fuentes de información, es prácticamente nula, lo cual impide que los niños confronten sus ideas y conocimientos y amplíen su vocabulario e interés por aprender sobre este tema (SEP, 2004; NICHD, 2009; Michaels, Shouse y Schweingruber, 2007).

En una situación similar a la anterior se encuentra el rasgo relacionado con el Cuidado y la preservación del ambiente, donde hay una prevalencia mayor del diálogo y una menor presencia de acciones relacionadas con explorar y consultar información.

En síntesis, este campo formativo presenta un alto porcentaje de actividades no congruentes con el enfoque del PEP. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de impulsar en las aulas el trabajo sistemático y continuo con información científica, así como generar oportunidades para que los niños compartan, analicen y reflexionen con otros este tipo de información. Esto favorecería que los niños contrasten sus creencias acerca del cuidado de la salud y el ambiente con fuentes de información diversas; desarrollen actitudes positivas hacia la ciencia y aprendan más sobre el bienestar personal, colectivo y el medio en que viven.

Comparativo de los distintos campos formativos

Los resultados mostrados hasta este momento han permitido profundizar en la forma en que se trabaja cada uno de los campos formativos. Enseguida se mostrará un análisis comparativo que permite identificar de manera panorámica en qué campos se desarrollan las actividades de manera más congruente con el Programa, basado en la cantidad de acciones de los niños relacionadas con los rasgos del enfoque pedagógico que presentaron.

En la figura 1.10 (ver pág. 38) se puede identificar que *Lenguaje y comunicación* se trabaja de modo más congruente con el enfoque del PEP. En el aspecto oral más de 60% de las actividades presentan dos acciones o más relacionadas con los rasgos del enfoque pedagógico y en lenguaje escrito, 44%. En cambio, se encontró que un tercio de las actividades propuestas para

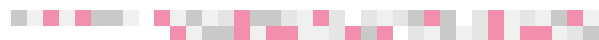
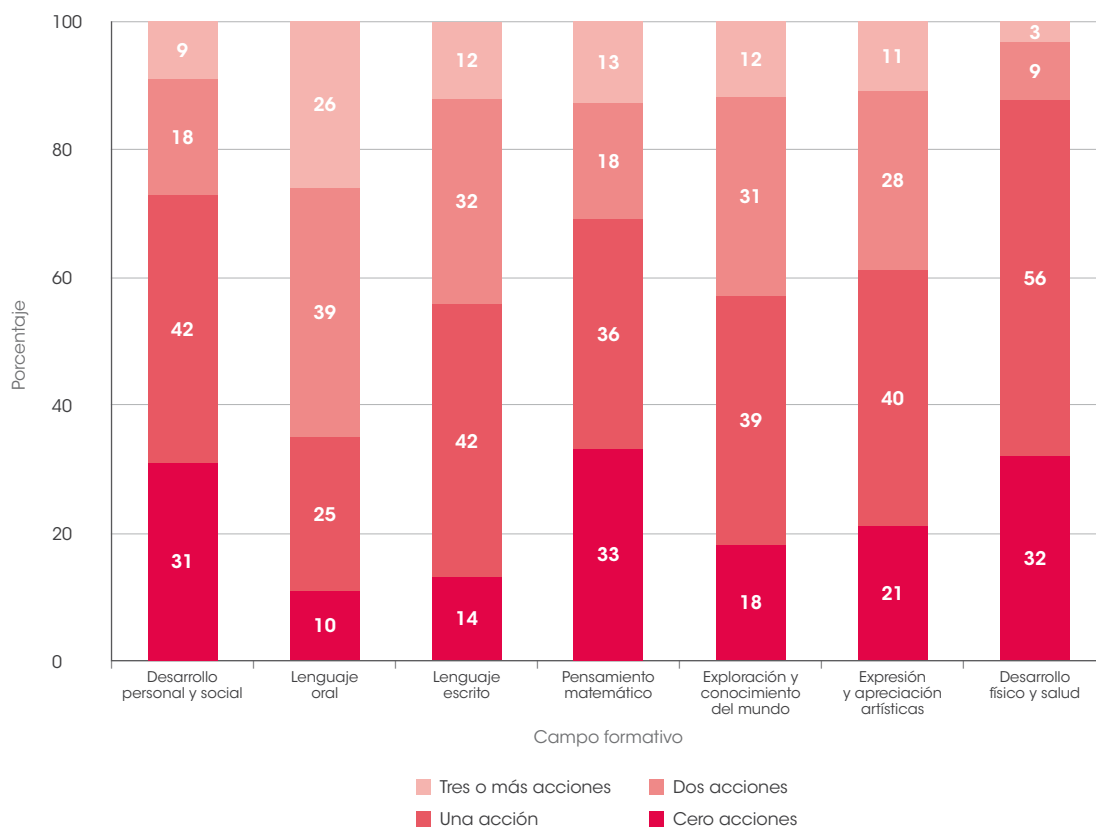


Figura 1.10 Porcentaje de actividades según cantidad de acciones congruentes, por campo formativo



favorecer las competencias de *Desarrollo personal y social*, *Desarrollo físico y salud* así como *Pensamiento matemático*, son incongruentes con los planteamientos del PEP 2004. No se pierda de vista que este último campo formativo es el que se trabaja con mayor frecuencia en las aulas, sólo después de *Lenguaje y comunicación*.

La diversidad de formas en que se desarrollan las actividades en cada campo formativo puede estar relacionada con varios factores. Uno de ellos es el nivel de dominio que tienen las educadoras sobre las competencias que se deben favorecer en los niños, así como de sus enfoques pedagógicos. En el caso de *Pensamiento matemático*, la recurrencia de actividades incongruentes puede deberse a la complejidad que supone diseñar situaciones didácticas con el enfoque de solución de problemas. Por su parte, la mayor congruencia de las actividades de *Lenguaje y comunicación* probablemente esté asociada con el énfasis que se ha dado a este campo formativo en los cursos de formación y actualización docente, lo cual no sucede en el caso de *Desarrollo personal y social* para el que, al parecer, existe una menor oferta formativa.



Es necesario fortalecer los procesos de formación de las educadoras ya que les permitirá diseñar herramientas adecuadas para llevar a cabo el diagnóstico grupal al inicio y durante el ciclo escolar. De esta manera las docentes podrán identificar las competencias menos desarrolladas en sus alumnos y, a partir de ello, tomar decisiones sobre la organización de la enseñanza, esto es sobre los aprendizajes que pretenden lograr, el diseño de situaciones didácticas adecuadas y una organización del tiempo escolar que les permita atender, de manera balanceada, los campos formativos del Programa.

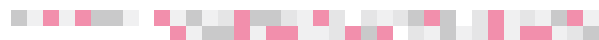
Actividades a cargo de la educadora no congruentes con el PEP 2004

Como se ha mostrado, no todas las actividades que realizan las educadoras con sus alumnos son acordes al currículo, aun cuando así lo pretendan. Hay, además, otras muchas actividades que no se llevaron a cabo con la intención explícita de desarrollar las competencias del PEP.

El 34% de las actividades que se realizaron en la jornada escolar presentaron una intención diferente a lo que se propone en el Programa, entre éstas destacan cantar, hacer rondas y bailes (13% del total de acciones no congruentes), que suelen realizarse sólo con la finalidad de entretener a los niños, tranquilizarlos o mantener la disciplina (ver tabla 1.3).

Tabla 1.3 Porcentaje de actividades con propósitos no congruentes con el PEP 2004

Actividades con propósitos no congruentes al PEP 2004	Porcentaje de actividades
Otros	16
Canto, baile, rondas, juegos digitales	13
Hábitos de higiene (revisión de aseo, lavado de manos o lavado de dientes en actividad grupal)	11
Normas de cortesía (saludo o despedida)	10
Platicar sobre un tema o responder a preguntas de la maestra	7
Ejercitar el conteo	6
Conversar sobre la jornada (actual o anterior)	5
Dibujar lo que solicita la maestra o colorear respetando contornos	4
Copiar letras, números o palabras fuera de texto	3
Ejercicios de aprestamiento (caligrafía, repasar trazos, planas)	2
Manipular objetos pequeños (semillas, bolitas de papel)	2
Recortar siguiendo líneas o contornos	2
Clasificar, ordenar seriar o comparar objetos	2
Formar, nombrar o dibujar figuras geométricas	1
Ejercitaciones o movimientos repetitivos	1
Juego libre	1
Regar plantas	1
Exposición o explicación de la educadora donde los niños sólo escuchan	1



Otra proporción importante de actividades no congruentes (31%), está relacionada con la ejecución de hábitos de higiene, orden y normas de cortesía, cuya alta incidencia es un problema que ya había sido identificado en diagnósticos previos a la Reforma y en seguimientos posteriores (SEP, 2006b; 2010b).

Una actividad no congruente con el Programa es repasar el conteo (6%), el cual a menudo consiste en la sola repetición de la serie oral para efectos de su memorización y, ocasionalmente, en contar objetos pero sin enmarcar la acción en la solución de un problema numérico. Se muestra también que alrededor de 16% de las actividades no fueron clasificadas en las categorías definidas.

Llama la atención que los ejercicios de psicomotricidad y prácticas relacionadas con la sensopercepción tengan una incidencia muy baja a pesar de que se promovían en programas previos del mismo nivel educativo.

Actividades rutinarias

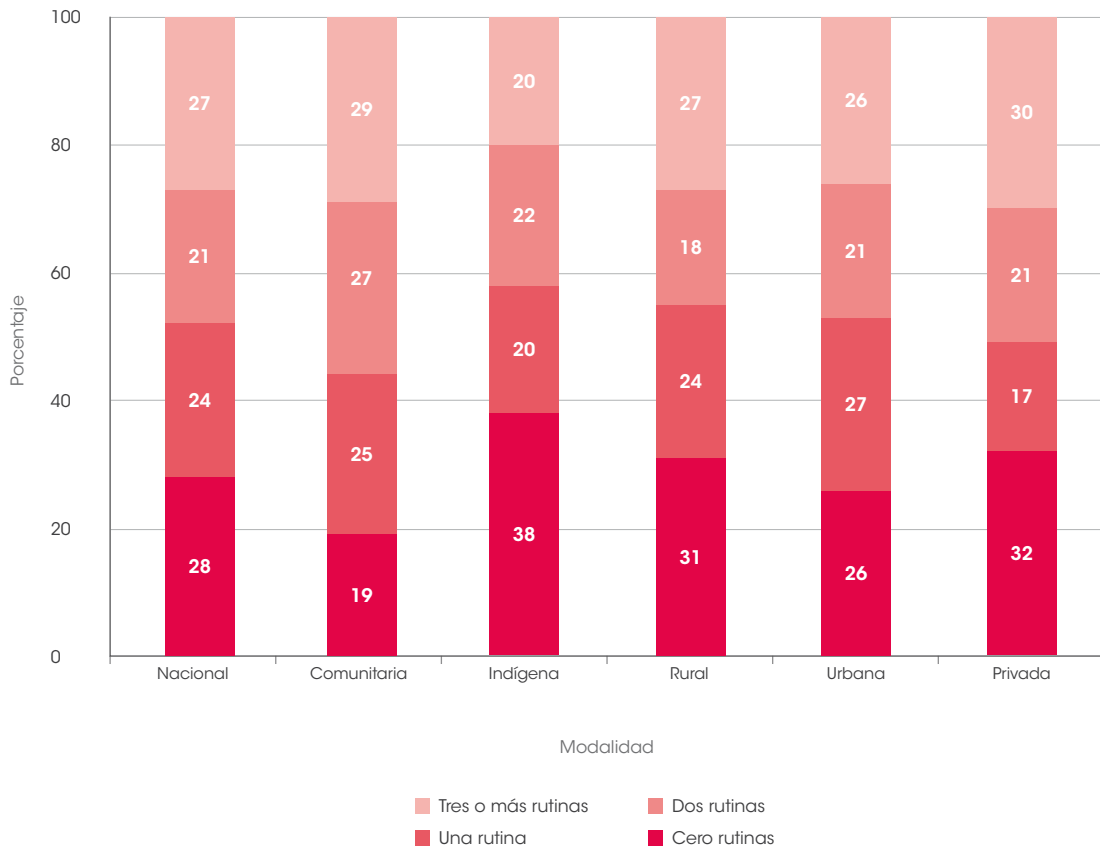
Existe otro tipo de actividades que no son congruentes con los principios pedagógicos del Programa y que son identificadas en este estudio como rutinarias; estas actividades pueden realizarse o no con la intención de desarrollar competencias contenidas en el PEP, pero por la forma como se implementan tampoco corresponden al enfoque del Programa. Las actividades rutinarias se realizan por todo el grupo, a petición de la educadora, de la misma manera y su ejecución suele ser a la misma hora todos los días; generalmente están orientadas a la formación de hábitos de orden, higiene y cortesía (Tonucci, 2002), se han llevado a cabo desde la creación de la educación preescolar cuando la función de este nivel educativo era sólo la de brindar cuidados similares a los maternos en el hogar y la enseñanza estaba basada en la repetición de acciones descontextualizadas.⁷

Aunque la Reforma ha promovido la eliminación de las actividades de rutina y sustituirlas por situaciones didácticas congruentes con el PEP 2004, este estudio confirma que se siguen realizando (72% de las educadoras en el país realiza al menos una actividad rutinaria, ver figura 1.11). Existen diferencias por modalidades, principalmente en relación con quienes no llevan a cabo este tipo de actividades, es decir: 19% de los instructores comunitarios y 38% de las educadoras en escuelas indígenas.

⁷ Ver también Harf, Pastorino, Sarlé, Spinelli, Violante y Windler (2002).



Figura 1.11 Porcentaje de docentes de acuerdo con el número de actividades rutinarias que realizan, por modalidad



La ejecución de actividades rutinarias por casi dos terceras partes de las educadoras, indica la prevalencia de tareas discordantes con los propósitos y los enfoques pedagógicos de los campos formativos del PEP 2004. Algunas de esas tareas llegan a tener propósitos similares a los del Programa pero no se realizan de acuerdo con su didáctica. Tal es el caso del lavado de manos que, si bien las educadoras suelen vincular con la competencia *Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud...* (SEP, 2004: 113), comprende sólo la repetición mecánica de los movimientos para lavarse las manos. El desarrollo de competencias de autocuidado y promoción de la salud requiere, además de la ejecución automatizada de una acción, el conocimiento y reflexión acerca de las situaciones en las cuales debe realizarse.

La tabla 1.4 (ver pág. 42) muestra la lista de prácticas identificadas como rutinarias, el porcentaje de educadoras que las realizan y su duración promedio. Se puede apreciar que las rutinas son breves pues duran entre 7 y 18 minutos. Las más frecuentes son el saludo o la bienvenida que realizan 38% de las educadoras; la despedida, 31%, y el pase de lista, 27%.

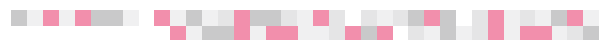


Tabla 1.4 Porcentaje de docentes que realiza actividades rutinarias y duración promedio

Actividad	Porcentaje de educadoras que las realiza	Duración promedio en minutos
Saludo o bienvenida	38	12
Despedida	31	13
Pase de lista	27	11
Lavado de manos	18	10
Aseo del aula	13	12
Registro de fecha	10	9
Revisión de aseo personal	6	11
Dos o más rutinarias	5	17
Sueño o relajación	5	12
Lavado de dientes	3	13
Regar plantas	2	18
Formarse o hacer filas	1	11
Hidratación	1	7

Existe otro grupo de actividades cuya duración es mayor, tales como regar las plantas o lavarse los dientes, pero las efectúan un porcentaje mínimo de docentes.

Se observa que la mayoría de las educadoras lleva a cabo menos de dos actividades rutinarias por jornada y éstas duran 17 minutos en promedio, lo cual apenas representa 12% del tiempo de la jornada escolar. Lo anterior indica que, pese a persistir este tipo de prácticas, cada vez se les destina menos tiempo. En la figura 1.12 pueden verse las variaciones por modalidad, se aprecia que todavía en cursos comunitarios una quinta parte de la jornada (17%, en promedio) se dedica a actividades rutinarias.

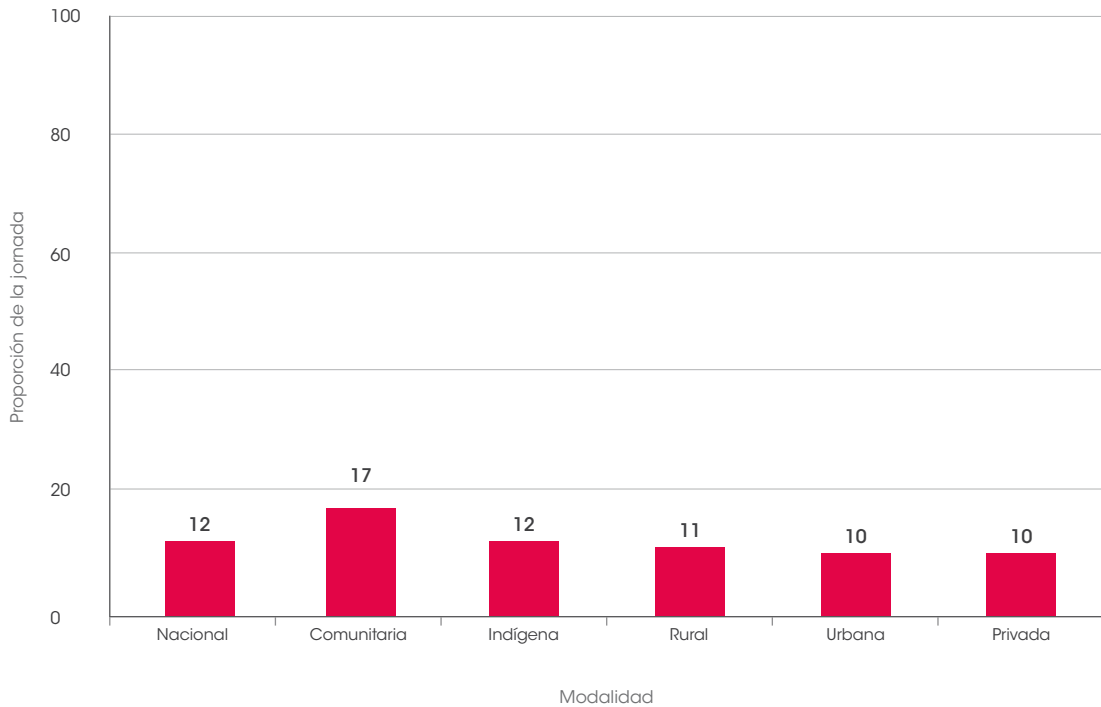
1.2 La demanda cognitiva de las actividades

Una de las principales aportaciones de este estudio es la valoración que hace de las actividades que realizan las educadoras en cuanto a su demanda cognitiva, la cual se define como los procesos mentales implicados en las tareas de aprendizaje de los niños. El análisis se hizo tanto para aquellas actividades congruentes con el PEP como para las que no lo son.

Para realizar esta valoración se utilizó la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001) que agrupa los procesos cognitivos en seis categorías ordenadas de acuerdo con su complejidad.



Figura 1.12 Proporción de la jornada escolar que en promedio se destina a actividades rutinarias, por modalidad



En la tabla 1.5 (ver pág. 44) se presenta la taxonomía empleada así como ejemplos de acciones de los alumnos y actividades escolares típicas de cada categoría. Para clasificar las actividades realizadas en el aula dentro de una categoría se consideró la máxima demanda involucrada en la tarea.

El análisis realizado a partir de dicha taxonomía de las 50 competencias del PEP 2004 y sus manifestaciones revela que, en su mayoría, involucran procesos cognitivos de alta demanda: 3 se ubican en Entender, 3 en Aplicar, 14 en Analizar, 5 en Evaluar y 25 en Crear.⁸ Nótese que la propuesta curricular es muy demandante en términos de los procesos de pensamiento que se buscan favorecer en los niños. En este apartado se mostrará si existe correspondencia entre las tareas de aprendizaje que se desarrollan en el aula y las demandas cognitivas que propone el Programa.

⁸ Este análisis puede consultarse en el Reporte Técnico anexo a este informe.

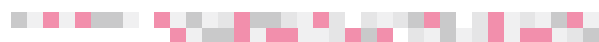


Tabla 1.5 Categorías de demanda cognitiva, acciones que realizan los niños y ejemplos de actividades

CATEGORÍAS DE DEMANDA COGNITIVA		
Procesos relacionados	Acciones que realizan los niños	Ejemplos de actividades
Recordar		
Recordar	<ul style="list-style-type: none"> • Repetir acciones conocidas • Realizar movimientos en forma repetitiva 	Hacer planas o ejercicios de caligrafía, lavarse las manos, colorear respetando contornos, recortar líneas punteadas
Reconocer	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar conocimiento de la memoria • Evocar objetos, eventos o hechos • Repetir conceptos o hechos • Identificar un objeto, concepto o hecho 	Repetir literalmente una idea o concepto, relatar un hecho, decir la serie numérica; identificar letras, números o figuras geométricas
Entender		
Interpretar	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el significado de un mensaje oral, escrito o gestual 	Exponer una investigación con apoyo audiovisual o escrito; atender una explicación, escuchar la narración de un cuento, explicar sus ideas o sentimientos; clasificar y comparar objetos; responder a preguntas sobre un tema; dibujar o expresar con el cuerpo una idea o información
Ejemplificar	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar de una forma de representación a otra • Encontrar un ejemplo o ilustración 	
Clasificar	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar por categorías 	
Resumir	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar los puntos principales de un tema 	
Inferir	<ul style="list-style-type: none"> • Sacar una conclusión a partir de la información presentada 	
Comparar	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir diferencias y similitudes entre dos o más ideas 	
Explicar	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar mediante relaciones de causa-efecto 	
Aplicar		
Ejecutar	<ul style="list-style-type: none"> • Usar un procedimiento en un ejercicio o para resolver un problema 	Seguir los pasos de un experimento, participar siguiendo las reglas de un juego; seguir instrucciones para resolver una tarea; seguir un instructivo; participar en juegos motrices que impliquen coordinación
Implementar	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar un procedimiento a una tarea familiar o desconocida 	
Analizar		
Diferenciar	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir las partes relevantes e irrelevantes de un material 	Identificar la función de las partes de los textos; distinguir cómo se escribe una palabra (cuál letra va antes y cuál después); descubrir la secuencia de un cuento; interpretar ideas o sentimientos propios o de otros a partir de una obra artística
Organizar	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar los elementos de un tema, su función, y la forma en que se organizan • Separar el material en sus partes y determinar sus relaciones 	
Atribuir	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar conclusiones con el apoyo de declaraciones • Determinar un punto de vista, la tendencia, los valores o la intención de un mensaje o material 	



Tabla 1.5 (continuación)

Evaluar		
Comprobar	<ul style="list-style-type: none"> Hacer juicios basados en criterios y normas de calidad, efectividad, eficiencia y consistencia 	Probar hipótesis mediante un experimento; comparar procedimientos al resolver un problema matemático; hacer una entrevista u observación para contrastar sus conocimientos previos con la nueva información; verificar la aplicación de un procedimiento
Criticar	<ul style="list-style-type: none"> Encontrar las inconsistencias o errores dentro de un proceso o producto Descubrir la eficacia de un procedimiento para un problema dado 	
Crear		
Generar	<ul style="list-style-type: none"> Realizar un proceso creativo: representar un problema y generar soluciones posibles; diseñar un plan de solución y efectuarlo 	Inventar un cuento, escribir un poema; elaborar figuras con el tangram; representar un personaje en una obra artística; modificar las reglas de un juego; hacer nuevas reglas de convivencia
Planear	<ul style="list-style-type: none"> Inventar hipótesis alternativas basadas en criterios Idear un procedimiento para lograr alguna tarea 	
Producir	<ul style="list-style-type: none"> Realizar un producto 	

Fuente: adaptación de la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001).

Oportunidades para activar procesos complejos

Las tareas en el aula pueden favorecer en mayor o menor medida ciertos aprendizajes, aunque existe la posibilidad de que no haya aprendizaje alguno si los alumnos no logran retener algún contenido novedoso, ya sea porque no se les presenta o por tener dificultades cognitivas propias.

Se emplea el término *aprendizaje memorístico* cuando los niños son capaces de retener en su memoria un conocimiento relevante y pueden dar cuenta de él, aunque no lo usen para resolver problemas o transferirlo a una nueva situación. Se habla de *aprendizaje significativo* o *transferencia de conocimiento* cuando el alumno puede vincular el conocimiento recién adquirido con el que tenía previamente para generar nuevos significados, o bien, cuando lo transfiere usándolo en una nueva situación o para solucionar problemas de manera distinta a la aprendida (Anderson y Krathwohl, 2001; Mayer, 2002).

Las actividades son de baja demanda cognitiva cuando sólo involucran los procesos implicados en Recordar, por tanto, estarían propiciando un aprendizaje de tipo memorístico. Por el contrario, cuando las tareas son de alta demanda cognitiva involucran procesos relacionados con Entender, Aplicar, Analizar, Evaluar o Crear, por lo que estarían favoreciendo aprendizajes significativos.

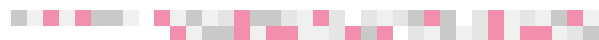
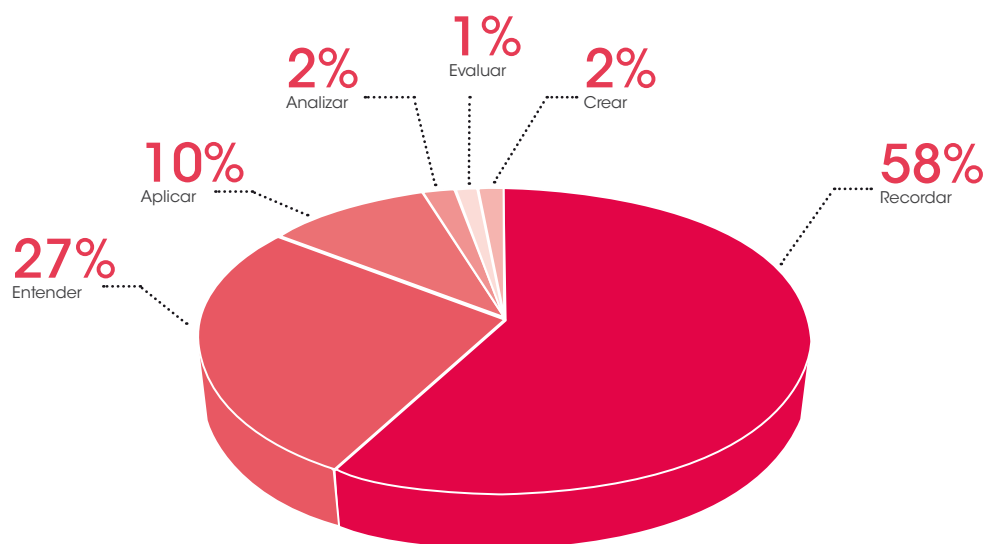


Figura 1.13 Porcentaje de actividades según categoría de demanda cognitiva, a nivel nacional



Los resultados muestran que más de la mitad de las actividades a cargo de las educadoras implican procesos asociados solamente con Recordar (ver figura 1.13); de éstas, 8% implica procesos vinculados con la memoria implícita,⁹ en particular con la ejecución de hábitos motores. Este tipo de tareas comprenden la repetición de movimientos o trazos, por ejemplo, para colorear, recortar o hacer ejercicios de caligrafía que, mientras se aprenden, pueden suponer cierta dificultad. Sin embargo, una vez que se dominan es posible automatizarlas y realizarlas de manera inconsciente; se trata pues de actividades que no retan las capacidades cognitivas de los niños.

La predominancia de actividades en la categoría Recordar contrasta con la orientación del currículo. El Programa plantea que los aprendizajes que los niños adquieren previamente deben ser la base para seguir aprendiendo y las docentes deben buscar no sólo que el conocimiento se pueda recordar, sino que puedan utilizarlo para cimentar sus propias ideas sobre el mundo y aplicarlo en la solución de problemas (SEP, 2004).

Cuando las actividades ofrecidas a los alumnos se limitan a ejecutar actos motrices conocidos, o bien, a recuperar los conocimientos que ya tienen sobre un tema, se disminuyen las oportunidades de adquirir nuevos significados, es decir, de aprovechar esos aprendizajes previos para construir nuevos saberes o transferirlos a una nueva situación.

⁹ Memoria implícita se refiere a la información que permite ejercer hábitos cognitivos y motores, independiente de las demandas atencionales (Manzanero, 2006; Morgado, 2005; Ruiz, Fernández y González, 2006). La ejecución de hábitos implica saber cómo se hace algo y llevarlo a cabo; éstos se adquieren a través de la repetición.

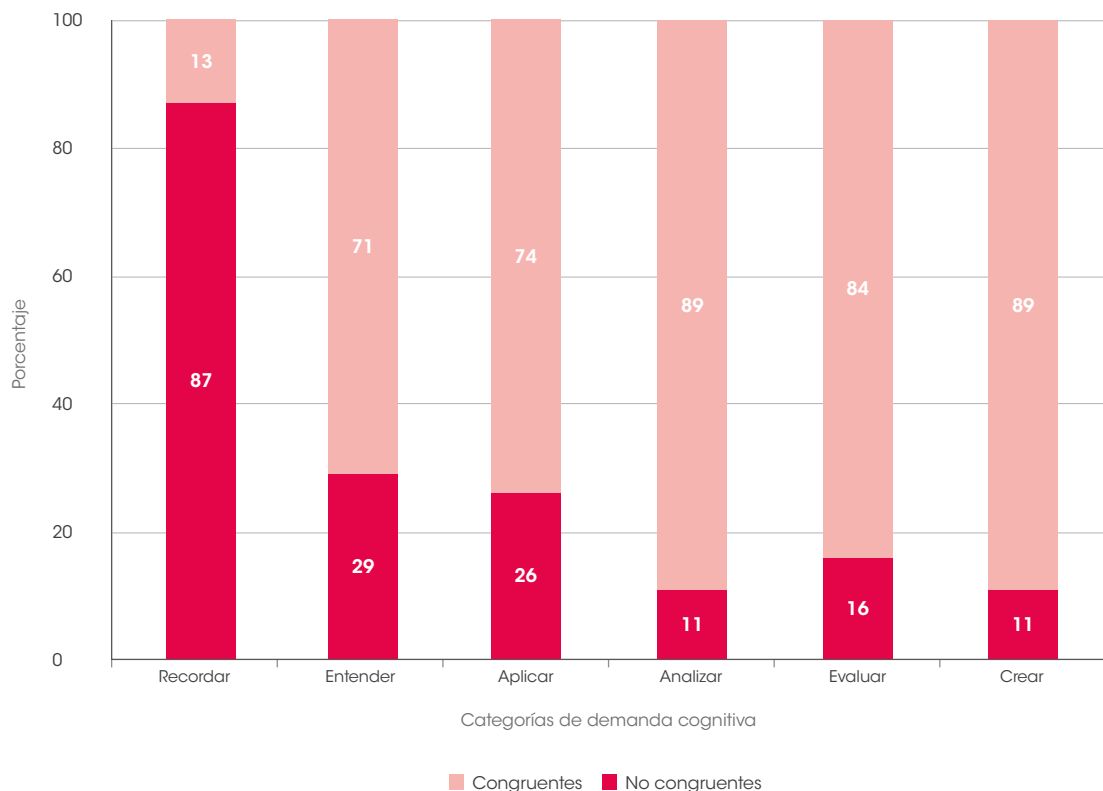


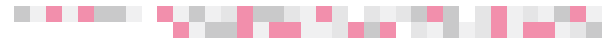
Aproximadamente cuatro de cada diez actividades que las docentes realizan en preescolar incluyen demandas cognitivas acordes con el Programa: 27% se relaciona con Entender —en éstas se ofrece un contenido nuevo y se permite que los niños lo relacionen con su conocimiento anterior— y 10% se orienta hacia Aplicar lo que saben para resolver una tarea o problema.

Analizar y Evaluar son categorías con una incidencia mínima, lo cual indica que en las aulas se favorecen poco los procesos relacionados con la reflexión y el pensamiento crítico. Sólo 2% de las actividades realizadas involucran a los niños en un proceso creativo, lo cual sugiere que las educadoras tienen dificultades para desarrollar actividades acordes a las demandas del Programa. Téngase presente que la mitad de las competencias implican procesos de la categoría más alta.

Hemos establecido que el currículo de educación preescolar se diseñó para favorecer en los niños procesos cognitivos de alta complejidad. En la figura 1.14 se observa que existe una relación entre plantear actividades de alta demanda y realizar actividades congruentes

Figura 1.14 Porcentaje de actividades por categoría de demanda cognitiva según congruencia con el PEP 2004, a nivel nacional



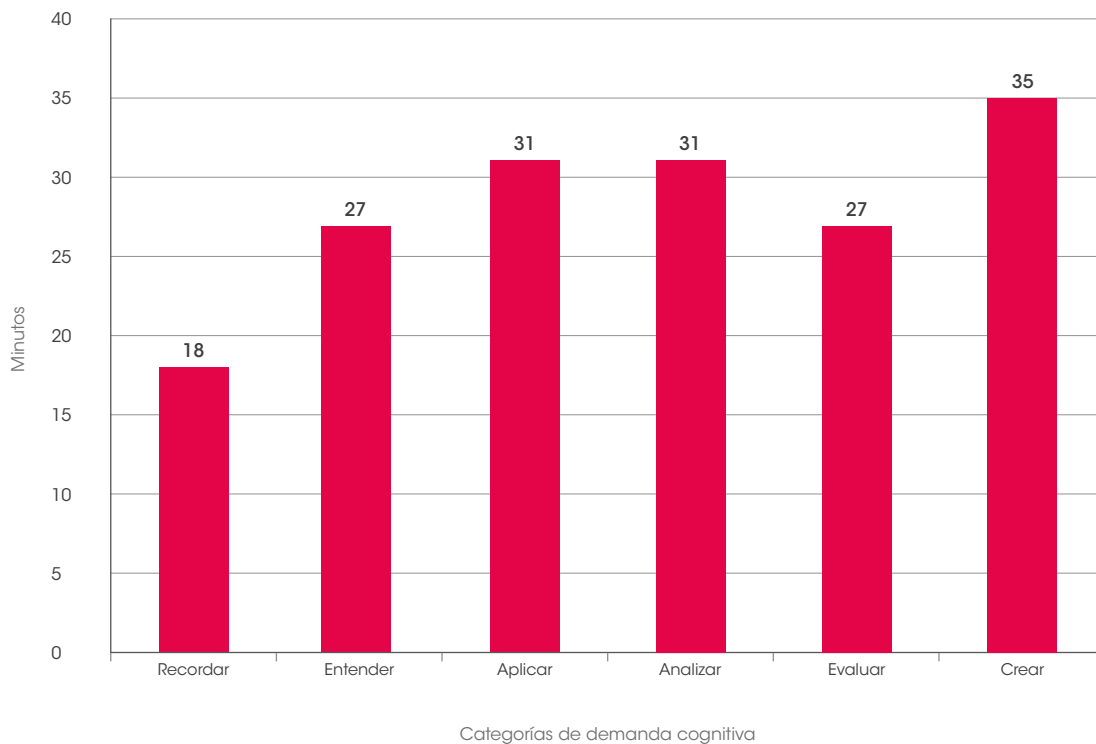


con el PEP 2004. En las categorías Entender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear, más de 70% de las actividades son congruentes con el Programa, es decir, se realizan con la intención de favorecer las competencias y se desarrollan de acuerdo con la didáctica de los campos formativos. En cambio, cerca de 90% de las actividades de la categoría Recordar no son congruentes con los propósitos del Programa y no se desarrollan de acuerdo con su enfoque.

Según el PEP, no existe una distribución ideal predeterminada del uso del tiempo, pero se reconoce como algo deseable establecer una secuencia de actividades articuladas a fin de favorecer las competencias. Así, aquellas que fueron realizadas de manera aislada y de breve duración, no corresponden con los fines que se busca alcanzar.

Como se muestra en la figura 1.15, el tiempo promedio de las actividades aumenta a medida que es mayor la complejidad cognitiva de la tarea. Las acciones de menor complejidad cognitiva (Recordar) duran en promedio 18 minutos, mientras que las de alta demanda (Crear) duplican su duración; para el resto de las categorías el promedio es de 30 minutos.

Figura 1.15 Minutos en promedio de las actividades según categoría de demanda cognitiva, a nivel nacional



Esto revela que desarrollar actividades acordes con las demandas del Programa supone, además de realizarlas conforme a su didáctica, plantear experiencias de aprendizaje de mayor duración que desafíen cognitivamente a los niños.

Sin embargo, un tiempo de instrucción más largo que comprometa a los alumnos en actividades de alta complejidad es casi impensable en una jornada escolar como la actual, que no sólo es de corta duración (3 horas en promedio), sino que da cabida a las actividades de organización escolar.

Procesos cognitivos que promueven las docentes

En la literatura especializada se señala que los docentes tienen menor dificultad para construir objetivos de aprendizaje, desarrollar la instrucción y evaluar, cuando se centran en promover la retención; contrariamente, experimentan mayores problemas cuando buscan la transferencia de conocimientos (Anderson y Krathwohl, 2001).

Los resultados obtenidos sugieren que las educadoras sí saben diseñar situaciones didácticas con una mayor demanda cognitiva o que facilitan la transferencia de conocimientos. La figura 1.16 (ver pág. 50) muestra que, en todo el país, 88% de las maestras llevó a cabo al menos una actividad relacionada con las categorías de alta demanda cognitiva y, en todas las modalidades, el porcentaje de educadoras que proponen procesos cognitivos complejos supera 75%.

Se aprecia un mayor porcentaje de docentes que, como máximo, plantearon tareas con procesos relacionados con Entender o Aplicar, quedando un porcentaje reducido en las categorías Analizar, Evaluar y Crear. Se encontró también que un porcentaje mínimo de educadoras destinó todas sus actividades a la Retención, con excepción de 25% en escuelas indígenas, que solamente realizó actividades de esta categoría. Asimismo, el estudio muestra que 80% de las educadoras realiza actividades tanto de alta como de baja demanda cognitiva.

Aunque la mayoría de las educadoras son capaces de proponer tareas de alta demanda a sus alumnos, éstas no son las que predominan. Como se mostró antes, prevalecen las actividades de la categoría Recordar que suelen ser de menor duración. No obstante, si durante una jornada escolar se realizan varias veces este tipo de actividades, el tiempo que los niños están expuestos a ellas se acumula, lo que afecta sus posibilidades de lograr aprendizajes significativos.

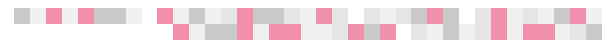
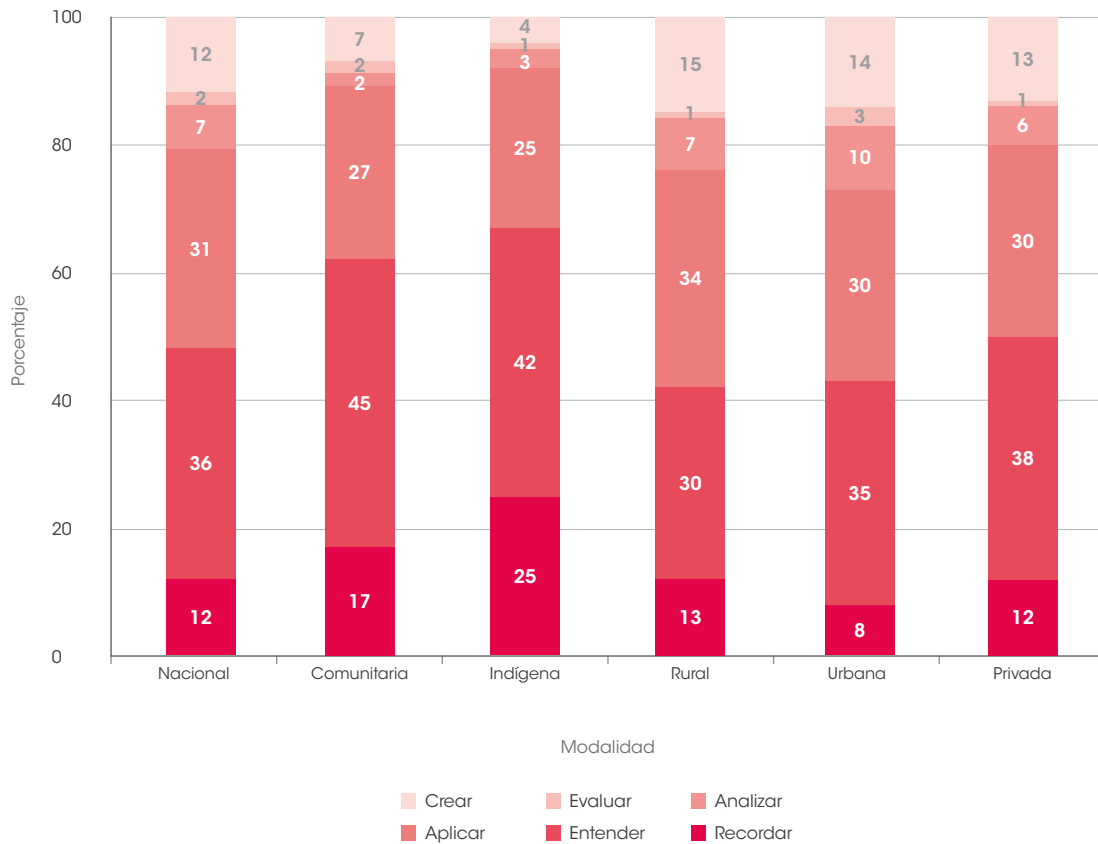


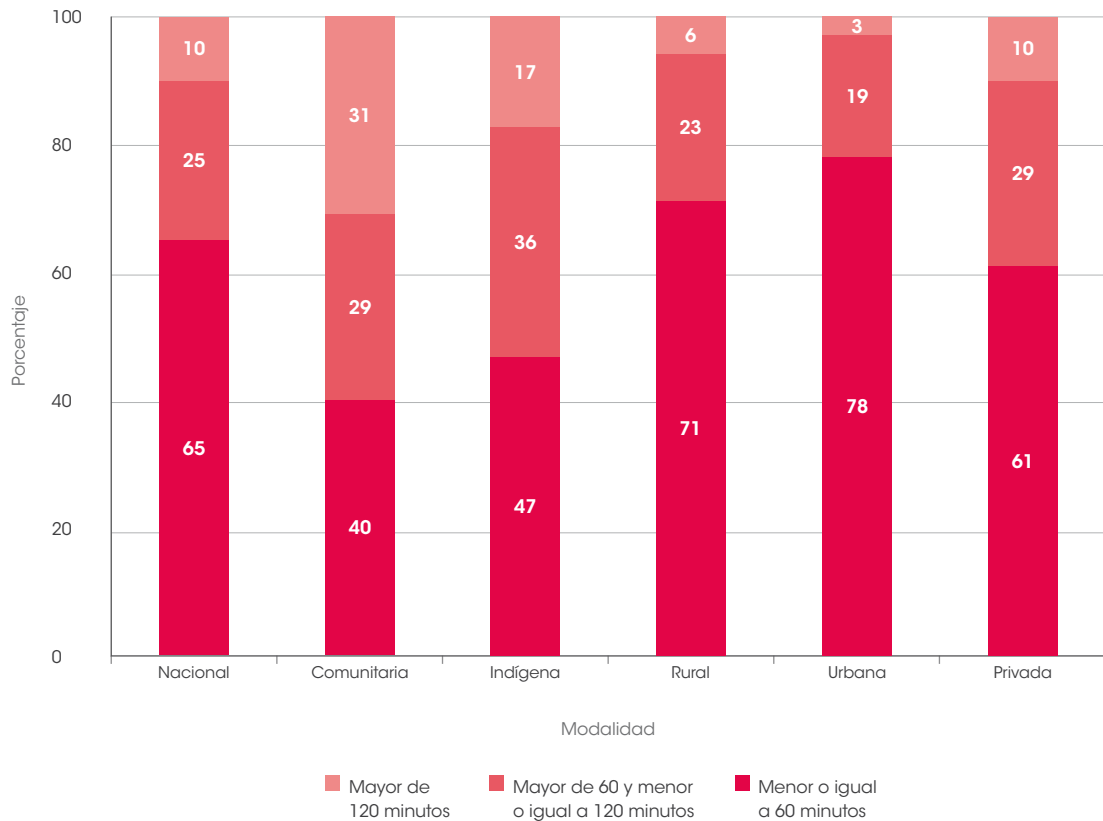
Figura 1.16 Porcentaje de docentes según la máxima demanda cognitiva involucrada en las actividades de la jornada evaluada



Como puede verse en la figura 1.17, dos tercios de las educadoras, a nivel nacional, destinan menos de una hora a las actividades de Recordar; una cuarta parte dedica entre una y dos horas y, una décima, más de 120 minutos.

Habrá que poner especial atención en las modalidades comunitaria e indígena pues en ellas se registran los mayores porcentajes de docentes que más tiempo dedican a las actividades de Recordar: un tercio de los instructores comunitarios dedica más de dos horas, y lo mismo hace 17% de las docentes en educación indígena.

Figura 1.17 Porcentaje de docentes según tiempo de la jornada escolar que se destina a actividades de Recordar, por modalidad educativa



1.3 Oportunidades para el desarrollo de competencias

Uso del tiempo escolar

Como se ha señalado, lo deseable es que el tiempo de la jornada escolar se emplee en atender los propósitos del PEP 2004, lo cual no siempre sucede. En la figura 1.18 (ver pág. 52) se presenta la distribución del tiempo de la jornada escolar dedicado a diversas actividades.

Se aprecia que un tercio del tiempo de la jornada escolar se destina a programas colaterales y acciones de organización escolar, incluyendo el recreo o refrigerio; el resto queda disponible para trabajar en el Programa. Sin embargo, sólo 33% se dedica efectivamente a desarrollar sus competencias, es decir, las actividades con propósitos y didáctica congruente.

Es de destacar que en las modalidades indígena y comunitaria alrededor de 40% del tiempo se dedica a actividades no congruentes con el PEP. Por otra parte, llama la atención el

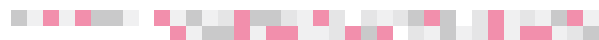
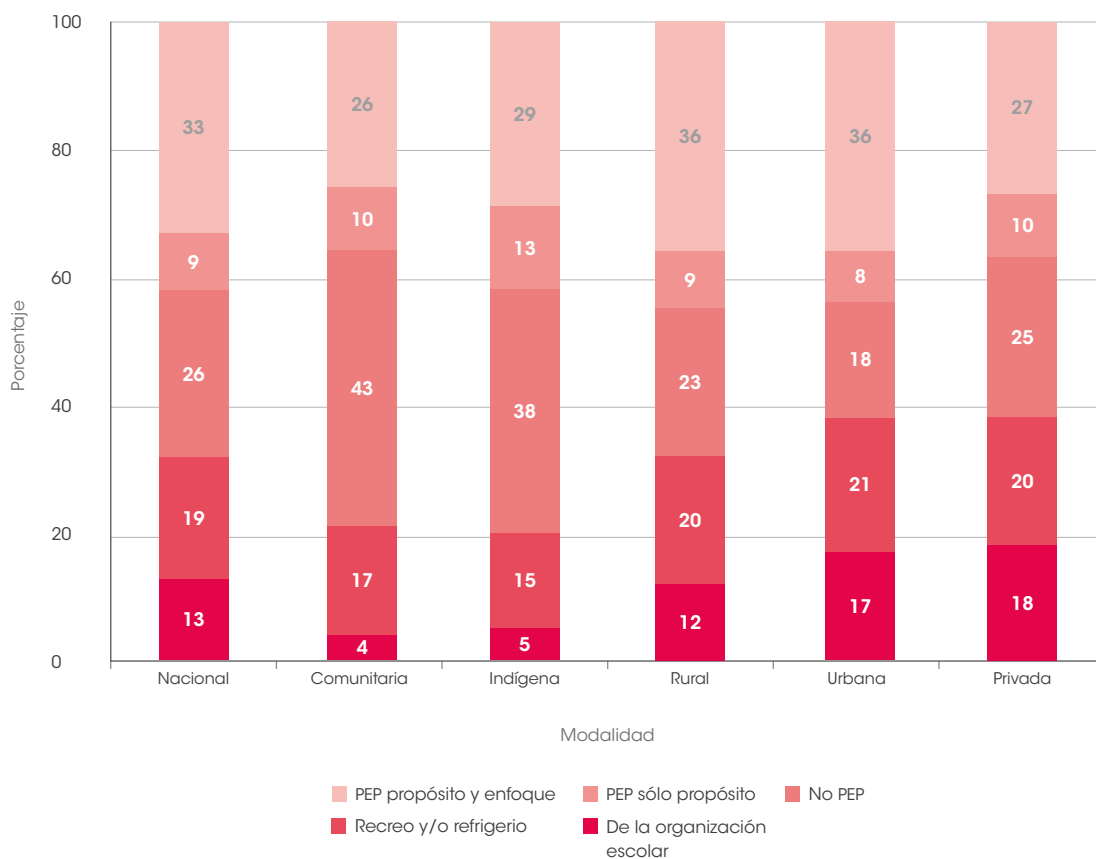


Figura 1.18 Proporción del tiempo de la jornada escolar que se destina a las distintas actividades



tiempo invertido en actividades de la organización escolar y programas colaterales, estos últimos con mayor presencia en las modalidades urbana, rural y privada.

Alrededor de 10% de las tareas en todas las modalidades tiene propósitos congruentes con el PEP pero se realizan con otro enfoque. Esto refleja que las educadoras tienen la intención de trabajar con las competencias pero no alcanzan a desarrollar una didáctica congruente, ya sea porque no la comprenden o porque no pueden desarrollar las estrategias de enseñanza.

Los datos sobre los diversos propósitos que se atienden en preescolar muestran cómo conviven en el aula las intenciones formativas del PEP 2004 junto con objetivos y programas colaterales impulsados por el mismo sistema educativo, a veces desvinculados del currículo nacional; dicha situación es persistente y ya había sido identificada como un problema para el establecimiento del Programa en las evaluaciones internas de los planteles (SEP, 2009b).



Estos hallazgos manifiestan la necesidad de articulación entre los programas y los recursos disponibles para atenderlos, en especial, el tiempo de la jornada escolar.

Destaca de manera singular que el desarrollo físico de los niños sea promovido por al menos cuatro acciones educativas con objetivos similares pero didácticas distintas: el campo *Desarrollo físico y salud* del PEP 2004; el Programa Nacional de Activación Física (SEP, 2010a); el Programa Escuela y Salud (SEP, 2009) y el Programa de Educación Física (SEP, 2006a). Este último tiene incluso su propio currículo y está a cargo de una estructura organizativa específica dentro del sistema.

Docentes con prácticas congruentes con el Programa

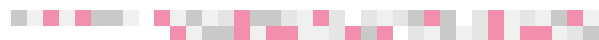
Este apartado muestra una visión sintética de la práctica pedagógica. A partir del análisis de una jornada escolar se observa el grado de congruencia de la práctica educativa con lo que señala el PEP 2004. Para ello, se generó una medida que identifica dos dimensiones centrales: la promoción de las competencias del Programa y que la propuesta didáctica sea congruente con el enfoque pedagógico del mismo.

Se construyó un índice por educadora el cual refleja la proporción del tiempo de la jornada escolar que trabaja con los niños y destina a actividades congruentes con el PEP 2004. Esta medida se categorizó en cinco niveles que se muestran en la tabla 1.6.¹⁰

Tabla 1.6 Descripción de los niveles del índice de práctica pedagógica congruente con el PEP 2004

Nivel	Descripción
0	Sin tiempo congruente con el PEP 2004
1	Hasta 25% del tiempo es congruente con el PEP 2004
2	Entre 26 y 50% del tiempo es congruente con el PEP 2004
3	Entre 51 y 75% del tiempo es congruente con el PEP 2004
4	Más de 75% del tiempo es congruente con el PEP 2004

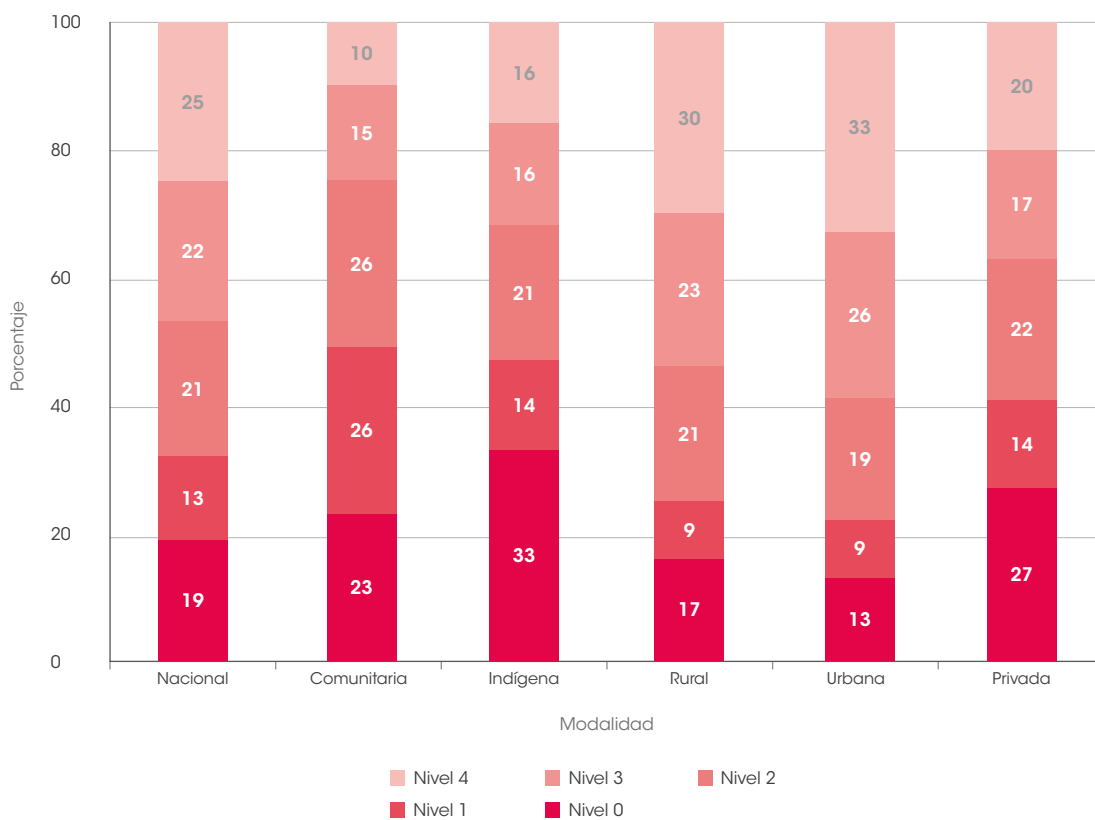
¹⁰ El procedimiento para la construcción de este índice puede consultarse en el Reporte Técnico adjunto a este informe.



En la figura 1.19 se aprecia que a nivel nacional 25% de las educadoras se ubica en el nivel 4 y 22% en el nivel 3; esto significa que la mayor parte del tiempo tienen una práctica congruente con el PEP. Puede decirse entonces que en preescolar la mitad de la planta docente logra una aplicación sustantiva del Programa. En el extremo opuesto, 19% de educadoras se encuentra en el nivel 0, es decir, que durante toda su jornada realizaron actividades con propósitos y una didáctica no acordes con el currículo.

También se encuentran algunas diferencias entre las modalidades; en escuelas urbanas y rurales más de la mitad de las educadoras aplica el Programa, mientras que, en el resto, los porcentajes oscilan entre 25 y 38%. Contrario a lo que sucede en las escuelas generales —donde las acciones de la Reforma de Educación Preescolar han estado más presentes—, un tercio de las docentes de educación indígena se ubica en el nivel 0 de práctica congruente. En cursos comunitarios se registran los menores porcentajes de docentes con los niveles más altos del índice, en comparación con el resto de las modalidades.

Figura 1.19 Porcentaje de docentes según nivel del índice de práctica congruente con el PEP 2004



Diversos estudios han señalado que la práctica docente se orienta por patrones o guiones de acción (Angulo, 1999; Perrenoud, 2007; Shavelson y Stern, 1981), por lo que tiende a mantenerse sin cambio a menos que existan procesos de reflexión que lleven a transformarla (Perrenoud, 2007). Esto tiene implicaciones para el aprendizaje de los alumnos pues aquellas docentes que no presentaron una práctica congruente con el PEP 2004 durante la jornada evaluada, probablemente tampoco la tendrán al siguiente día, lo que significa una disminución de las oportunidades de los niños para desarrollar las competencias establecidas en el currículo.

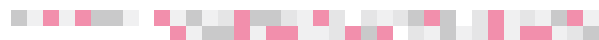
Por otra parte, el mayor grado de desarrollo del Programa tiene lugar en las escuelas urbanas y rurales, el menor en las modalidades indígena, comunitaria y privada, lo cual devela que las acciones de la Reforma se han dado con distinta intensidad para cada caso. Un hecho que puede explicar el menor grado de implementación del PEP 2004 en cursos comunitarios es que, hasta el periodo del levantamiento de la información, sólo en diez estados del país se llevaba una propuesta curricular adaptada del Programa en los centros de educación preescolar administrados por el Conafe mientras que el resto usaba otras propuestas o currículos anteriores.¹¹ Como se verá en los capítulos posteriores, las oportunidades de desarrollo profesional que han tenido las educadoras para aplicar el Programa han sido distintas y varían entre modalidades educativas.

Conclusiones

En la literatura especializada se reconoce que una educación preescolar de calidad contribuye tanto al desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los niños, como a su permanencia y avance exitoso en la escuela, así como al mejoramiento de su inserción laboral en la vida adulta (UNESCO, 2006). La Reforma de Educación Preescolar —impulsada por la SEP a principios de la década pasada— supuso la puesta en marcha de una nueva propuesta curricular, el PEP 2004, que buscaba el desarrollo de competencias por parte de los alumnos. Los impulsores de la Reforma sabían que pasar de un currículo carente de metas y contenidos educativos a uno basado en competencias implicaría una transformación radical de las concepciones y prácticas pedagógicas de las educadoras (SEP, 2004).

El estudio realizado por el INEE en 2011 encontró que, después de siete años de su generalización, el PEP 2004 se ha logrado implementar de manera parcial en las escuelas de educación

¹¹Personal de la Dirección de Educación Comunitaria del Conafe (comunicación personal, 9 de febrero de 2011).



preescolar del país, pues no todas las educadoras lo aplican en sus aulas y, además, existen diferencias importantes de apropiación en las distintas modalidades. Enseguida algunos resultados relevantes:

- A nivel nacional, sólo una cuarta parte de las educadoras lleva a cabo prácticas altamente congruentes con el Programa, es decir, la mayor parte del tiempo a su cargo, o toda la jornada, atienden al desarrollo de competencias de los niños siguiendo una didáctica acorde con los principios pedagógicos del currículo.
- Una tercera parte de las actividades que se realizan en las escuelas de preescolar se relaciona con propósitos distintos a la promoción de competencias, tales como la ejercitación de hábitos de higiene, de orden y cortesía. Alrededor de 60% de las tareas que desarrollan las educadoras para promover el aprendizaje de los niños son de baja demanda cognitiva, es decir que se centran en procesos de memorización y no están orientadas a promover aprendizajes significativos.
- El porcentaje de docentes con prácticas no congruentes con el PEP 2004 es mayor en las modalidades de educación indígena (47%) y comunitaria (49%). En estas escuelas, las educadoras no sólo destinan menos tiempo a trabajar con el programa, sino que, entre 17 y 31% respectivamente, destinan más de dos horas a actividades de baja demanda, dejando poco espacio a procesos de pensamiento más complejos. Así, a pesar de que los niños de contextos socioeconómicos menos favorecidos son quienes deberían beneficiarse con una educación preescolar de calidad (UNESCO, 2006), se les están brindando pocas oportunidades para desarrollar las competencias propuestas por el currículo.
- El desarrollo de situaciones didácticas acordes con los enfoques de los campos formativos y las demandas cognitivas que propone el PEP 2004, requiere actividades cuya ejecución implica tiempos más prolongados. Esto es particularmente difícil porque en las escuelas, además de atender el Programa, se realizan actividades de organización escolar —Honosres a la bandera, Recreo, Refrigerio, etcétera— y las que exigen algunos programas co-curriculares o colaterales: Activación física, por ejemplo.

Es posible afirmar que la duración actual de la jornada escolar, de poco más de tres horas, resulta insuficiente para implementar eficazmente un currículo basado en competencias. A la par, sería altamente conveniente que el sistema educativo se asegurara de articular los distintos programas extracurriculares que operan en las escuelas para evitar duplicidades en sus propósitos y la afectación del tiempo escolar.



La dificultad que ha significado transformar las prácticas pedagógicas en preescolar puede deberse, en parte, a que el PEP 2004 es una propuesta curricular demandante para las educadoras. En primer lugar, porque se trata de un programa abierto y flexible que no pauta la práctica docente pues no establece una secuencia para el desarrollo de las competencias y no determina una distribución del uso del tiempo para trabajar los distintos campos formativos. En segundo, porque requiere, como todo currículo, que las educadoras dominen los contenidos disciplinares implícitos en las competencias de cada campo formativo. En tercero, porque supone que ellas pueden desarrollar situaciones de aprendizaje acordes con los propósitos que se persiguen y con la demanda cognitiva que propone el Programa.

La implementación eficaz del PEP 2004 requiere de docentes profesionales capaces de tomar decisiones complejas de manera reflexiva para desarrollar su práctica sobre la base de conocimientos sólidos acerca de qué y cómo enseñar. En este sentido, conviene preguntarse en qué medida los procesos de formación docente han contribuido al desarrollo profesional de las educadoras y han estado orientados a la mejor comprensión del PEP 2004. Como se verá en los siguientes capítulos, las acciones de acompañamiento a las educadoras han sido diferenciadas entre las distintas modalidades educativas y al interior de éstas, lo que sugiere una revisión de la forma y los criterios con que se distribuyen las oportunidades de formación. ■



CAPÍTULO 2

¿CÓMO ES EL TRABAJO COLEGIADO QUE REALIZAN LAS DOCENTES DE PREESCOLAR?



2

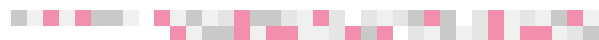
Alma Yadhira López García

En el capítulo anterior se puso de manifiesto que la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) ha sido desigual y aún no es una realidad para un porcentaje importante de educadoras. En este capítulo se atiende una de las estrategias que impulsó la Reforma para apoyar la implementación del PEP a partir de la formación de las docentes: el trabajo colegiado.

Es importante que las educadoras tengan la posibilidad de interactuar con sus colegas pues “se ha demostrado que el diálogo entre pares y la formulación de preguntas y de posibles explicaciones entre quienes comparten niveles de desarrollo conceptual próximos, es un camino mucho más propicio para el aprendizaje significativo que el basado en la realización de tareas individuales a partir de instrucciones y conceptos expuestos” (Fierro, 1999). Además, el trabajo colegiado permite que de manera conjunta las educadoras construyan más y mejores criterios para analizar los problemas comunes a los que se enfrentan (Antúnez, 1999), a la vez que propicia que la intervención de cada una en su aula sea congruente y coordinada con la del resto de sus compañeras.

En este estudio el trabajo colegiado es entendido como el espacio de formación donde se llevan a cabo acciones colectivas entre las educadoras con el fin de avanzar en la comprensión y aplicación de los planteamientos del PEP 2004. Su definición se basa en el modelo de formación centrado en la reflexión y análisis de la práctica (Altet, 2005; Smyth, 1991 en Domingo y Fernández, 1999; Perrenoud, 2007) y las características del desarrollo profesional propuestas por Little (1990), Darling-Hammond y McLaughlin (2003) y Fullan (2002b), cuyos rasgos son consonantes con el tipo de trabajo colegiado que plantea la Reforma.

Desde esta perspectiva, para que el trabajo colegiado contribuya a la comprensión y aplicación del PEP, no es suficiente que las docentes se reúnan con la intención de aprender, sino que es necesario:



- a) Sesionen de manera frecuente pues sólo realizando acciones sostenidas en el tiempo es posible que logren, gradualmente, incorporar en su práctica los principios y enfoques pedagógicos del PEP 2004.
- b) Aborden contenidos relacionados con el PEP tales como las competencias a desarrollar, los campos formativos, los principios pedagógicos o la elaboración de situaciones didácticas.
- c) Desarrollen actividades centradas en el análisis y la reflexión sobre la práctica pedagógica, puesto que éstas facilitan la identificación de concepciones que subyacen a la forma de proceder de cada docente y permiten el reconocimiento de necesidades concretas, así como la construcción de conocimientos que ayuden a cubrirlas (Altet, 2005; Smyth, 1991 en Domingo y Fernández, 1999; Perrenoud, 2007).
- d) Den seguimiento a los temas abordados; esto les brinda la oportunidad de profundizar en los aspectos necesarios para consolidar los aprendizajes.

Para conocer si estas características están presentes en el trabajo colegiado que realizan las educadoras, se analizó la información que ellas proporcionaron acerca de las reuniones del Consejo Técnico (CT) a las que asistieron durante el ciclo escolar 2010-2011.

El CT es un órgano establecido normativamente desde hace más de 20 años en todas las escuelas de educación básica; de acuerdo con los lineamientos que regulan su funcionamiento, en preescolar está integrado por las educadoras y la directora, quienes disponen mensualmente de un espacio para atender de manera colegiada asuntos eminentemente pedagógicos.¹ Al inicio de la Reforma se impulsaron estas reuniones a fin de aprovecharlas para la comprensión y aplicación del PEP 2004; actualmente se promueven para que las docentes se apoyen entre sí en la aplicación del Programa.

2.1 Características del trabajo colegiado

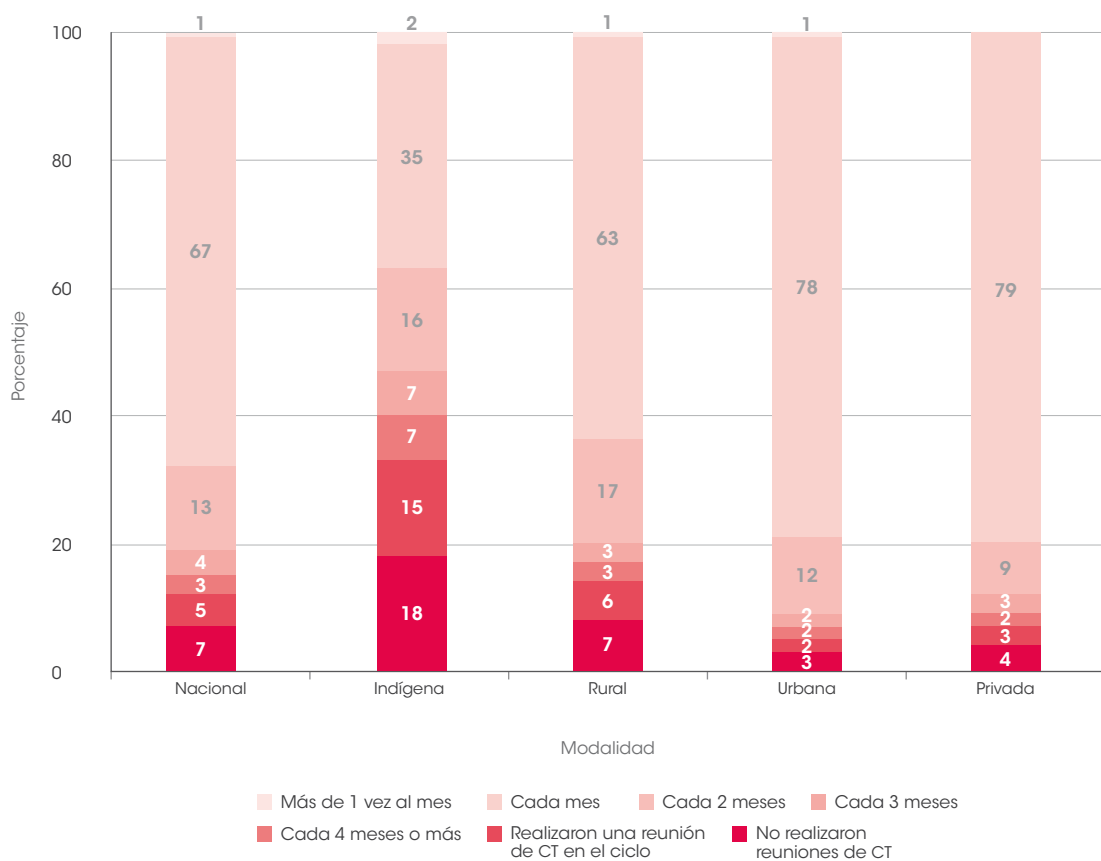
Respecto de la frecuencia de las reuniones, en este estudio se encontró que en 93% de las escuelas las docentes asisten a reuniones de CT y que éstas suelen realizarse cada mes (ver figura 2.1).² Entonces puede afirmarse que las sesiones de CT son una práctica generalizada

¹ Para mayor información sobre los fines y funcionamiento de las reuniones de Consejo Técnico se sugiere consultar el documento Consejos Técnicos Consultivos (SEP, 1993).

² En este análisis no se incluyen los jardines comunitarios administrados por el Conafe debido a que tienen un modelo operativo específico, donde las reuniones de tutoría tienen características distintas a los consejos técnicos. Los resultados de esta modalidad se presentan en el capítulo 4.



Figura 2.1 Porcentaje de escuelas según la frecuencia con que realizan las reuniones de CT, por tipo de servicio



en preescolar, lo cual permite que las educadoras coincidan, de manera regular, en un mismo momento y espacio.

La aseveración anterior no se sostiene del todo para las escuelas indígenas, pues sólo 82% de ellas realizan reuniones de CT y apenas 36% lo hace mensualmente. Es posible que estos resultados se relacionen con la combinación de dos situaciones: 1) que la mayoría de los planteles son unitarios o bidocentes (81%), por lo que en lugar de haber CT a nivel de escuela, éste se realiza a nivel de zona escolar; y 2) el aislamiento de las localidades en las que se ubican estos planteles (INEE, 2009), lo que implica que las educadoras se trasladen de su jardín de niños a otros sitios que pueden resultarles lejanos, afectando su participación en los CT de zona.

En relación con la pertinencia de los contenidos abordados, sólo en 43% de las reuniones de CT el contenido principal está centrado en los planteamientos del PEP 2004. Como se observa en la figura 2.2 (ver pág. 64), las sesiones también se utilizan para otros fines, por ejemplo,

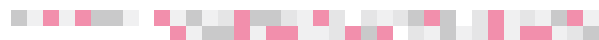
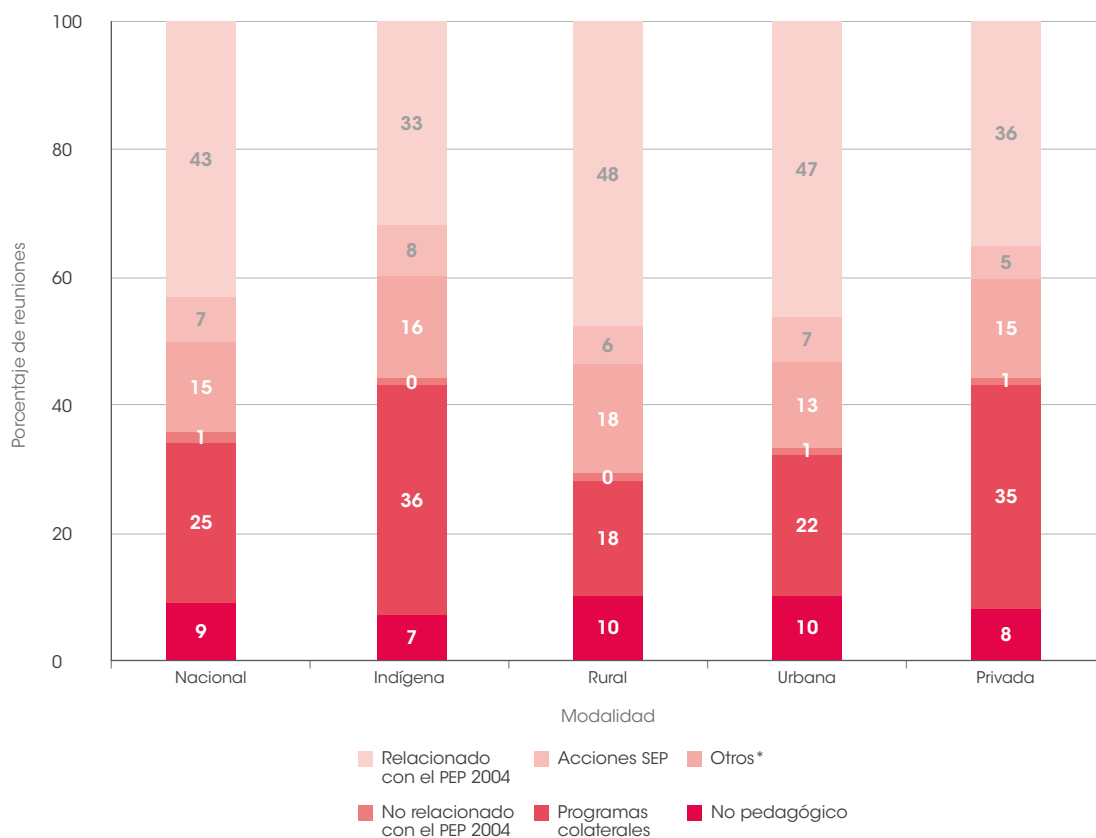


Figura 2.2 Porcentaje de reuniones según el tema principal que se aborda, por modalidad



*En la categoría Otros se ubicaron los contenidos que no pudieron ser clasificados dada la escasa descripción que proporcionaron las directoras al respecto.

atender requerimientos de programas gubernamentales y colaterales³ que operan en las escuelas (25% de las reuniones). y resolver asuntos no pedagógicos (9%). En las escuelas de educación indígena y en las privadas, el porcentaje de reuniones en las que se abordan temas congruentes con el PEP 2004 es menor que en el resto de las modalidades.

Estos resultados podrían indicar que las escuelas necesitan atender, en colegiado, diversos aspectos relacionados con su funcionamiento, lo que reduce el tiempo de CT para la formación continua de las docentes. También podrían reflejar, en cierta medida, lo que ellas y los

³ En este caso un programa gubernamental se entiende como aquella acción que realiza la escuela a partir de una iniciativa de las autoridades educativas externas y que puede o no estar relacionado con el ámbito pedagógico, por ejemplo: los programas Nacional de Lectura, Escuelas de Calidad y Desayunos Escolares. Los programas colaterales se definen como aquellos que se implementan con los niños para complementar su formación y no están explícitamente alineados al PEP, como son los de Educación Física, Educación Artística, educación en valores, enseñanza de una segunda lengua, etcétera.



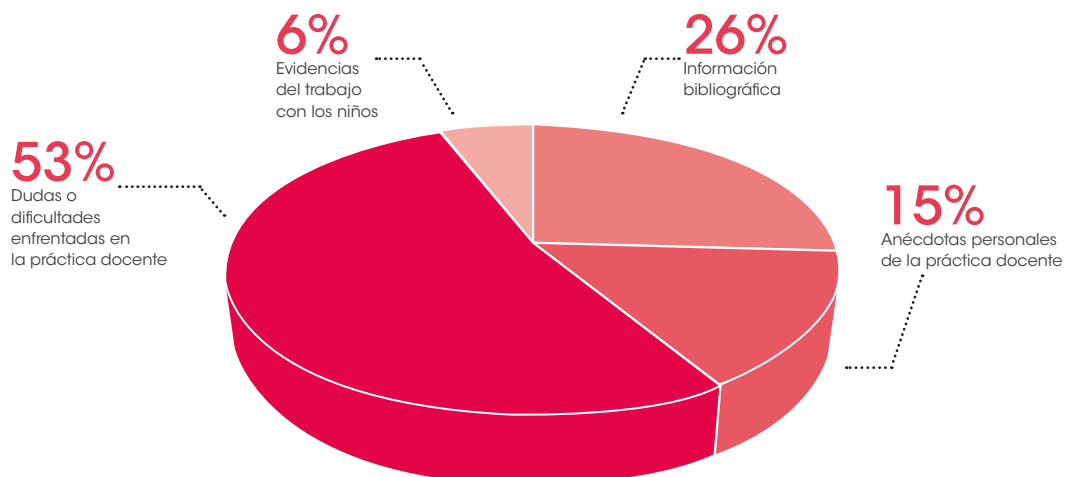
directivos ya habían señalado sobre los jardines de niños en el proceso de diagnóstico realizado al inicio de la Reforma: las escuelas enfrentan una "saturación de programas colaterales" (SEP, 2009b: 16).

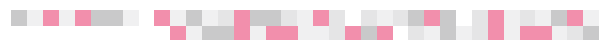
Uno de los elementos que definen la calidad de la reflexión y el análisis que las educadoras pueden realizar en colegiado sobre su práctica pedagógica es el tipo de información que comparten, a partir de ella el colectivo puede formarse una idea del trabajo individual, identificar las áreas de oportunidad y brindar retroalimentación (Smyth, 1991 en Domingo y Fernández, 1999, Little, 1990; Perrenoud, 2007).

La Reforma promueve el uso de diversos recursos para analizar la práctica; por ejemplo, a través de las actividades planteadas en los materiales del *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar* (SEP, 2005), se sugiere que las maestras expongan sus dudas como una estrategia para evidenciar las necesidades de su práctica; utilicen lecturas de casos o hagan referencia a algún material bibliográfico para invitar a la reflexión; consistentemente, se promueve que muestren evidencias de su trabajo escolar para analizarlas en conjunto.

Los resultados del estudio muestran que el tipo de información que se comparte con mayor frecuencia en las reuniones de CT son las dudas de las educadoras sobre el trabajo docente (ver figura 2.3), por ejemplo: cómo diseñar una situación didáctica, cómo trabajar con las competencias de algún campo formativo o bien, cómo aprovechar los materiales bibliográficos (PEP 2004 o volúmenes I y II del *Curso de formación*, entre otros).

Figura 2.3 Porcentaje de escuelas según el tipo de información que se comparte con más frecuencia en las reuniones de CT



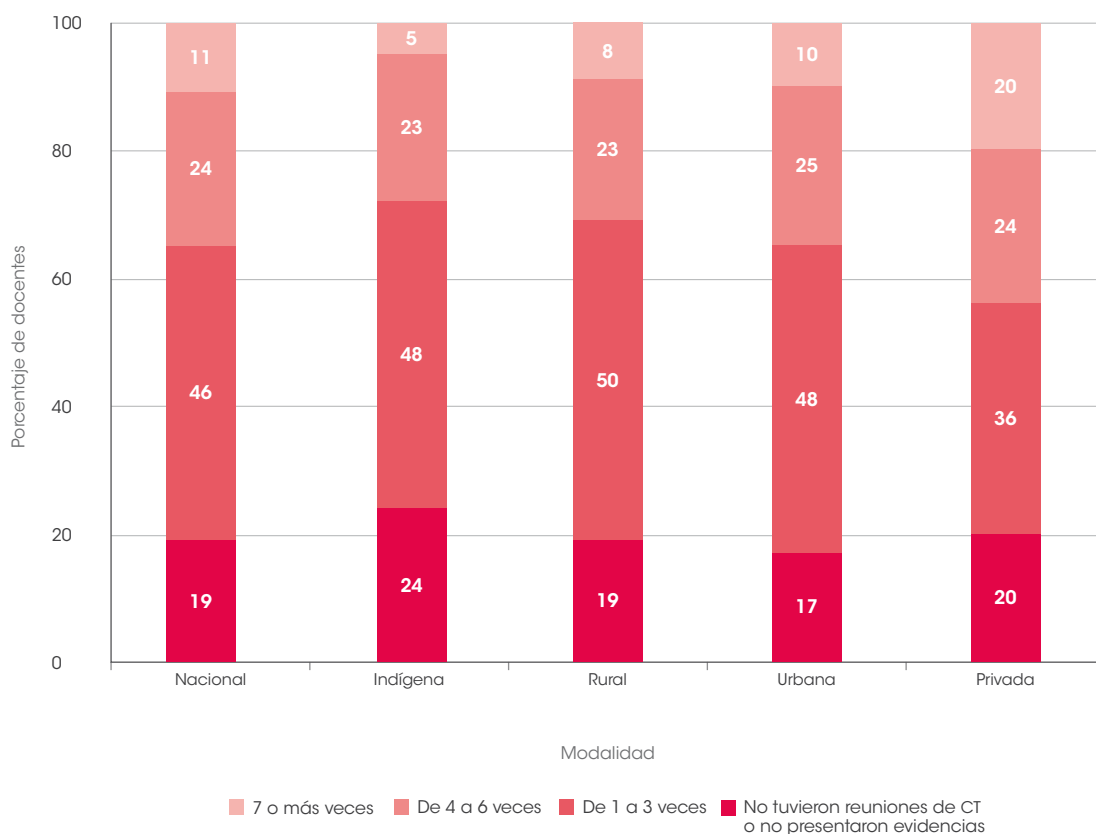


Se reconoce que algunas fuentes de información sobre la práctica tienen mayor potencial que otras para propiciar procesos de análisis y reflexión (Little, 1990). El uso de evidencias contribuye, con mayor probabilidad, a su transformación pues los colectivos disponen de información pertinente y suficiente para apoyar a la docente que expone su trabajo; en cambio, cuando se comparten anécdotas, sólo se muestra un fragmento de la práctica, lo cual limita el tipo de retroalimentación que puede brindarse.

Tomando en consideración lo anterior, se estima que sería favorable que en las escuelas se fomente un mayor uso de evidencias para el análisis colegiado del trabajo docente. Su utilización permitiría fortalecer y complementar los procesos de reflexión que ya se realizan a partir de otras estrategias.

Al parecer, las educadoras tienen apertura para compartir su trabajo con el colectivo, 81% ha mostrado evidencias de su práctica al menos en una ocasión y, alrededor de un tercio, ha tenido oportunidad de hacerlo cuatro veces o más (ver figura 2.4).

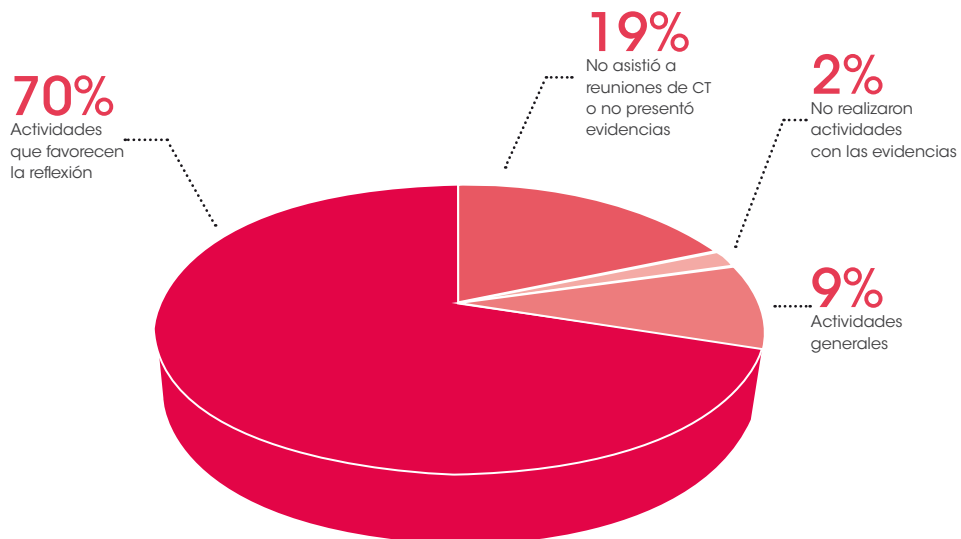
Figura 2.4 Porcentaje de docentes según la cantidad de veces que presentaron evidencias de su práctica, por modalidad

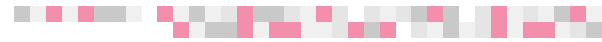


Las evidencias que las profesoras exhiben con mayor frecuencia a sus colegas son: situaciones didácticas que han diseñado de manera individual (70%), producciones de los niños (51%) y registros de su diario de trabajo (50%). Este tipo de evidencias tiene un alto potencial para generar procesos de análisis y reflexión ya que abarcan distintos momentos de la práctica pedagógica; la primera de ellas representa la planeación; la segunda, los resultados y la tercera ayuda a la docente a reflexionar sobre su propia actividad. Nuevamente, es en las escuelas de educación indígena donde el porcentaje de educadoras que presentan evidencias es menor. Es posible que tal comportamiento esté relacionado con la asistencia a las sesiones de CT de zona por parte del personal de otros niveles educativos (inicial y primaria) y no sólo de preescolar.

Además de compartir evidencias, se espera que el colectivo lleve a cabo reflexiones y análisis que permitan identificar los aspectos que es necesario fortalecer, cambiar o eliminar para que el trabajo pedagógico sea congruente con el PEP 2004. Al respecto, los resultados muestran que cuando una educadora comparte evidencias de su práctica casi siempre se examinan en CT. El tipo de análisis y reflexiones que ahí se realizan, favorece en la mayoría de los casos la construcción de aprendizajes (ver figura 2.5). Hasta 70% de las docentes señala que a partir de las evidencias compartidas se efectúa al menos una de las siguientes acciones: análisis mediante una guía basada en los planteamientos del PEP 2004; identificación de las concepciones sobre su práctica docente (por ejemplo, cuál es su concepto de enseñanza o cómo aprenden los niños) o la detección de los aspectos que se deben eliminar, fortalecer o cambiar.

Figura 2.5 Porcentaje de docentes según el tipo de análisis que se realiza con sus evidencias



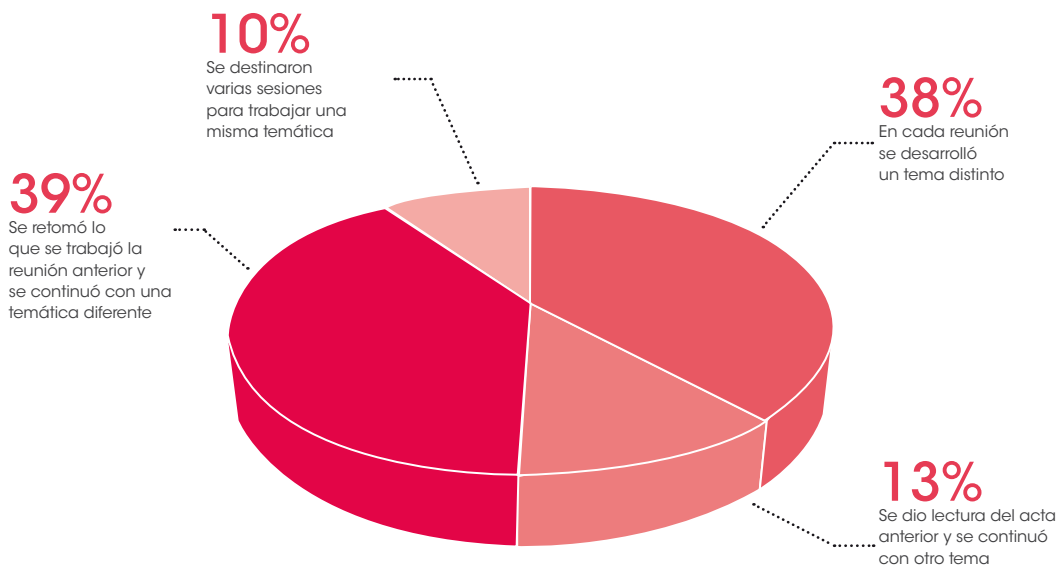


En cuanto a la continuidad de los temas, se esperaría que las educadoras realizaran actividades como las que se plantean en los materiales desarrollados para el curso de formación ya citado; en ellos se sugiere que diseñen en colectivo un plan de trabajo, lo desarrollen con su grupo y que, en una sesión posterior, discutan sobre los logros obtenidos, las dificultades enfrentadas y las modificaciones que se deben incorporar.

Otra forma de seguimiento posible consiste en dedicar varias sesiones para tratar el mismo tema; ello permite profundizar en el contenido y da la oportunidad de que las docentes reflexionen individualmente y lleguen a la siguiente sesión con nuevos planteamientos que contribuyan a la consolidación de sus propios aprendizajes y al fortalecimiento de los de sus colegas. Sin embargo sólo 10% de ellas señala que su colectivo ha realizado este tipo de seguimiento en las reuniones de CT (ver figura 2.6); el resto indica que en cada reunión se aborda un tema distinto y, en el mejor de los casos, se retoma algún aspecto pendiente de la anterior.

Este resultado pone al descubierto que, el conjunto de las reuniones de CT desarrolladas en el ciclo escolar, desde la perspectiva de la Reforma, no contribuye al aprendizaje de las docentes pues limita la profundidad con que se pueden atender los temas congruentes con el PEP 2004 y la posibilidad de vincular el trabajo que se realiza con la propia práctica. Es posible que esta manera de organizar las reuniones se deba a que son muchos los temas que se pretende tratar y que la cantidad de sesiones disponibles no sean suficientes para

Figura 2.6 Porcentaje de docentes según el seguimiento de los temas tratados en las reuniones de CT



abordarlos y darles continuidad. No obstante, lo deseable es “profundizar en el análisis, la reflexión y la elaboración por parte de cada participante, más que intentar cubrir todos los contenidos apresurada y superficialmente” (SEP, 2005: 12).

2.2 El trabajo colegiado, ¿oportunidad de aprendizaje profesional?

Además de conocer las características generales del trabajo colegiado, interesa saber si esta estrategia representa una oportunidad para que las docentes aprendan de y con sus pares. Para este fin se clasificaron las escuelas en cinco niveles; en el más bajo se agrupan las que no tienen reuniones de Consejo Técnico y en el más alto las que desarrollan el trabajo colegiado con mayor potencial para la construcción de aprendizajes (ver tabla 2.1).

Al respecto se encontró que en 28% de las escuelas, las maestras desarrollan un trabajo colegiado de los dos niveles más altos (3 y 4) (ver figura 2.7, pág. 70). En estos centros, además de reunirse de manera frecuente y privilegiar temas relacionados con el PEP 2004, las docentes exponen y analizan con sus colegas distintos tipos de evidencias a través de las cuales pueden mostrar diversos aspectos de su práctica pedagógica.

Como se apuntaba previamente, compartir dichas evidencias es una acción con alto potencial para favorecer el aprendizaje pues permite que el colectivo se enriquezca con la diversidad de estrategias, soluciones y materiales que han sido probados en el aula, y que se ponen

Tabla 2.1 Descripción de los niveles del índice de trabajo colegiado

Nivel de trabajo colegiado	Características
Nivel 0. No hay CT	Las docentes de estas escuelas no asisten a reuniones de CT
Nivel 1. Esporádico	Las docentes se reúnen tres veces o menos durante el ciclo escolar
Nivel 2. No PEP 2004	Las docentes se reúnen cuatro veces o más durante el ciclo escolar y la mayoría de los temas que abordan no están relacionados con el PEP 2004
Nivel 3. Análisis de la práctica	Las docentes se reúnen cuatro veces o más durante el ciclo escolar, la mayoría de los temas que abordan están relacionados con el Programa y al menos en una ocasión se ha analizado la práctica de alguna de las docentes del colectivo
Nivel 4. Análisis y seguimiento	Las docentes se reúnen cuatro veces o más durante el ciclo escolar, la mayoría de los temas que abordan están relacionados con el Programa, al menos en una ocasión se ha analizado la práctica de alguna de las docentes del colectivo y se da seguimiento a los temas abordados

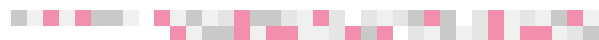
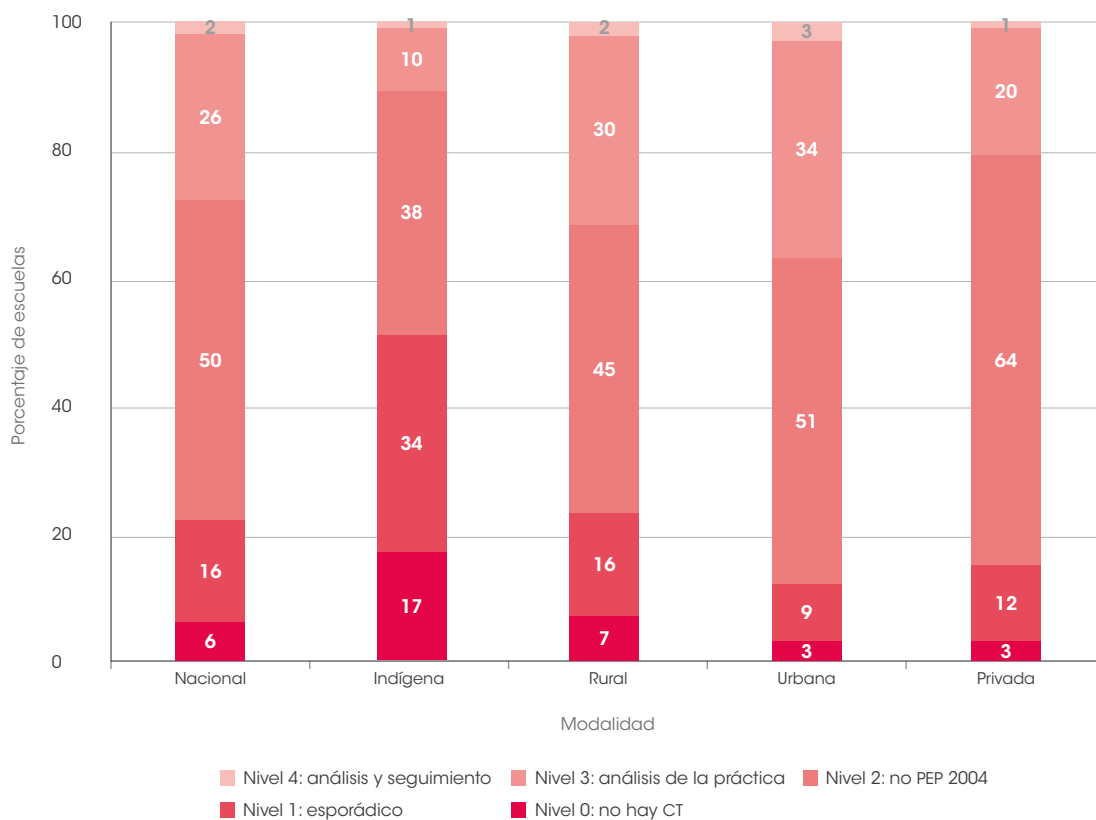


Figura 2.7 Porcentaje de escuelas según el nivel de trabajo colegiado en el que se ubican, por modalidad



a disposición para que cada docente los retome según sus necesidades e intenciones (Little, 1990); pero sobre todo, porque a través de estas evidencias se favorece el análisis profundo de la práctica y, a partir de casos concretos, se pueden identificar aspectos críticos que requieren ser modificados y cuestionar las hipótesis que prevalecen en el colectivo (Perrenoud, 2007). Sin embargo, esto sucede únicamente en poco más de una cuarta parte de las escuelas.

El tipo de trabajo colegiado que prevalece en la mayoría de los planteles de educación preescolar representa una oportunidad limitada de desarrollo profesional para las docentes (niveles 1 y 2). En estos jardines de niños no se reúnen de manera frecuente y cuando lo hacen se dedican a tratar asuntos no relacionados directamente con el PEP 2004. En tales circunstancias es difícil que el trabajo realizado contribuya a que las educadoras mejoren sus comprensiones y apliquen el currículo nacional.

Este resultado se acentúa en las escuelas de educación indígena, pues casi una quinta parte de ellas no tiene sesiones de CT (nivel 0) y en 72% se realizan reuniones esporádicamente o



en ellas se abordan temas que no contribuyen a que las docentes construyan conocimientos relacionados con el Programa (niveles 1 y 2). Las educadoras de esta modalidad, además de tratar de aplicar el PEP 2004 como el resto de sus colegas, se enfrentan al reto de abordar un currículum intercultural bilingüe (SEP, 1999) y de atender a una población que en general proviene de contextos socioeconómicos vulnerables; tales circunstancias aumentan la importancia y la urgencia de ofrecer, en las reuniones de CT, actividades que contribuyan a mejorar el desarrollo de la práctica. Sin embargo, los datos indican que el trabajo colegiado, por la forma en que se realiza, representa para ellas una oportunidad limitada de aprendizaje profesional.

2.3 ¿Qué condiciones favorecen el desarrollo del trabajo colegiado con fines formativos?

Los resultados presentados hasta este punto muestran que en 28% de las escuelas se ha logrado articular un trabajo colegiado con posibilidades de contribuir al desarrollo profesional de las maestras, pero en el resto es limitado. Que realicen un tipo de trabajo colegiado y no otro, puede estar relacionado con diversos aspectos; uno de ellos es la organización escolar.⁴

De acuerdo con la información recabada, en 18% de las escuelas unitarias las docentes no acuden a las sesiones de CT (de zona), lo cual es significativamente mayor en comparación con los demás jardines de niños que se ubican en el nivel 0 (ver figura 2.8, pág. 72). Las docentes de estos planteles se encuentran en una situación desfavorable pues, además de no tener compañeras de trabajo con quienes discutir acerca de su práctica, tampoco se reúnen con sus colegas de zona, al menos no a través de las sesiones de CT.

En adición a lo anterior, se observa que las reuniones a las que asisten más de la mitad de las docentes de escuelas unitarias (56%) representan una oportunidad de desarrollo profesional limitada pues no se realizan de manera frecuente o se dedican a tratar asuntos no relacionados con el Programa de Educación Preescolar (niveles 1 y 2). Este hecho también las coloca en una posición desfavorable ya que en las escuelas unitarias el porcentaje de educadoras noveles (con 0 a 2 años de servicio) es mayor (25%) que en centros con otro tipo de organización; se reconoce además que los docentes de reciente ingreso a la profesión requieren de un mayor apoyo para el desarrollo de sus funciones (Fullan y Stiegelbauer, 2000).

⁴ En este estudio se definieron tres tipos de organización escolar: 1) escuelas unitarias, 2) escuelas no unitarias con directora con grupo a cargo y, 3) escuelas con directora sin grupo.

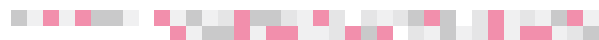
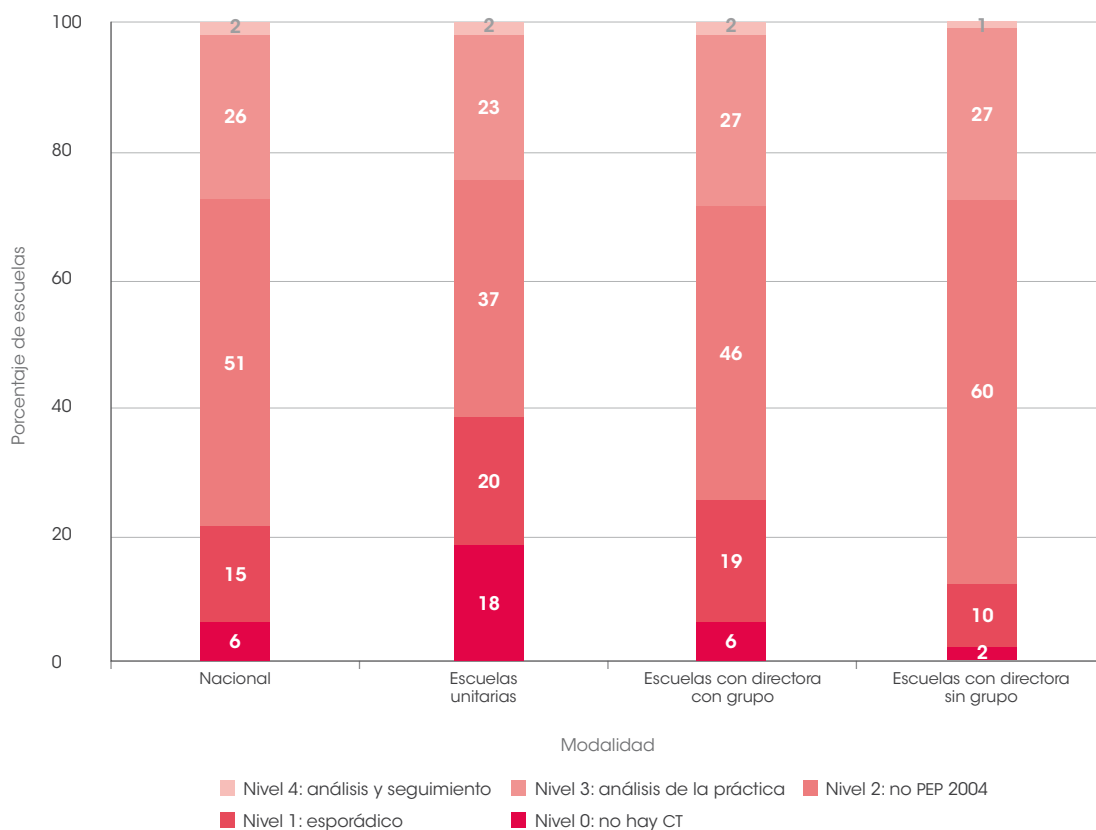


Figura 2.8 Porcentaje de escuelas según el nivel de trabajo colegiado en el que se ubican, por tipo de organización escolar



Además del tipo de organización escolar otro aspecto que parece incidir en cómo se realiza el trabajo colegiado es el tipo de relación que existe entre el colectivo. Los datos indican que el número de docentes que muestran evidencias de su práctica a sus colegas es mayor cuando perciben que entre ellas existe una relación armoniosa, de confianza y respeto (87%), que cuando sucede lo contrario (68%). Este resultado tiene sentido ya que, cuando se construye este tipo de relación, se minimiza el temor a mostrar las debilidades porque de antemano hay la certeza de que no será sancionado o juzgado, sino que se recibirá una retroalimentación que permitirá mejorar la práctica (Da Costa, 1995).



Conclusiones

Los resultados revelan que, en general, las docentes tienen oportunidades de trabajar colegiadamente debido a la institucionalización del CT; sin embargo, también se muestra que el trabajo colegiado prevaleciente en dichas sesiones tiene limitaciones para contribuir en la formación de las educadoras: la agenda que se aborda, la reducida información que comparten sobre su práctica y la falta de seguimiento de los temas son aspectos que restringen los beneficios de la interacción con sus pares.

Si se espera que el trabajo colegiado contribuya a mejorar el desarrollo del PEP se requiere que el tema principal a tratar se relacione directamente con sus planteamientos; en la actualidad esto sucede sólo en cuatro de cada 10 sesiones. Llama la atención, por ejemplo, que 25% de las reuniones realizadas durante el ciclo escolar se utilice principalmente para atender cuestiones relacionadas con los programas gubernamentales o colaterales que operan en las escuelas.

Para fortalecer la formación de las educadoras es altamente conveniente que en los colectivos se analicen evidencias de su trabajo; en la mayoría de las escuelas se parte, principalmente, de las dudas o dificultades que han enfrentado en el aula o de la información obtenida mediante materiales bibliográficos. Sin embargo, la retroalimentación es mejor y más pertinente cuando la docente muestra al colectivo evidencias de su práctica tales como situaciones didácticas que ha elaborado o producciones de sus niños, por citar algunos ejemplos.

La disposición que muestran las maestras de preescolar para compartir su práctica con sus colegas puede ser aprovechada para fomentar que las evidencias sean utilizadas con una metodología de análisis y reflexión, que favorezca el desarrollo de competencias docentes. También es necesario dar continuidad a los temas que se desarrollan en las sesiones de CT para consolidar las nuevas comprensiones de las docentes relacionadas con el currículo. El presente estudio indica que lo común es abordar un tema distinto en cada reunión.

Es necesario prestar especial atención a las escuelas indígenas debido a que el trabajo colegiado de sus educadoras tiene las mayores limitaciones. Resulta apremiante asegurar que todas accedan a actividades de formación efectivas para apoyar su práctica pues, por un lado, algunas aún no concluyen sus estudios docentes y por el otro, se enfrentan al reto de educar a poblaciones en contextos socioeconómicos vulnerables y desarrollar, en paralelo, el currículo intercultural bilingüe.



Atender los aspectos anteriores implica, principalmente, cambiar prioridades y concepciones. No obstante la dificultad que esta transformación conlleva, sería posible llevarla a cabo, en parte, porque en su mayoría las escuelas cuentan con un recurso invaluable: el tiempo de las sesiones de CT cuyo fin es contribuir a que el derecho a la educación se ejerza de manera plena; en la medida que los docentes cuenten con una mejor formación (en este caso a través del trabajo entre pares) podrán brindar a los alumnos una educación de mayor calidad. Finalmente, los resultados que aquí se presentan buscan contribuir a mejorar y optimizar el trabajo colegiado a través de un funcionamiento más sustantivo del Consejo Técnico. ■





CAPÍTULO 3

LA ASESORÍA PEDAGÓGICA



3

Ma. Antonieta Aguilera García

Desde que se conformó el Sistema Educativo Nacional (SEN), la asesoría ha sido una estrategia para apoyar a las escuelas, directivos y docentes en su quehacer educativo; la Reforma de Educación Preescolar impulsó esta estrategia y la resignificó¹ en términos de un proceso formativo para el acompañamiento de las docentes con el objetivo de apoyarlas en la apropiación de los planteamientos del PEP 2004 y fortalecer su desarrollo profesional. En su momento, se propuso que ese proceso fuese:

- a) Sostenido. Durante un periodo relativamente amplio, un equipo de personas apoyaría a las educadoras en la transformación de su práctica docente.
- b) Situado. Tomando como punto de partida las necesidades y contexto de las docentes.
- c) Sistemático. A través de un plan periódico de visitas a la escuela.
- d) Centrado en la práctica. El trabajo docente como contenido de la asesoría.
- e) Reflexivo y colaborativo. Basado en el análisis y la reflexión de la práctica docente a través del diálogo entre la asesora y la asesorada. Este proceso comprende varias fases: 1) revisar el trabajo pedagógico para identificar problemas o necesidades, 2) definir un plan de mejora, 3) implementar las acciones definidas en el plan y, 4) dar seguimiento para identificar avances o dificultades.²
- f) Enfocado a la solución de problemas pedagógicos concretos lo que a su vez contribuye a impulsar la autonomía profesional de las docentes.

¹ La Reforma recurrió a esta estrategia ya establecida en la estructura operativa del Sistema Educativo Nacional, pero le atribuyó características y funciones distintas para que pasara de un asesoramiento de control burocrático a un acompañamiento para la reflexión de la práctica.

² La reflexión como característica de la asesoría hace referencia a la formación centrada en el análisis y reflexión sobre la práctica que propone Smyth en su círculo reflexivo (Domingo y Fernández, 1999). Respecto del asesoramiento colaborativo, Nieto (2004) y otros autores plantean que estas características contrastan con un asesoramiento directivo donde el asesor es el experto.



- g) Dirigido a educadoras y directoras con la finalidad de transformar la práctica en el aula y fortalecer la función directiva para promover cambios en toda la escuela.

En este capítulo se describen las características de la asesoría pedagógica que reciben docentes y directoras para valorar si ésta ha sido, como pretende la Reforma, una oportunidad de aprendizaje profesional. Asimismo, se propone identificar algunas condiciones que afectan tal proceso.

El capítulo está organizado en dos apartados: en el primero se analiza la asesoría pedagógica que reciben las educadoras por parte de la directora (asesoría interna) y de la supervisora o Asesor Técnico Pedagógico (asesoría externa) y, en el segundo, se describe la asesoría que reciben las directoras de parte de sus supervisoras.

3.1 La asesoría pedagógica que reciben las educadoras

Cobertura y frecuencia

La asesoría pedagógica (AP) es una práctica generalizada entre las educadoras del país. En la figura 3.1 se observa que 92% de las docentes de preescolar la recibieron por lo menos una vez en el ciclo escolar 2010-2011, ya sea por parte de la directora, de un asesor externo o por ambas figuras.

Figura 3.1 Porcentaje de docentes que recibieron asesoría pedagógica en el ciclo escolar 2010-2011 por alguna figura asesora

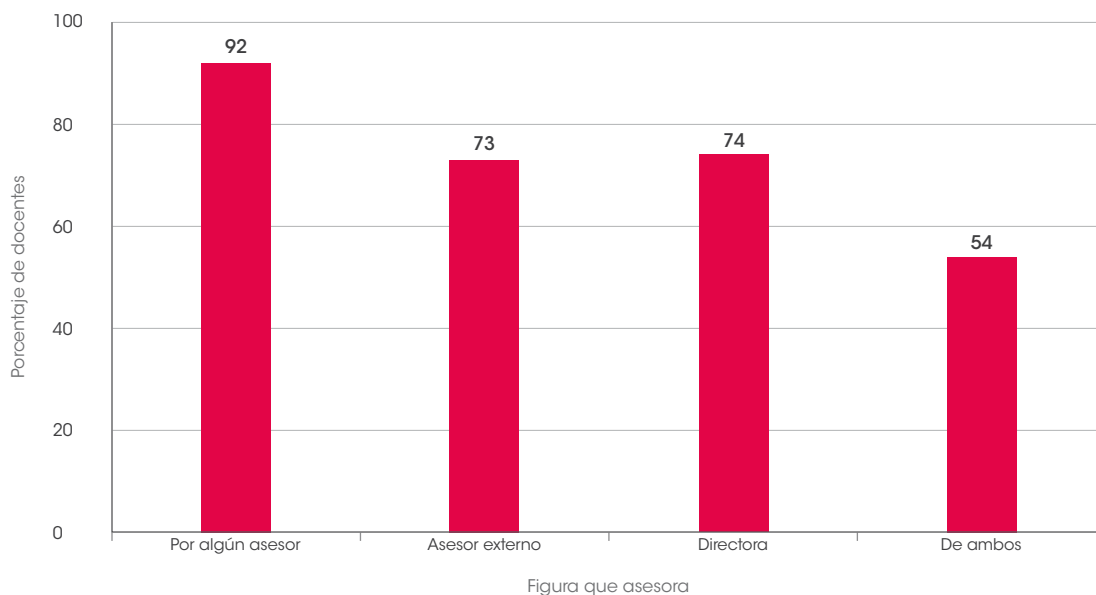
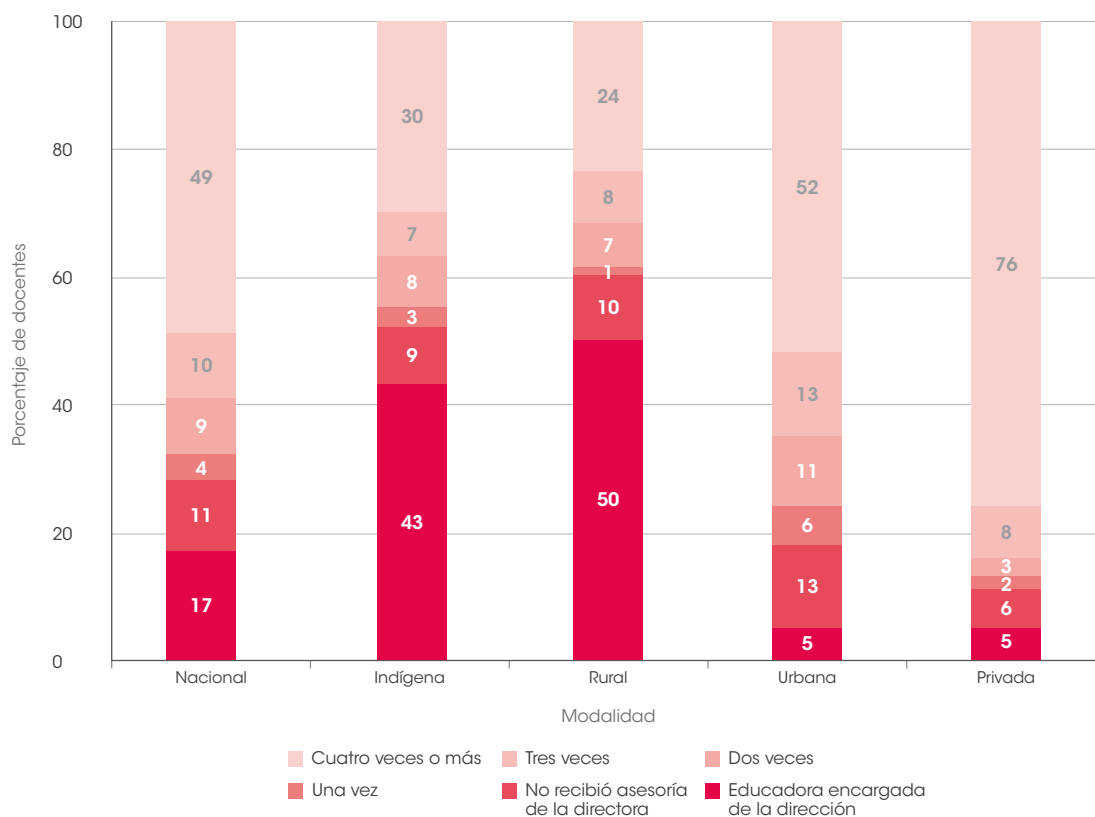


Figura 3.2 Porcentaje de docentes que recibieron asesoría pedagógica de la directora, según cantidad de veces y modalidad



Como se ha dicho, la AP sistemática y rigida por un plan de visitas es una condición que favorece la transformación de la práctica. Los datos que se muestran en la figura 3.2 indican que la mitad de las educadoras recibió muy frecuentemente asesoría por parte de sus directoras (cuatro o más veces durante el ciclo escolar) y sólo 11% careció de este apoyo. Lo anterior indica que la directora es un asesor cercano capaz de auxiliar a las docentes cuando ellas lo requieren. La función asesora de la directora se observa principalmente en los jardines de niños urbanos y privados.³

Es importante destacar que alrededor de la mitad de las educadoras en las escuelas indígenas y rurales están encargadas de la dirección,⁴ condición por la cual solamente pueden recibir asesoría de alguna autoridad externa.

³ En este capítulo no se incluye la asesoría en los cursos comunitarios ya que el Conafe tiene un modelo pedagógico con características particulares. El capítulo 4 está destinado a mostrar los resultados de esta modalidad.

⁴ Las educadoras encargadas de la dirección son docentes que también desempeñan la función directiva debido a que, en su escuela, no existe una directora con funciones exclusivas. Este tipo de educadora se encuentra en jardines multigrado.

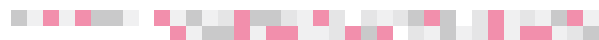


Figura 3.3 Porcentaje de docentes que recibieron asesoría pedagógica del asesor externo, según cantidad de veces y modalidad



Los datos revelan que una de cada tres docentes recibió asesoría externa frecuentemente, esto significa que su supervisora o asesor técnico pedagógico (ATP) acudió cuatro o más veces a lo largo del ciclo escolar. La figura 3.3 muestra que, quienes trabajan en jardines de niños rurales, contaron con asesoría externa frecuente en una proporción mayor, lo cual es favorable dado que 82% de las educadoras de escuelas rurales labora en jardines de niños multigrado en los que una proporción importante no tiene colegas con quienes intercambiar ideas o recibir apoyo para resolver problemas; además, como se ha dicho, la mitad está a cargo de la dirección. Es posible que, debido a la alta incidencia de escuelas multigrado en esta modalidad, la asesoría externa se intensifique para compensar la falta de apoyo interno, situación que, desafortunadamente, no ocurre en escuelas indígenas en las que también está presente la condición de multigrado.⁵ En las escuelas indígenas sería especialmente necesario que las educadoras recibieran acompañamiento frecuente de sus supervisoras o ATP para ayudarlas a enfrentar desafíos adicionales que se derivan de la implementación de un currículo intercultural y bilingüe.

⁵ En planteles indígenas 78% de las educadoras labora en escuelas multigrado.

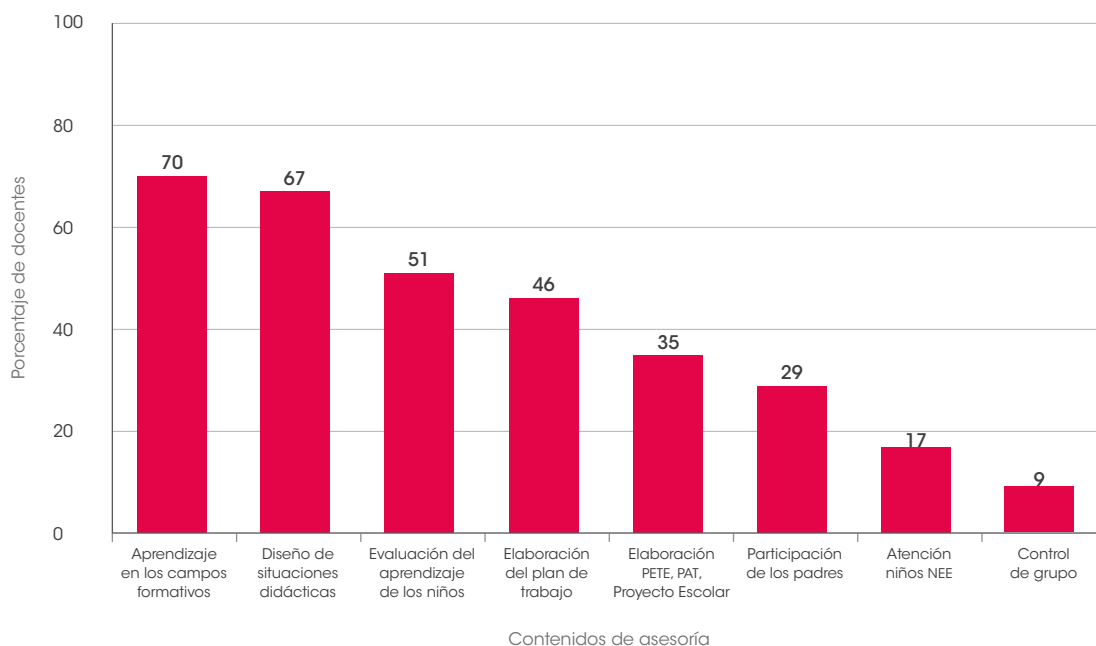


Los contenidos de la asesoría pedagógica

La Reforma plantea que el asesoramiento pedagógico debe abordar contenidos relacionados con la práctica docente para apoyar en la resolución de problemas pedagógicos que se derivan del trabajo cotidiano, y fortalecer la formación de competencias e impulsar la autonomía profesional.

Las profesoras recibieron asesoría externa en distintos temas; los porcentajes más altos coinciden con aquellos impulsados por la Reforma y que se relacionan con la práctica docente, por ejemplo: cómo favorecer el aprendizaje de los campos formativos, el diseño de situaciones didácticas y la evaluación de aprendizajes en los niños. También recibieron apoyo en temas de tipo organizativo y administrativo, como la elaboración del Plan de Trabajo, el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) o el Programa Anual de Trabajo (PAT), como se muestra en la figura 3.4.

Figura 3.4 Porcentaje de docentes de acuerdo con el contenido sobre el que recibieron asesoría pedagógica por parte del asesor externo



NEE. Necesidades educativas especiales.

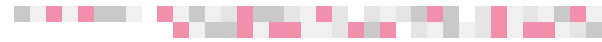
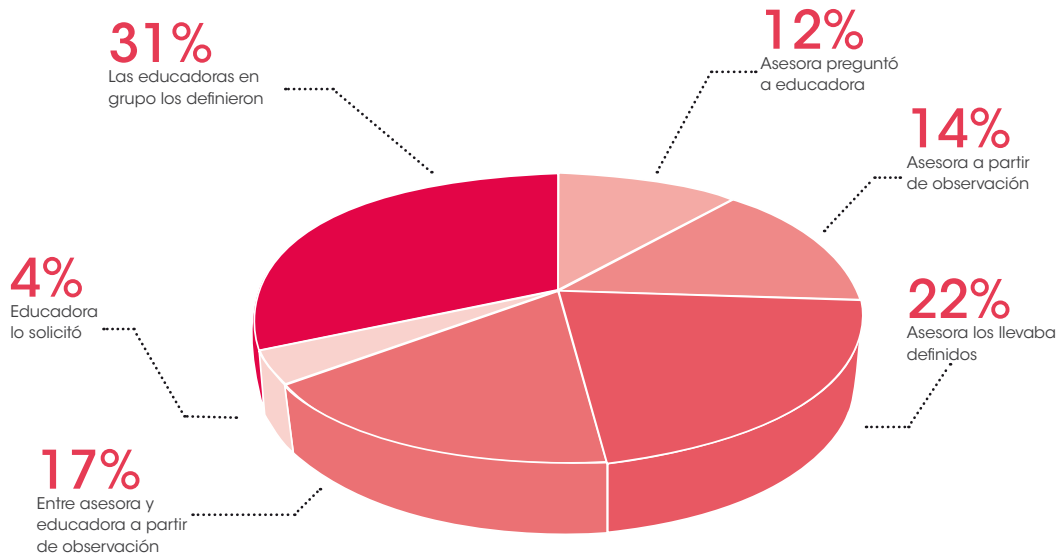


Figura 3.5 Porcentaje de docentes según la forma en que fueron seleccionados los contenidos para la asesoría externa



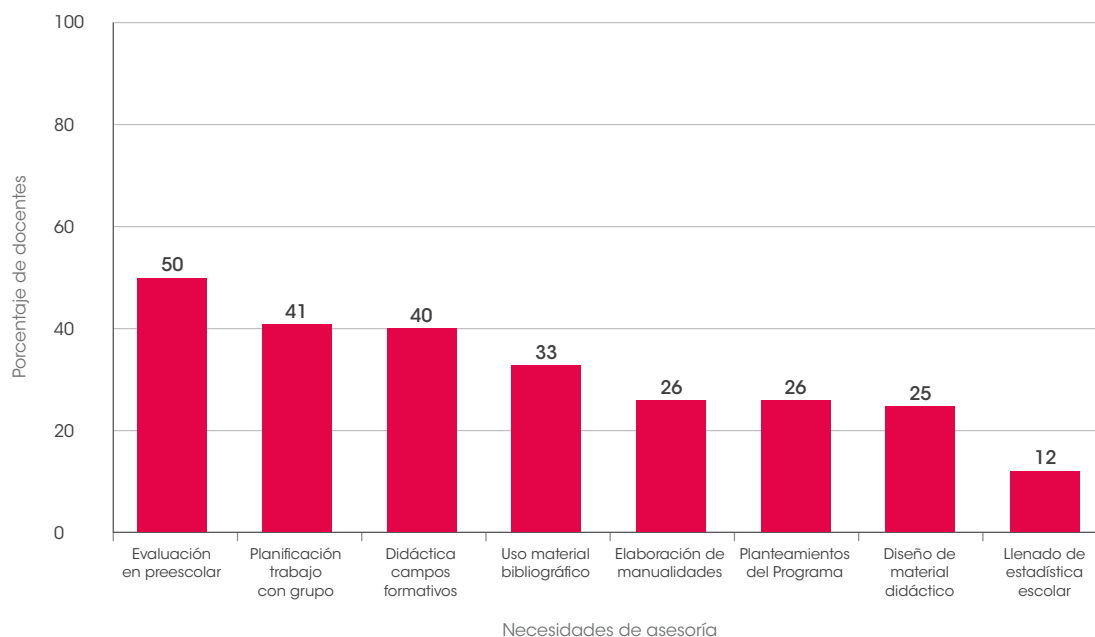
En algunos casos se encontró que cuando las educadoras tienen a su cargo la dirección de la escuela, la asesoría da prioridad a contenidos administrativos o de gestión: 58% de las educadoras con dirección recibió asesoría tanto en contenidos pedagógicos como administrativos o de gestión;⁶ este porcentaje es mayor respecto de las educadoras que sólo realizan funciones de enseñanza (43%). Tal información permite mostrar que cuando la docente desempeña labores pedagógicas y administrativas requiere apoyo en ambos contenidos y el asesor externo lo ofrece en las dos funciones. Aunque el resultado es favorable para las maestras que realizan doble función, cuando en la asesoría compiten asuntos administrativos y pedagógicos el tiempo disponible para la reflexión sobre su práctica es menor, lo cual puede afectar la transformación pedagógica planteada por la Reforma.

Por otra parte, la manera en que se seleccionan o se eligen los temas de asesoría merece atención especial, debido a la importancia de involucrar a las educadoras en este proceso a fin de que reconozcan sus necesidades para mejorar su trabajo.

Los datos de la figura 3.5 dejan ver que a través de distintas estrategias, dos terceras partes de las maestras participaron en la definición de los contenidos sobre los cuales requerían asesoría. Tal resultado hace suponer que la asesora parte de las necesidades manifiestas, lo cual es

⁶ Los temas se clasificaron en administrativos o de gestión (elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar, PETE; Plan Anual de Trabajo, PAT y/o proyecto escolar y participación de padres) y en pedagógicos (el resto de los temas que tienen que ver con el trabajo docente en el aula).

Figura 3.6 Porcentaje de docentes de acuerdo con los contenidos en los que requieren asesoría

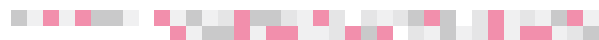


fundamental para apoyar la transformación de la práctica docente. Destaca, además, que un 17% lo hizo a través de un proceso colaborativo donde la asesora y la educadora definieron los contenidos a partir de la observación;⁷ en contraste, para poco más de la quinta parte de los docentes (22%), los contenidos de asesoría fueron definidos previamente. En este último caso, se desconoce la influencia que el estilo de acompañamiento (directivo y no participativo)⁸ tuvo para que la supervisora o la ATP determinaran los contenidos a trabajar en la AP.

También resulta interesante identificar en cuáles contenidos las educadoras requieren asesoría (ver figura 3.6). Los porcentajes más altos aluden a contenidos relacionados con el mejoramiento de la comprensión y desarrollo del PEP 2004, como: evaluación en preescolar, planificación del trabajo (que incluye diseño de situaciones didácticas) y didáctica de los campos formativos; estos contenidos comprenden, respectivamente, cómo evaluar, qué enseñar y cómo hacerlo. Un análisis adicional mostró que casi la mitad de las docentes que recibió acompañamiento en esos temas, indicó requerir AP.

⁷ Ramírez (2008) señala que las necesidades de la educadora pueden ser el signo de un problema, por ello es necesario que esta selección se realice entre la asesorada y la asesora pues esta última, al ser una experta, puede ayudar a clarificar el problema.

⁸ En el estilo de asesoramiento directivo y no participativo el asesor funge como el experto que tiene el conocimiento, la experiencia y la decisión de lo que se debe mejorar de la práctica docente. Este estilo es contrario al de asesoramiento colaborativo en donde el asesor y el asesorado establecen una relación de ayuda para analizar el trabajo docente, identificar problemas y buscar alternativas de mejora (Nieto, en Domingo, 2004).



Se encontró además que 33% de las docentes piden apoyo para utilizar apropiadamente el material bibliográfico recibido por parte de la SEP para acompañar la implementación del PEP.

Finalmente, sólo 12% requiere asesoría sobre la elaboración del registro estadístico; esta necesidad se identifica principalmente entre las educadoras de reciente ingreso o que tienen menos de cinco años laborando en el sistema educativo.

Proceso de la asesoría pedagógica

¿Cómo es el proceso de asesoría entre la educadora y el asesor externo? De acuerdo con la Reforma, para que este proceso promueva la autonomía profesional ha de estar centrado en el análisis y la reflexión de la práctica en varias fases.

En este estudio se presentan las acciones que realizan las asesoras para:

- El diagnóstico
- El reconocimiento de necesidades de asesoría
- La búsqueda de alternativas para la mejora
- El seguimiento a la asesoría

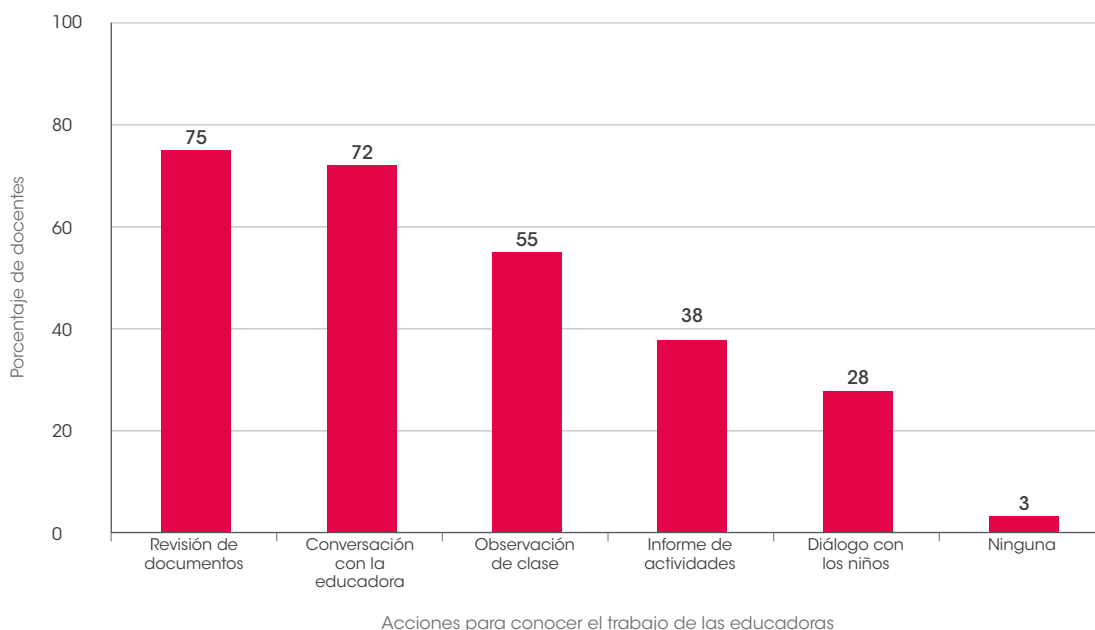
Acciones para el diagnóstico

La AP debería partir de un diagnóstico amplio y preciso de la práctica para garantizar una adecuada orientación, lo que implica el uso de distintas estrategias para conocer el trabajo de la docente. El asesor lleva a cabo un diagnóstico amplio cuando utiliza las cuatro actividades siguientes: la observación de clase, conversación con la docente, análisis de documentos (plan de trabajo, expedientes de los alumnos, evaluaciones realizadas, registros de asistencia, entre otros) y diálogo con los niños, o bien, cuando recurre a la observación y a alguna de las otras actividades señaladas. En cambio, el diagnóstico es limitado cuando el asesor realiza sólo una de las acciones, o utiliza dos o tres que no incluyen la observación.⁹

⁹ Un ejemplo de diagnóstico limitado con dos acciones consiste en utilizar la revisión de documentos y el informe de actividades; es limitado porque en la primera se desconoce el contexto en el que se elaboraron los documentos, y algunos pueden no estar propiamente relacionados con la práctica; y en la segunda, la docente decide qué mostrar de su trabajo; en ambas circunstancias no se genera un conocimiento amplio de la práctica de la educadora.



Figura 3.7 Porcentaje de docentes según tipo de actividad del asesor externo para conocer su trabajo



La figura 3.7 muestra las diferentes actividades que realizan las asesoras para diagnosticar las fortalezas y debilidades en la práctica de las educadoras, las dos de mayor incidencia son la revisión de documentos y la conversación con la docente. Éstas, junto con la observación, se han utilizado tradicionalmente en el proceso de asesoría, según lo refieren las supervisoras, jefas de sector y directoras en sus testimoniales.¹⁰

En la tabla 3.1 (ver pág. 86) se muestra que 3% de las maestras refirió que sus asesoras no realizaron un diagnóstico previo a la AP recibida y que en 21% de los casos sólo utilizaron una de las actividades, esto significa que las supervisoras o las ATP fundamentaron la asesoría en un conocimiento limitado de la práctica de las docentes. Por ejemplo, para el diagnóstico sólo 8% de las asesoras revisó los documentos y 2% únicamente solicitó informes de actividades.

Por otra parte, 76% de las educadoras señaló que sus asesoras llevaron a cabo dos o más actividades, lo cual muestra que es común realizar un acercamiento a la práctica a través de distintos medios. No obstante, un porcentaje menor al señalado, 61% de los casos, refirió acciones que resultaron adecuadas para efectuar un diagnóstico amplio.

¹⁰ En los testimoniales que se presentan en el documento *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la Reforma a la educación Preescolar* (SEP, 2008) titulados "Mis vivencias en la Reforma como supervisora" y "La supervisión como elemento clave de la Reforma de Preescolar", se muestra cómo la revisión de documentos y la observación servían para llenar registros, y se utilizaban para controlar o verificar, ya que éste era el papel que predominaba en la supervisoras o jefas de sector antes de la Reforma.

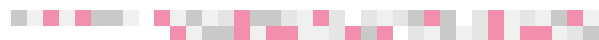


Tabla 3.1 Porcentaje de docentes por tipo de diagnóstico, según cantidad de acciones

Tipo de diagnóstico	Cantidad de acciones			
	0	1	2 o más	Total
No hubo diagnóstico o fue limitado	3%	21%	15%	39%
Amplio	NA*	NA*	61%	61%
Total	3%	21%	76%	100%

*NA. No aplica

Acciones para el reconocimiento de las necesidades de asesoría

Para generar la transformación de la práctica pedagógica es deseable que tanto la asesora como la asesorada revisen colaborativa y críticamente su quehacer educativo para identificar los aspectos que debe modificar o sustituir. Una buena AP comienza analizando las necesidades planteadas por la educadora para identificar la problemática sustancial (Ramírez, 2008).

Para promover el reconocimiento de dichas necesidades, las acciones realizadas con mayor frecuencia y que posibilitan la reflexión sobre la práctica con apoyo de la asesora son: análisis de evidencias entre asesora y asesorada, compartir impresiones después de la observación, y analizar el PEP 2004 de manera conjunta (ver figura 3.8). Por el contrario, los porcentajes menores corresponden a las acciones que no tienen el componente colaborativo (entre asesor y asesorada) o reflexivo.

También se identificó que predomina la combinación de acciones, es decir, el asesor promueve tanto las reflexivas en colaboración con la asesorada, como aquellas que no lo hacen; en este caso se ubica 54% de las educadoras. Lo anterior indica que las supervisoras y ATP combinan actividades de asesoramiento con diversos enfoques: el directivo que por tradición realizaban y el colaborativo que plantea la Reforma.

Acciones para la búsqueda de alternativas para la mejora

En un proceso de asesoramiento colaborativo es fundamental que la asesora acompañe a la educadora para identificar, a través de la reflexión, las alternativas para elaborar un plan de mejora; en la figura 3.9 se observa que cuatro de cada diez docentes participaron en un proceso en el que, junto con su asesora, buscaron alternativas de perfeccionamiento. En la misma figura se observa que prácticamente la mitad de las docentes (55%) reportó su búsqueda mediante un esquema de asesoramiento directivo, ya que la asesora proporcionó información cuando se le solicitó, o bien, indicó a la educadora lo que debía hacer. Esto implica que las docentes recibieron información sin hacer una reflexión sobre su práctica.



Figura 3.8 Porcentaje de docentes según acciones del asesor externo para identificar necesidades de asesoría

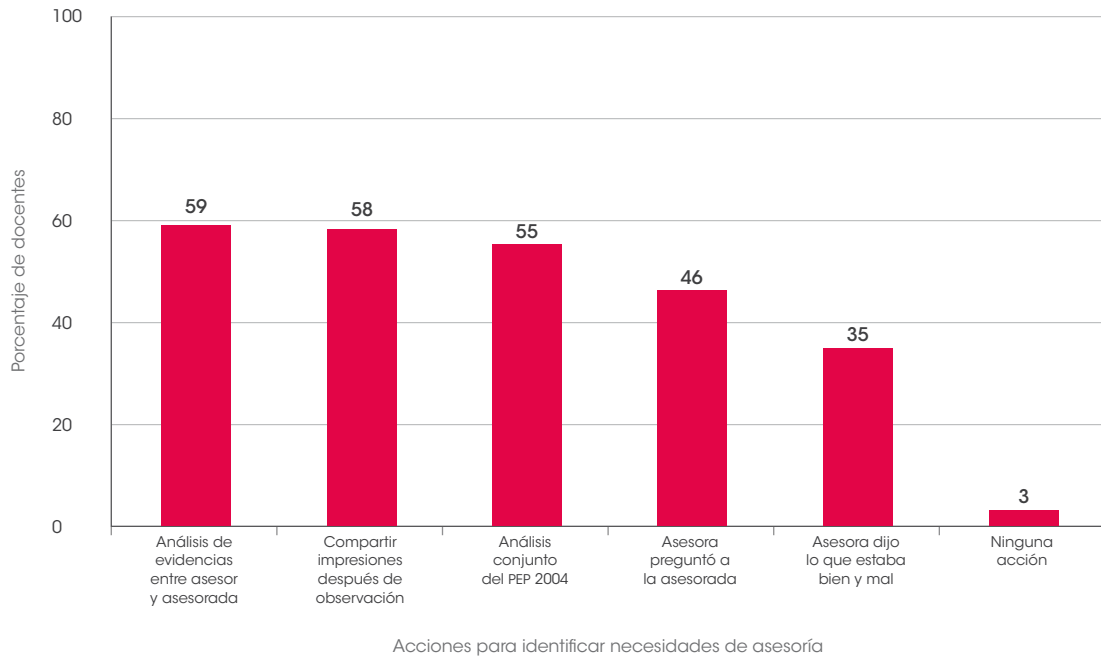
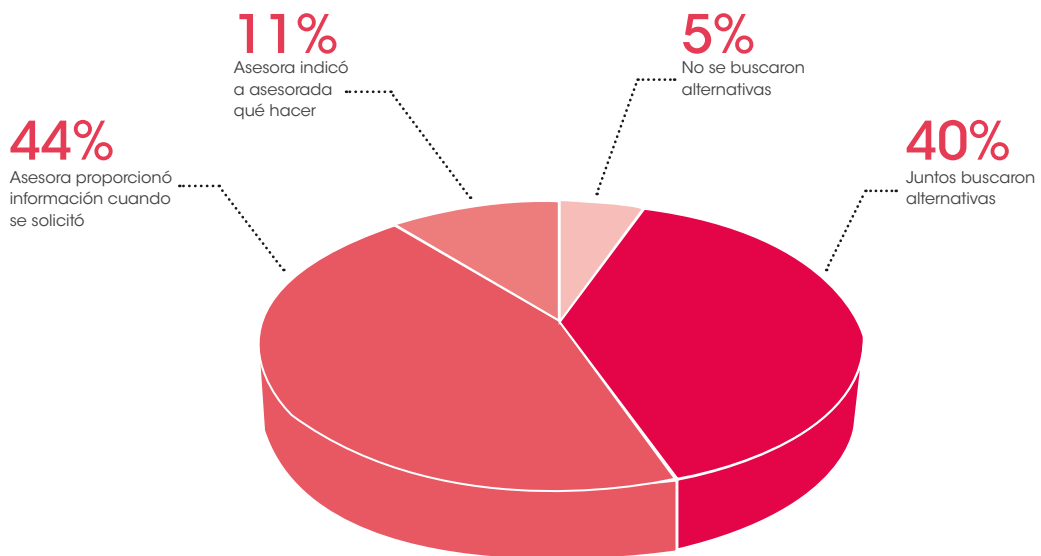


Figura 3.9 Porcentaje de docentes según acciones del asesor externo para buscar alternativas de mejora



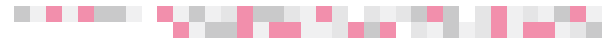
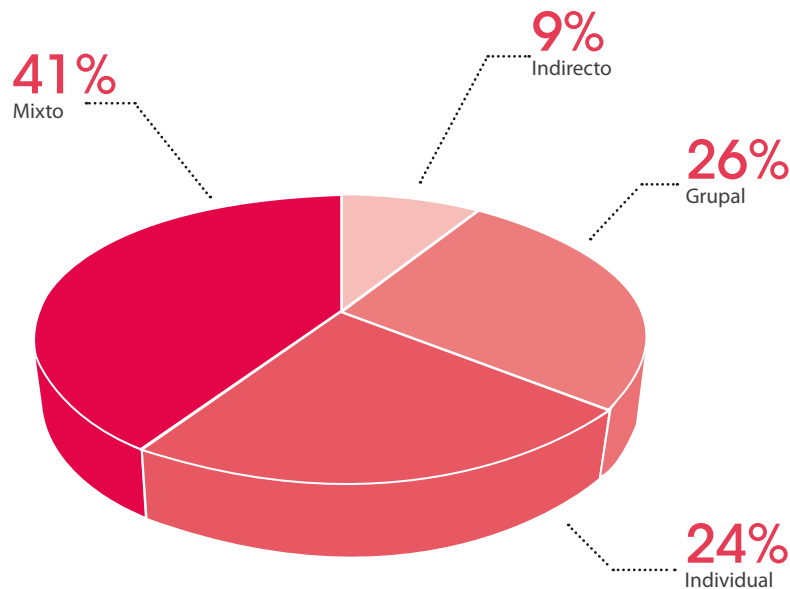


Figura 3.10 Porcentaje de docentes de acuerdo con el modo en que reciben orientaciones del asesor externo



Resulta interesante analizar la forma en que la asesora proporciona las orientaciones; la manera de proceder muestra el estilo de asesoramiento en el que se involucraron las educadoras. Para promover la reflexión sobre la práctica de manera colaborativa es deseable que la asesoría sea individual para tomar en cuenta el contexto particular de cada docente, sin embargo, también se reconoce que hacerlo en grupo permite analizar situaciones comunes a varias educadoras. Según se aprecia en la figura 3.10 la práctica que prevalece es trabajar de manera mixta, es decir, en un proceso individual lo que corresponde a cada maestra y en grupo lo que es común a varias; también se observa que una cuarta parte de ellas recibió orientaciones personalmente.

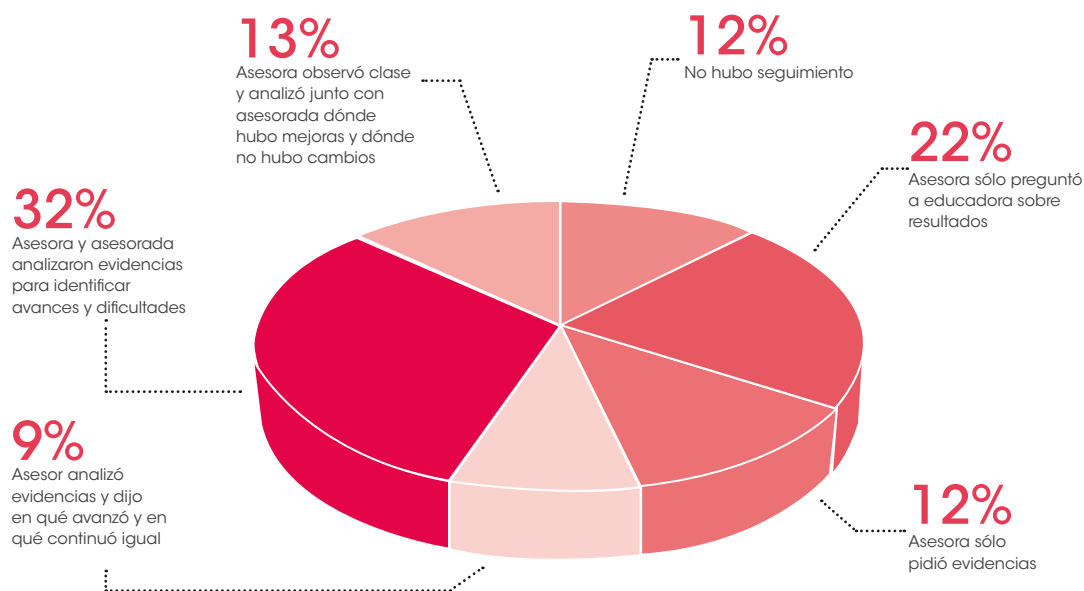
Además los datos de la figura 3.10 revelan que, en opinión de un número importante de educadoras, las asesoras no atendieron situaciones específicas de su trabajo debido a que las orientaciones se proporcionaron en grupo (27%), o bien, se hicieron de manera indirecta a través de la directora u otra figura (9%). Realizada de este modo, la asesoría difícilmente contribuye a mejorar la práctica.

Acciones para el seguimiento de la asesoría

El seguimiento es fundamental en la asesoría porque permite retroalimentar el proceso e identificar nuevas oportunidades de mejora (Domingo, 2004). Cuando esto no sucede, es difícil que las educadoras reconozcan los logros o la eficacia de las estrategias utilizadas en la



Figura 3.11 Porcentaje de docentes según acciones de seguimiento del asesor

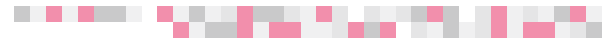


asesoría. En el enfoque colaborativo es deseable que el seguimiento utilice acciones reflexivas donde asesora y asesorada se involucren para favorecer la autonomía profesional que plantea la Reforma.

En este estudio se encontró que el seguimiento es un aspecto de la AP que requiere mejorar; la figura 3.11 muestra que sólo 54% de las maestras recibió retroalimentación a través de alguna de estas acciones: el asesor analizó evidencias y dijo en qué avanzó y qué se mantuvo sin cambios; asesora y asesorada analizaron evidencias para identificar avances y dificultades o, el asesor observó la clase y posteriormente analizó con la asesorada en dónde hubo cambios y dónde no. Estas dos últimas formas de seguimiento son las más congruentes con el enfoque reflexivo y colaborativo de asesoría.

Los resultados indican que es necesario mejorar la etapa de seguimiento a través de un proceso de reflexión y análisis de la práctica entre asesor y asesorada con el fin de fomentar que la educadora aprenda a tomar decisiones congruentes con los planteamientos del programa que opera.

Como se puede advertir en las distintas fases del proceso de AP, alrededor de una tercera parte de las docentes participa en acciones que promueven la reflexión y el análisis de la práctica con la asesora, lo cual indica que existe mayor probabilidad de apropiación de los planteamientos de la Reforma.

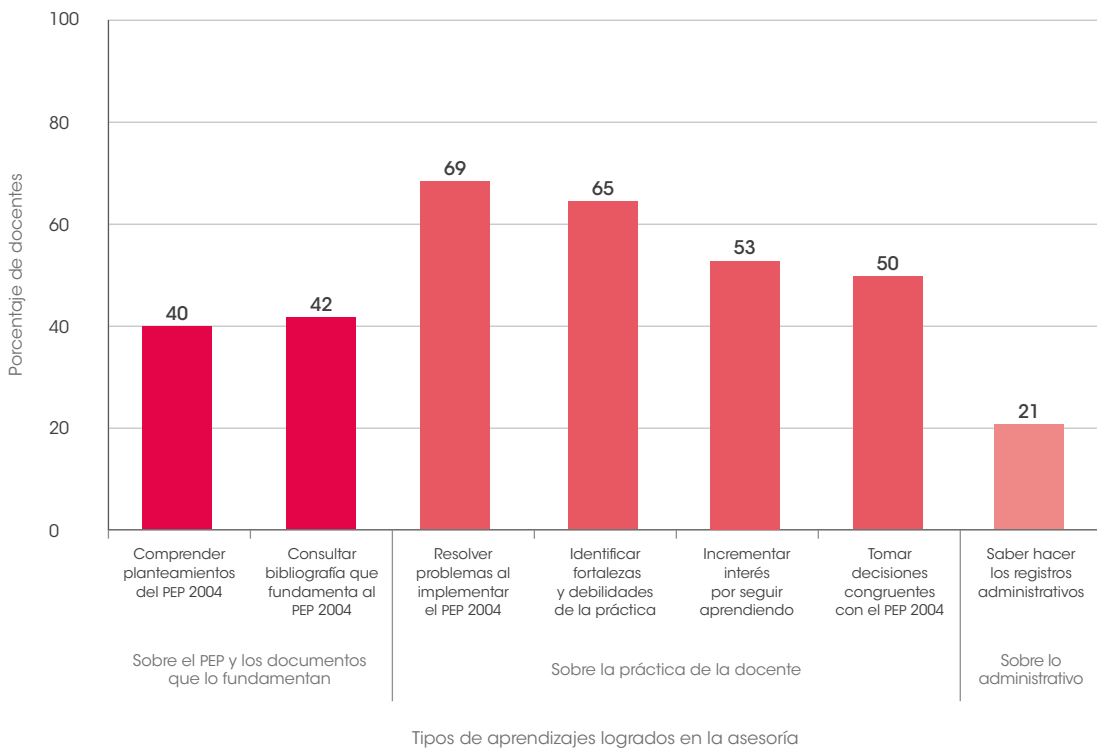


Valoración de la asesoría pedagógica por parte de las educadoras

Se solicitó a las docentes que emitieran su opinión acerca de los aprendizajes adquiridos a través del proceso de asesoramiento pedagógico. Según se aprecia en la figura 3.12 los porcentajes más altos corresponden a aprendizajes relacionados con la práctica docente, seguidos de los planteamientos del PEP 2004 y los documentos que lo fundamentan. También se observa que, en algunos casos (21%), la asesoría ha generado otro tipo de aprendizajes, tales como: saber hacer registros de los documentos administrativos.

En lo que se refiere a las sugerencias para fortalecer la asesoría, las educadoras señalan mejoras en la metodología, particularmente en dos aspectos: la promoción de la reflexión sobre la práctica de la docente entre ella y la asesora, y que esta última aplique situaciones didácticas con los niños (ver figura 3.13). Estas sugerencias apuntan hacia una AP reflexiva y colaborativa sustentada en la experiencia y no únicamente en lo que se recomienda en los libros (Ramírez, 2008).

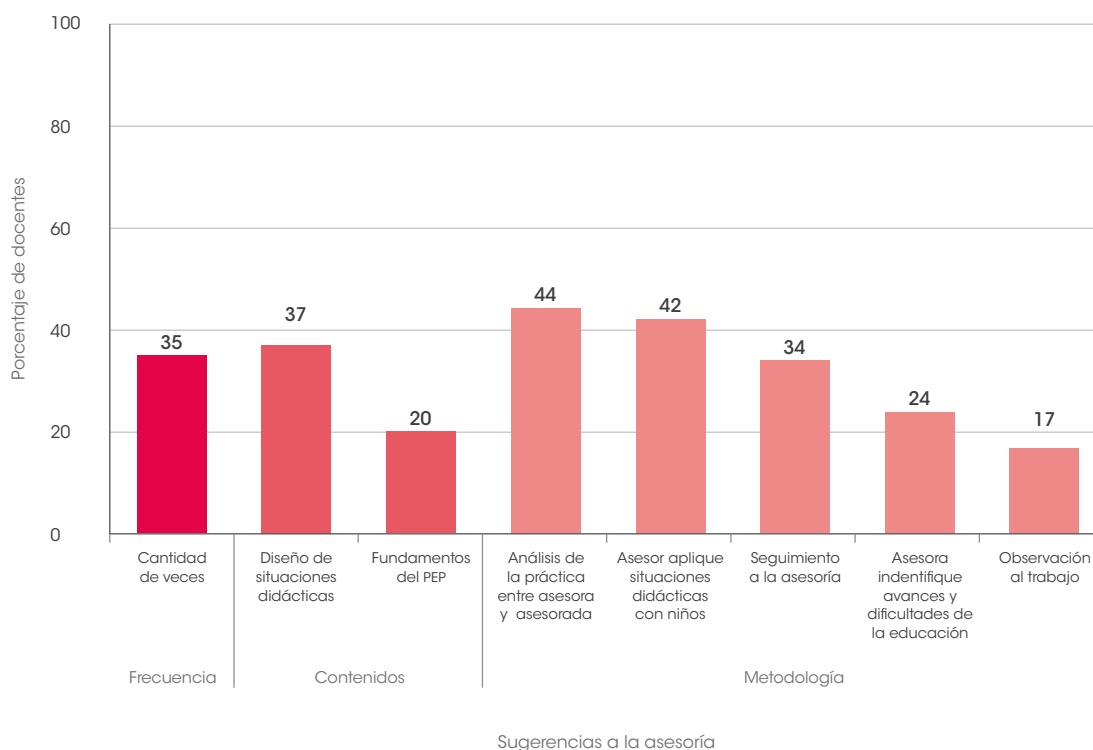
Figura 3.12 Porcentaje de docentes que tuvieron algún tipo de aprendizaje a través de la asesoría

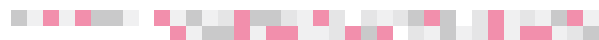


También se observa en la figura 3.13 que una tercera parte de las maestras desea que la asesoría sea más frecuente. Esta solicitud coincide con lo que se ha encontrado en la literatura: no basta recibir asesoría, es necesario que ésta sea permanente ya que los cambios se generan cuando existe apoyo constante (Bolívar, 2004).

Respecto al contenido, la sugerencia más frecuente es la relacionada con la asesoría para el diseño de situaciones didácticas; esto llama la atención pues, como se mostró en páginas previas, 67% de las educadoras recibió asesoría en este tema. Este dato remite a los resultados del capítulo 1, donde se identificó que las maestras tienen dificultad para trabajar en el desarrollo de las competencias que plantea el PEP 2004.

Figura 3.13 **Porcentaje de docentes según sugerencias a la asesoría**





Condiciones que afectan la asesoría

Para mostrar de manera sintética las características de la asesoría externa, se construyó un índice a partir de la frecuencia, las acciones utilizadas para conocer el trabajo de las docentes y las actividades que se realizaron para proporcionar dicha asesoría. El índice se clasifica en cuatro niveles que se describen en la tabla 3.2.

Como se muestra en la figura 3.14, 30% de las docentes del país no recibió acompañamiento externo para analizar su práctica (nivel 0); un porcentaje similar (29%) recibió asesoría pero sobre la base de un diagnóstico nulo, impreciso o insuficiente de su práctica y, probablemente, la asesoría fue descontextualizada o no guardó relación con las necesidades de la tarea educativa (nivel 1).

Casi una cuarta parte de las docentes (23%) recibió asesoría frecuente a partir de un diagnóstico que utilizó varias estrategias para conocer su práctica y posibilitó su pertinencia; además, se realizó a través de procesos reflexivos y colaborativos, condición que promueve la autoevaluación de la enseñanza y, con ello, la autonomía (nivel 2).

Por último, 18% de las maestras recibió AP en las mejores condiciones para su desarrollo profesional y en consonancia con los planteamientos de la Reforma: muy frecuente, reflexiva y con un acercamiento a la práctica a través de distintas estrategias (nivel 3).

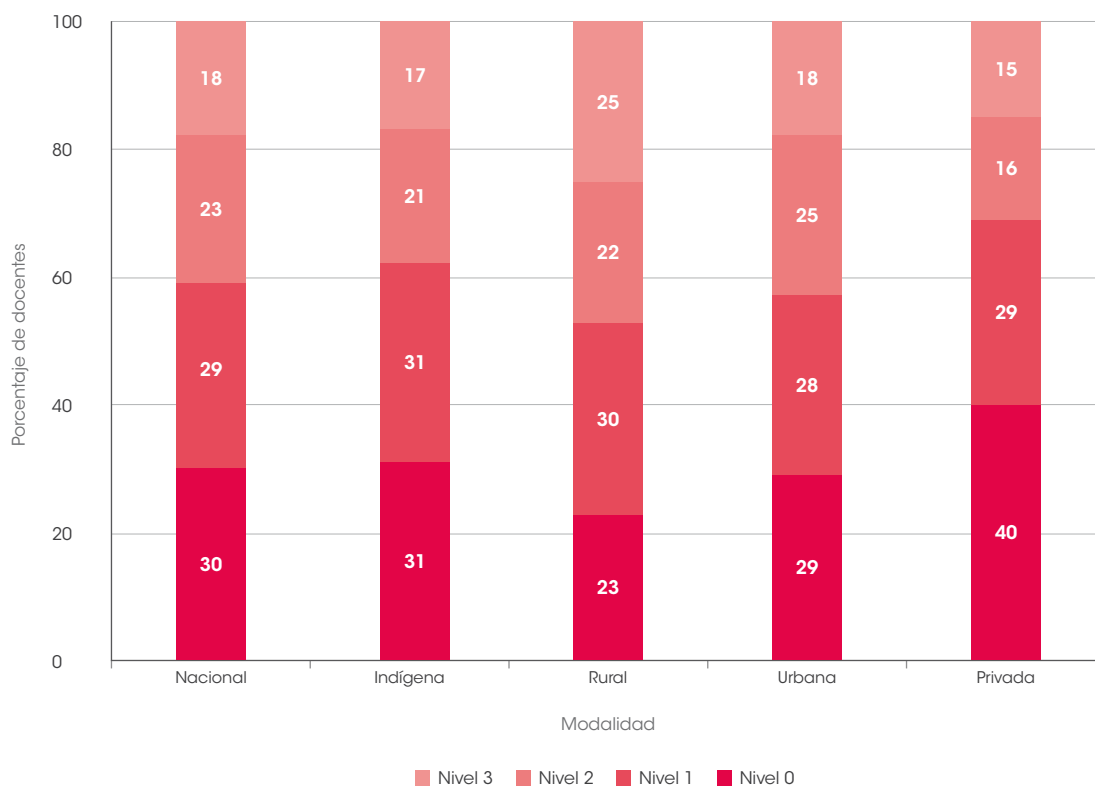
De entre todas, las educadoras de jardines rurales tuvieron las mejores condiciones de AP ya que tienen los menores porcentajes en el nivel 0 y los más altos en el nivel 3; en contraste, quienes trabajan en escuelas indígenas y privadas fueron las menos beneficiadas por un acompañamiento de alta calidad para su desarrollo profesional (ver figura 3.14).

Tabla 3.2 Descripción de los niveles del índice de asesoría pedagógica

Nivel de asesoría	Descripción
Nivel 0	Sin asesoría externa
Nivel 1	Con asesoría externa y diagnóstico limitado
Nivel 2	Asesoría externa en tres ocasiones, diagnóstico amplio y proceso reflexivo y colaborativo
Nivel 3	Asesoría externa en cuatro ocasiones o más, diagnóstico amplio y proceso reflexivo y colaborativo



Figura 3.14 Porcentaje de docentes en cada uno de los niveles del índice de asesoría pedagógica por modalidad



También resulta alentador que las educadoras en jardines unitarios hayan tenido condiciones favorables de asesoría; 32% en el nivel más alto muestra que fue reflexiva, centrada en un diagnóstico amplio y frecuente. En este grupo de escuelas las docentes recibieron mejor asesoría que quienes trabajan en jardines que tienen directora con o sin grupo a su cargo (ver figura 3.15, pág. 94). Es probable que estos resultados estén asociados con la cantidad de docentes que laboran en las escuelas: en las unitarias el asesor sólo trabaja con una educadora, en los jardines con directora frente a grupo lo hace, en promedio, con tres (3.4); y donde hay una directora sin grupo, logra asesorar a cinco (5.3). Cuando en el plantel sólo hay una docente, el tiempo destinado para la asesoría se concentra en esa persona; en cambio, cuando hay más de una, el tiempo del asesor se distribuye y esto puede ser un obstáculo para conocer el desempeño individual a profundidad y, en consecuencia, limitar el análisis y la reflexión de su práctica.

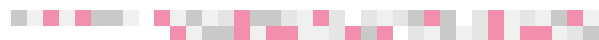
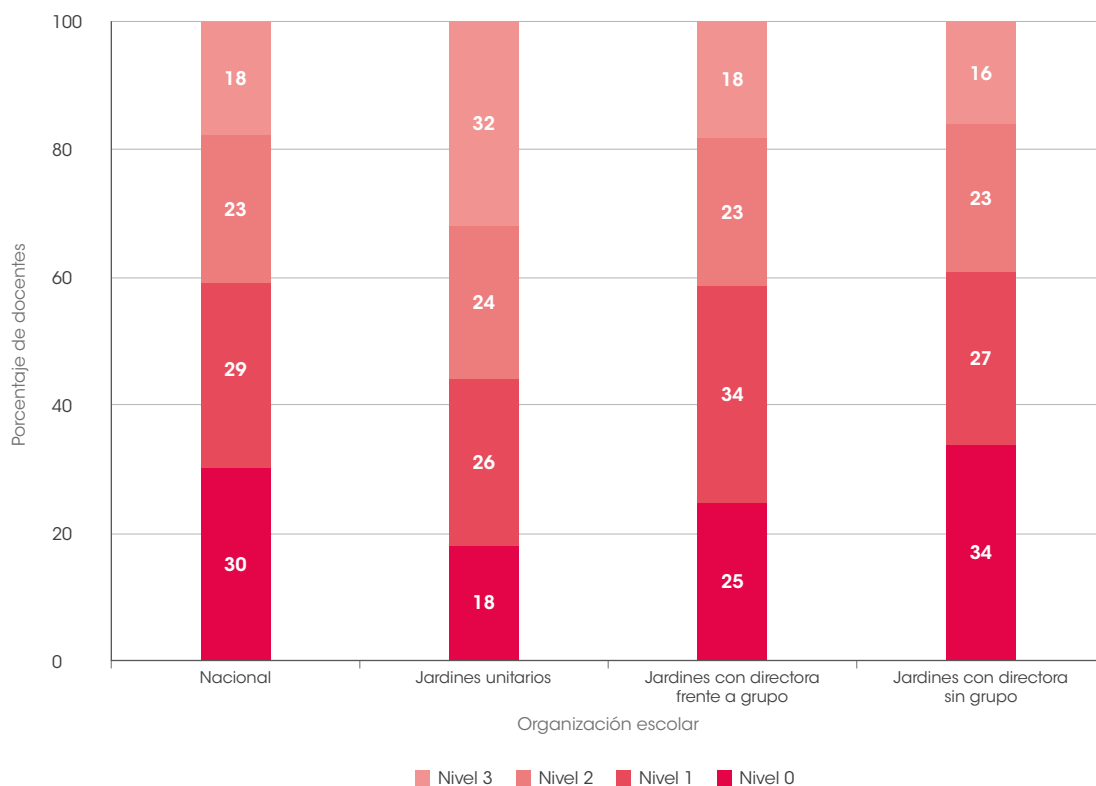


Figura 3.15 Porcentaje de docentes en cada uno de los niveles del índice de asesoría pedagógica, por tipo de organización escolar



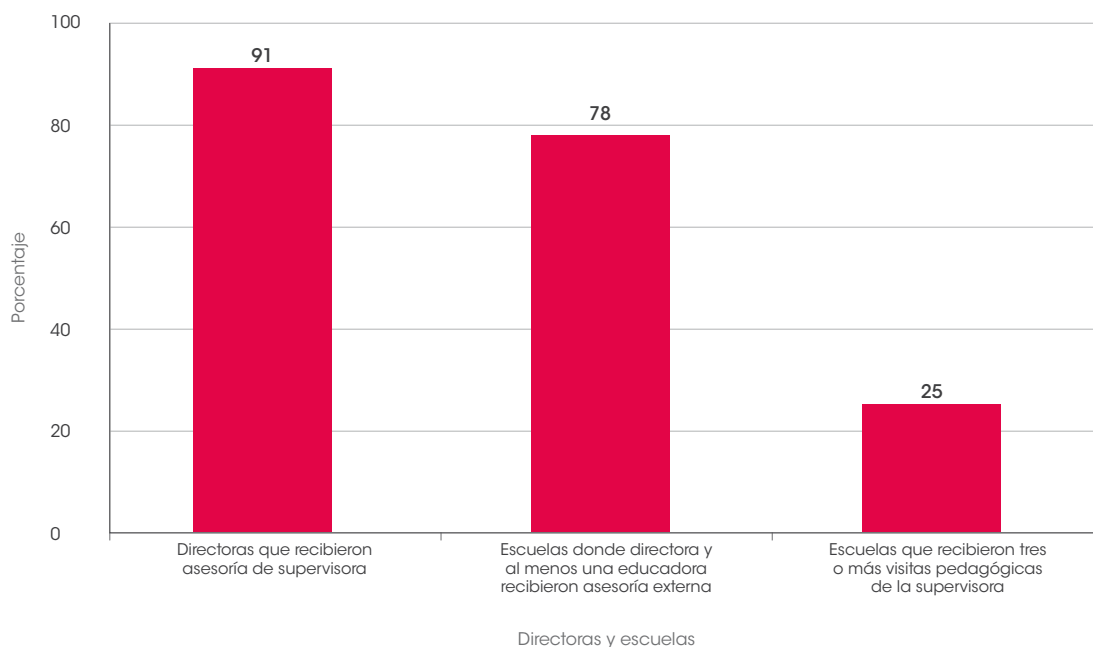
3.2 La asesoría que reciben las directoras y las escuelas

Las directoras de las escuelas preescolares también requieren acompañamiento para poner en práctica sus funciones en el plantel. La Reforma establece el asesoramiento a las directoras como una estrategia para fortalecer su función y, al mismo tiempo, para que represente un apoyo y acompañamiento para las educadoras en el desempeño de sus funciones (SEP, 2008 y 2010b). En este apartado se muestran los resultados respecto de la asesoría que recibieron las directoras por parte de sus supervisoras, así como las escuelas donde la directora y al menos una docente, recibieron acompañamiento pedagógico.

Cobertura de la asesoría a las directoras y a las escuelas

Normativamente, la supervisora es la figura que debe apoyar a las directoras acudiendo a las instalaciones escolares por lo menos en tres ocasiones a lo largo del ciclo escolar (SEP, 1988). La Reforma propone que la supervisora elabore un plan periódico de visitas para acompañar al personal en la transformación de la práctica.

Figura 3.16 Asesoría pedagógica de la supervisora a directoras y escuelas



Los datos de la figura 3.16 muestran que casi todas las directoras recibieron asesoría de la supervisora por lo menos una vez en el ciclo escolar. También se observa que en una gran proporción de las escuelas, las directoras y las docentes recibieron asesoría externa. Este dato es importante porque en los jardines de niños existe una probabilidad mayor de que el personal docente de la escuela haga modificaciones en su práctica. Especialistas en esta materia señalan que para generar el cambio educativo es necesario que se considere a la escuela en su conjunto (Fullan y Hargraves, 1999; Fullan y Stiegelbauer, 2000), tal como sucedió en casi cuatro de cada cinco de los casos observados en este estudio.

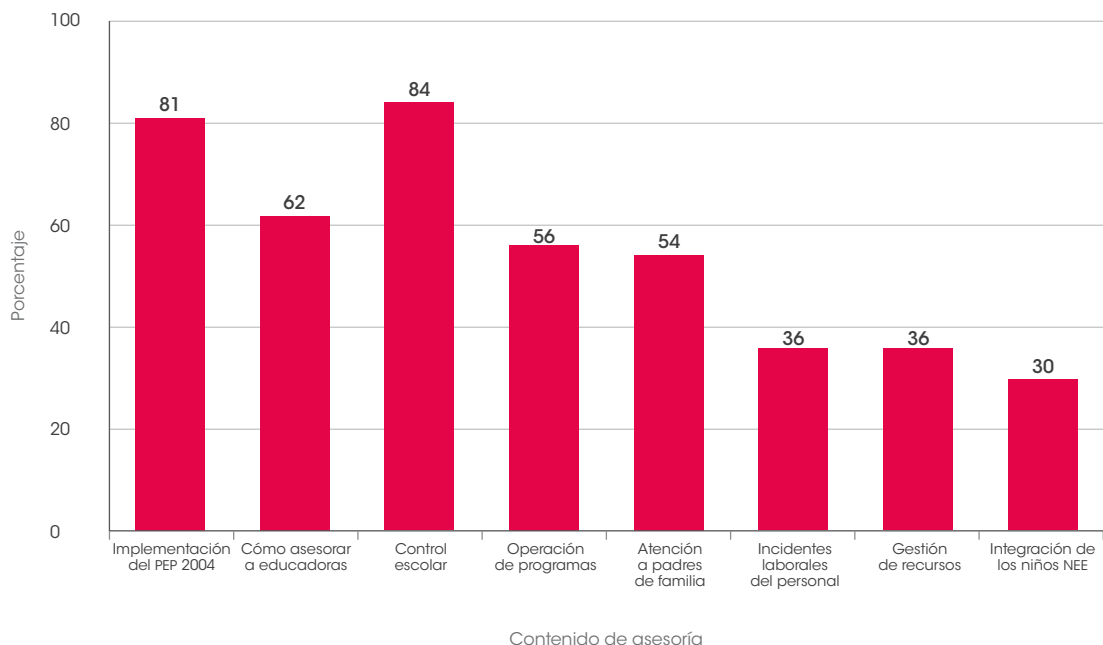
Por otro lado, se observa que sólo una cuarta parte de las escuelas tuvo acompañamiento según lo establece la norma, lo cual implica que en la mayoría de los casos no se cumple la cantidad de visitas reglamentarias ni se recibe el apoyo requerido para generar los cambios propuestos por la Reforma.

Contenidos sobre los que recibió asesoría la directora

La supervisora, como autoridad educativa, tiene la encomienda de "Promover, asesorar y supervisar el desarrollo de la tarea educativa en la zona a su cargo y aplicar las medidas que procedan para garantizar su funcionamiento en el ámbito de su competencia" (SEP, 1988: 47). La normativa otorga a la supervisora la tarea de asesorar a la directora para que la escuela



Figura 3.17 Porcentaje de directoras que recibieron asesoría de sus supervisoras por tipo de contenido



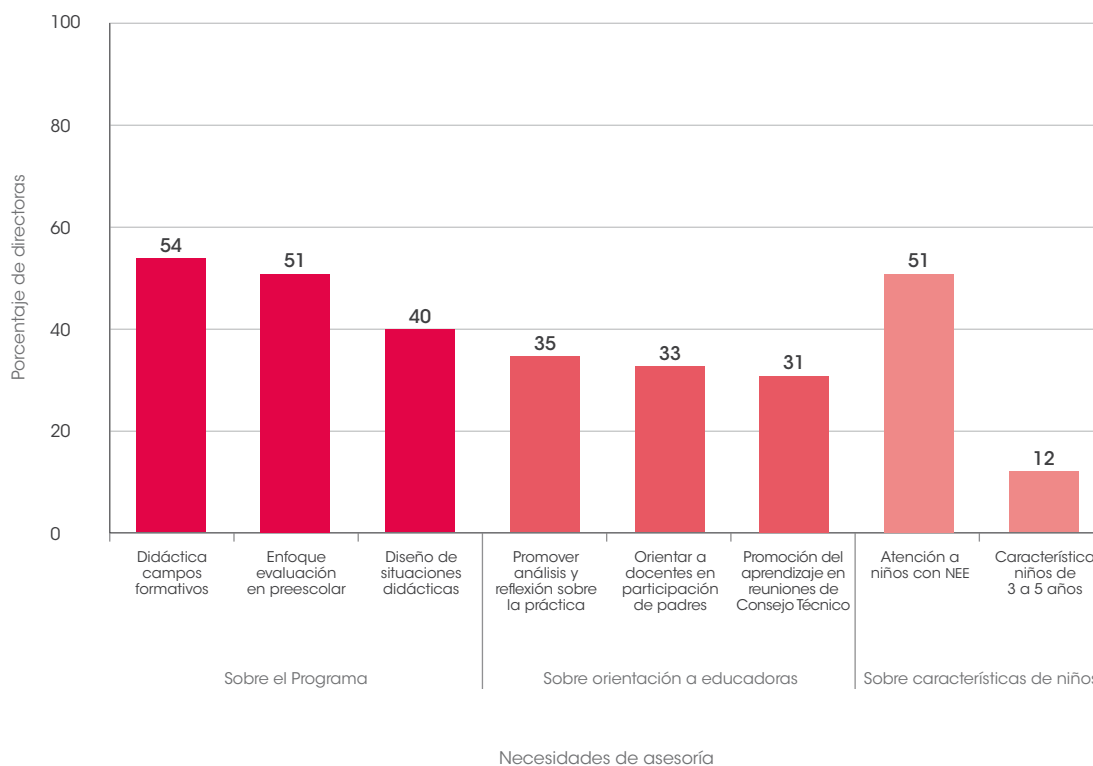
funcione en lo administrativo, lo operativo, lo técnico pedagógico, la gestión de los recursos, lo laboral, la vinculación con los padres, entre otros ámbitos. De manera complementaria, la Reforma ha promovido que las directoras reciban asesoría en lo concerniente al PEP 2004 y se les capacite para que, a su vez, se desempeñen como asesoras en el interior de los jardines (SEP, 2008).

Los datos muestran que las directoras recibieron asesoría de sus supervisoras en temas relacionados con la Reforma y con la administración y organización del plantel (ver figura 3.17). Los porcentajes más altos corresponden al control escolar, al desarrollo del PEP 2004 y al modo en que se debe asesorar a las docentes; el primero está relacionado con cuestiones administrativas, los siguientes son de tipo pedagógico. Esta información indica que sigue siendo una prioridad para las directoras recibir apoyo para el control escolar, pero también lo es poner en marcha el PEP 2004 y saber asesorar a las educadoras.

Las directoras de escuelas indígenas recibieron asesoría en control escolar y gestión de recursos (aspectos administrativos u organizativos) en un porcentaje mayor a las del resto de las escuelas; quienes laboran en jardines urbanos públicos recibieron mayor asesoría en la



Figura 3.18 Porcentaje de directoras de acuerdo con el contenido en el que requieren asesoría pedagógica

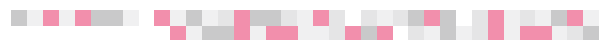


operación de los programas gubernamentales y la atención de incidentes laborales.¹¹ Posiblemente, ello se deba a que las directoras solicitan orientación para su trabajo considerando el tamaño de los planteles y el tipo de programas que operan. En comparación con los planteles indígenas y rurales, los urbanos públicos tienen más personal (4.5 docentes en promedio), por ello existe la posibilidad de que se presenten situaciones conflictivas de trabajo que apremien la presencia de la supervisora. Finalmente, una proporción mayor de directoras en los jardines privados, con respecto a directoras de escuelas indígenas, recibió asesoría para aplicar el PEP 2004 y para saber cómo asesorar a sus docentes.

Contenidos sobre los cuales la directora necesita recibir asesoría

Al preguntar a las directoras acerca de sus necesidades de apoyo para desempeñar su función asesora, se encontró que ellas solicitan acompañamiento principalmente en los contenidos relacionados con el PEP 2004 y en la atención de los niños con NEE (ver figura 3.18).

¹¹ En 36% de estas escuelas opera el Programa Escuelas de Calidad (PEC), en 67% el Programa Nacional de Lectura (PNL) y en 40% Escuela Segura.



El resultado, por un lado, muestra que reconocen debilidades o un dominio insuficiente en el manejo del Programa, lo cual es positivo dada la importancia de su función asesora, pero al mismo tiempo revela que todavía falta mucho por hacer en la formación de los equipos directivos.

Los contenidos enfocados en el fortalecimiento de la función asesora de las directoras fueron requeridos por sólo un tercio de las encuestadas, esto hace suponer que no los consideraran necesarios para ejercer su función o que tienen un amplio dominio de ellos. La asesoría puede verse afectada por la organización de las escuelas donde laboran ya que sólo 43% se ubica en planteles donde la directora no tiene grupo y puede desempeñar dicha tarea de manera exclusiva, el resto labora en escuelas multigrado.

Es pertinente reflexionar sobre la atención a niños con NEE, ya que la mitad de las directoras solicitó apoyo. Este dato coincide con la información que mostró el estudio *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje* (INEE, 2010), donde se reporta que en 59% de las aulas del país existe al menos un alumno con tales necesidades, lo cual representa desafíos pedagógicos y organizativos para las escuelas.

No es común que los planteles estén preparados con los recursos y la competencia técnica necesaria para atender a niños con NEE. Si bien existe el apoyo del CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar) y otros programas, sólo en 6% de los planteles existe oficialmente el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa que es insuficiente para atender la demanda.

Conclusiones

Investigaciones relacionadas con la puesta en marcha de procesos de reforma (Fullan y Steigelbauer, 2000; Bolívar, 2004) sugieren asegurar la asistencia externa a la escuela con la finalidad de fortalecer su propia capacidad interna para la generación cambios. La Reforma de Educación Preescolar propuso resignificar la asesoría pedagógica como una estrategia de acompañamiento a las educadoras y directoras a fin de transformar su práctica, promover su desarrollo profesional y con ello su autonomía para tomar decisiones congruentes con los planteamientos del PEP 2004.

Los resultados presentados permiten afirmar que en los jardines de niños del país la AP se ha desarrollado considerando algunas características establecidas por la Reforma. Sin embargo, todavía existen desafíos importantes para que las educadoras y directoras reciban el acompañamiento esperado. Los resultados arrojan que la gran mayoría de las docentes,



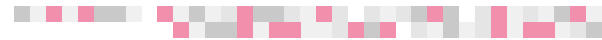
directoras y escuelas tuvieron acompañamiento por lo menos una vez durante el ciclo escolar, aunque sólo fue frecuente para un pequeño porcentaje de educadoras y escuelas. Esta condición limita la transformación de la práctica pues, como ya se mencionó, se requiere apoyo permanente para favorecer tal cambio.

Los datos muestran una tensión entre cobertura y frecuencia, lo que lleva a preguntarse si es más adecuado proporcionar asesoría frecuente a menos educadoras o hacerla extensiva a todas con una o dos sesiones durante el ciclo escolar. Esto implicaría que los equipos de apoyo realizaran un diagnóstico amplio de la práctica de las docentes y un plan de acompañamiento a corto y mediano plazos, de tal manera que, al cabo de varios ciclos escolares, las escuelas y docentes de la misma zona escolar recibieran asesoría sistemática. Combinar la frecuencia de la asesoría con la cobertura es un desafío para los equipos de asesores.

Los resultados también revelan otros aspectos por mejorar. Si bien las asesoras utilizan diversas acciones para conocer la práctica de las docentes y desarrollar un acompañamiento colaborativo pertinente, un porcentaje importante todavía mantiene un estilo directivo que la Reforma pretende transformar. Por otro lado, debiera asegurarse el seguimiento a la asesoría que se proporciona a todas las educadoras. Finalmente, un asunto que merece atención es fomentar la realización de las sesiones de trabajo de las asesoras directamente con los niños, con el objetivo de que las maestras observen las técnicas y la aplicación de los planteamientos del PEP (modelamiento de la práctica pedagógica).

El índice de la asesoría pedagógica muestra que sólo 18% participó de manera sistemática en un proceso reflexivo y fundamentado en el conocimiento de la práctica, rasgos importantes para promover la toma de conciencia del trabajo docente y la adquisición de nuevos conocimientos (Altet, 2005). Derivado de estos resultados y en congruencia con lo solicitado por las educadoras es posible afirmar que debe fortalecerse la formación de los equipos asesores para ofrecer tales oportunidades a todas las educadoras (ver figura 3.13, pág.91).

Hay dos condiciones que permitieron identificar diferencias en la asesoría pedagógica: la modalidad y la organización escolar. Ambas aglutinan características de distinta naturaleza tales como la ubicación geográfica, la cantidad de docentes en cada escuela y los apoyos que reciben, entre otras. Las educadoras de planteles rurales recibieron, en mayor proporción, asesoría frecuente del asesor externo (40% contra alrededor de 26% en el resto de las escuelas); en cambio, más de 50% de las docentes de jardines públicos y privados urbanos recibieron la asesoría frecuente de su directora. Las maestras de educación indígena enfrentan una situación de desventaja al no recibir asesoría frecuente, ni de la directora ni del asesor externo.



En las escuelas rurales un porcentaje mayor de educadoras tuvo un asesoramiento más cercano al planteado por la Reforma; para una cuarta parte de ellas la asesoría fue frecuente, reflexiva y fundamentada en un conocimiento amplio de la práctica.

Considerando la organización escolar, las docentes de jardines unitarios se distinguieron por recibir asesoría acorde con los planteamientos de la Reforma en mayor proporción (30%) que las de jardines no unitarios con directora frente a grupo (18%) o sin grupo a cargo (16%).

Los resultados indican un cierto grado de compensación en la asesoría externa para las educadoras que laboran en jardines unitarios; en tales casos no existen colegas en la escuela para reflexionar sobre la práctica, de ahí que la presencia de la supervisora o del ATP sea sumamente importante.

Mejorar la asesoría pedagógica implica fortalecer la formación de los equipos asesores para que desarrollen un estilo de trabajo en los términos que plantea la Reforma, pero también es necesario modificar aspectos relacionados con la organización del sistema educativo, así como la cantidad de escuelas atendidas por supervisor o ATP y los procedimientos para la visita de las escuelas. ■





CAPÍTULO 4

FORMACIÓN DOCENTE DE
LOS INSTRUCTORES COMUNITARIOS



4

Ma. Antonieta Aguilera García

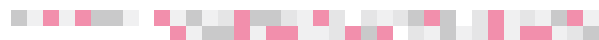
Para el INEE es de suma importancia analizar, en el marco de este estudio, los jardines de niños comunitarios que coordina el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), pues este organismo tiene un modelo pedagógico y operativo propio orientado a la atención de niños en localidades rurales e indígenas dispersas, marginadas y de escasa población. Por esa razón, se decidió valorar por separado las oportunidades de formación que se brinda a los instructores comunitarios.

Los servicios educativos que ofrece el Conafe se brindan gracias a la participación de jóvenes prestadores de servicio social de entre 15 y 29 años de edad, con escolaridad mínima de secundaria, que reciben formación docente para desarrollar las tareas educativas en comunidades rurales, indígenas, campamentos de jornaleros, circos o en albergues indígenas durante uno o dos ciclos escolares; a cambio se les otorga una beca para que continúen estudiando (Conafe, 2011a).¹

El modelo de formación de instructores del Conafe contempla dos momentos: inicial y permanente. El inicial está conformado hasta por siete semanas de capacitación durante los meses de julio y agosto con ocho horas de trabajo diario; el permanente está integrado por tres estrategias que se desarrollan a lo largo del ciclo escolar: reuniones de tutoría, visitas a las aulas y un taller intermedio de formación. Este modelo educativo se caracteriza por el análisis y la reflexión sobre la práctica en concordancia con lo que propone la Reforma de Educación Preescolar.

Este capítulo está organizado en tres apartados: la formación inicial del instructor; el trabajo colegiado a través de las reuniones de tutoría y la asesoría pedagógica en las visitas al aula.

¹ El monto del apoyo económico que reciben los instructores mensualmente durante el servicio social es de \$1,427.00 en el primer ciclo; si apoyan consecutivamente, en el segundo ciclo reciben \$1,546.00. Al concluir su servicio y continuar sus estudios se les otorga una beca de \$982.50 durante treinta meses. *Cfr. Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena*, 2012. (DOF, 2010).



4.1 La formación inicial de los instructores comunitarios

El propósito de la formación inicial de los instructores comunitarios es proporcionarles las herramientas pedagógicas necesarias para que cumplan con la tarea educativa que van a desempeñar y conozcan las características del curso comunitario, los alumnos, las localidades donde desarrollarán el trabajo, las normas y los procedimientos del Conafe (Conafe, 2010a; Conafe, 2010b y Conafe, 2011a).

En este estudio se encontró que sólo uno de cada diez instructores de preescolar recibió capacitación inicial de siete semanas o más² (ver figura 4.1); cuatro de cada diez se preparó en un periodo de cinco a seis semanas, y la mitad recibió capacitación en un tiempo menor o no tuvo acceso a la formación inicial. Esta situación coloca a los instructores en desventaja para iniciar el trabajo docente en comunidad, ya que con una formación incompleta o incluso sin ella, los jóvenes podrían tener dificultades para desarrollar el programa de educación comunitaria.³

4.2 El trabajo colegiado a través de las reuniones de tutoría y apoyo

La reunión de tutoría y apoyo se concibe como un espacio de trabajo colegiado para la reflexión sobre la práctica; tiene como finalidad que los instructores comunitarios fortalezcan sus conocimientos y habilidades para la docencia (Conafe, 2010a). Se realiza mensual o bimestralmente, durante tres a cinco días con ocho horas diarias de trabajo y es coordinada por el capacitador tutor o el asistente educativo.⁴ Aunque desde enero de 2011 se estableció que las reuniones debían ser bimestrales,⁵ para este estudio se consideró la periodicidad mensual ya que así lo marcaba la normatividad vigente al inicio del ciclo escolar.

En este aspecto, se encontró que casi la totalidad de los instructores acudieron a las reuniones de tutoría en el ciclo escolar 2010-2011. Según se observa en la figura 4.2, la mitad participó en nueve o más reuniones, un número mayor al planeado para ese ciclo escolar.

² En algunas entidades la formación inicial es de más de siete semanas debido a que se cita a los aspirantes a instructor algunos fines de semana previos a la capacitación intensiva.

³ En el marco de la educación comunitaria, los instructores llevan a cabo tareas educativas con los niños y adultos de la comunidad para promover el mejoramiento de la calidad de vida de las personas; por ello, además de trabajar el currículo oficial con los niños, promueven la alfabetización de los adultos, la salud, entre otras actividades.

⁴ Los capacitadores tutores o asistentes educativos son figuras docentes que ya fueron instructores comunitarios y que tienen un convenio con el Conafe para desarrollar tareas de capacitación, asesoría y apoyo pedagógico a los instructores durante un ciclo escolar por lo menos.

⁵ *Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica* emitidas el miércoles 29 de diciembre de 2010 en el *Diario Oficial de la Federación. Acuerdo número 565*. Recuperado el 17 de septiembre de 2012 del sitio web: http://www.conafe.gob.mx/mportal7/documentosAcrobat/Transparencia/FraccionXIV/ACUERDO_565.pdf



Figura 4.1 Porcentaje de instructores según la cantidad de semanas que recibieron capacitación inicial

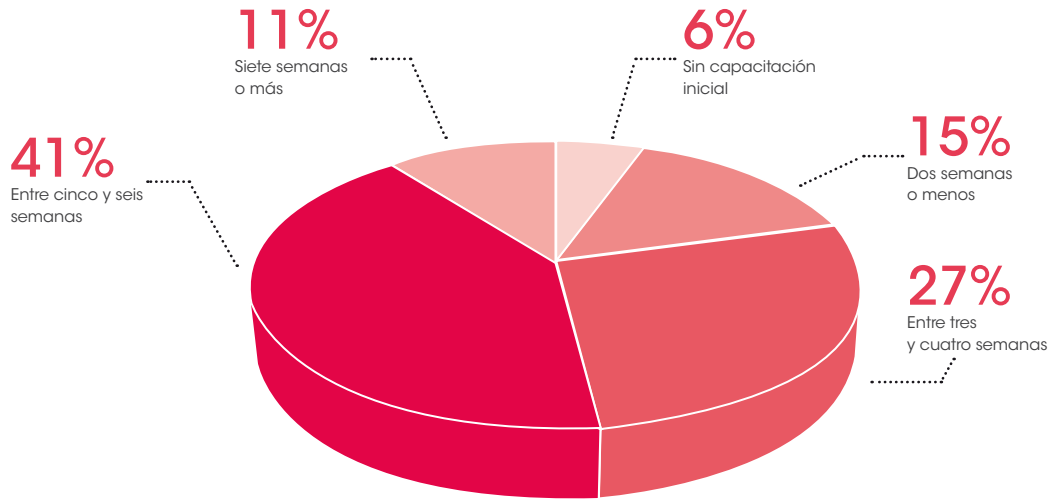
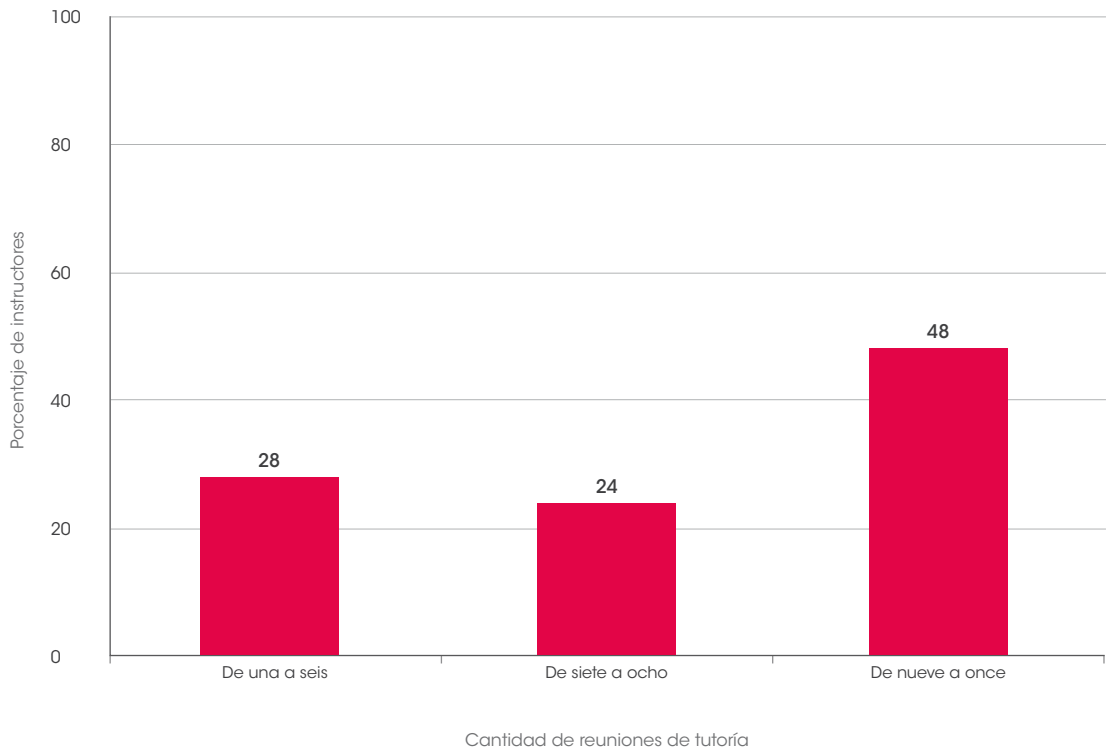
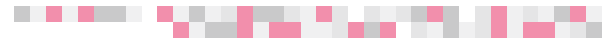


Figura 4.2 Porcentaje de instructores según cantidad de reuniones de tutoría a las que acudieron





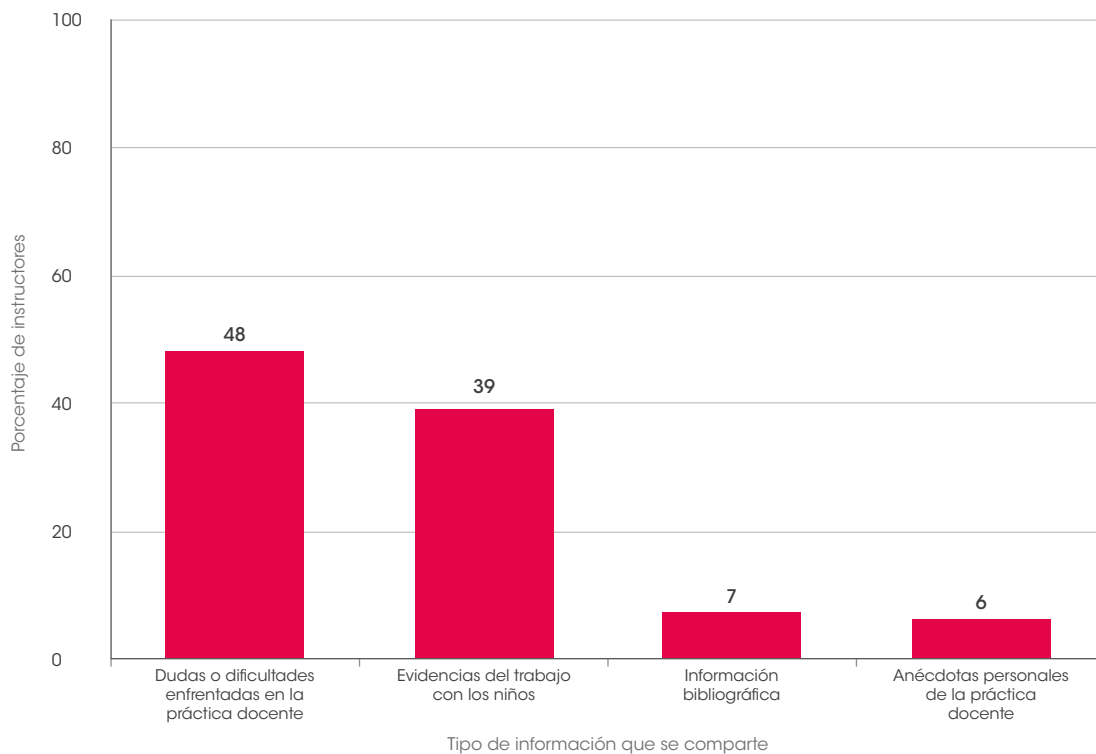
Respecto de la duración de las reuniones, 31% de los instructores refirió que ésta se presenta por un periodo de dos días o menos, 49% de tres días, y 20% reportó más de tres días. Considerando la cantidad de reuniones y los días, se observa que la mitad de los instructores participó en reuniones de tutoría mensuales de tres días.

¿Qué hacen los instructores comunitarios en las reuniones de tutoría?

La sesión de tutoría tiene varios propósitos formativos: reflexionar sobre la práctica docente a partir de las actividades de observación; realizar la planeación conjunta de las actividades pedagógicas del mes; estudiar diversos materiales de formación docente y analizar aspectos generales de los problemas que enfrentan los instructores en sus comunidades y en las aulas (Conafe, 2010a).

En las reuniones de tutoría, el tipo de información que se comparte con mayor frecuencia entre compañeros son dudas, dificultades y evidencias del trabajo (ver figura 4.3), elementos de suma importancia para reflexionar sobre la práctica.

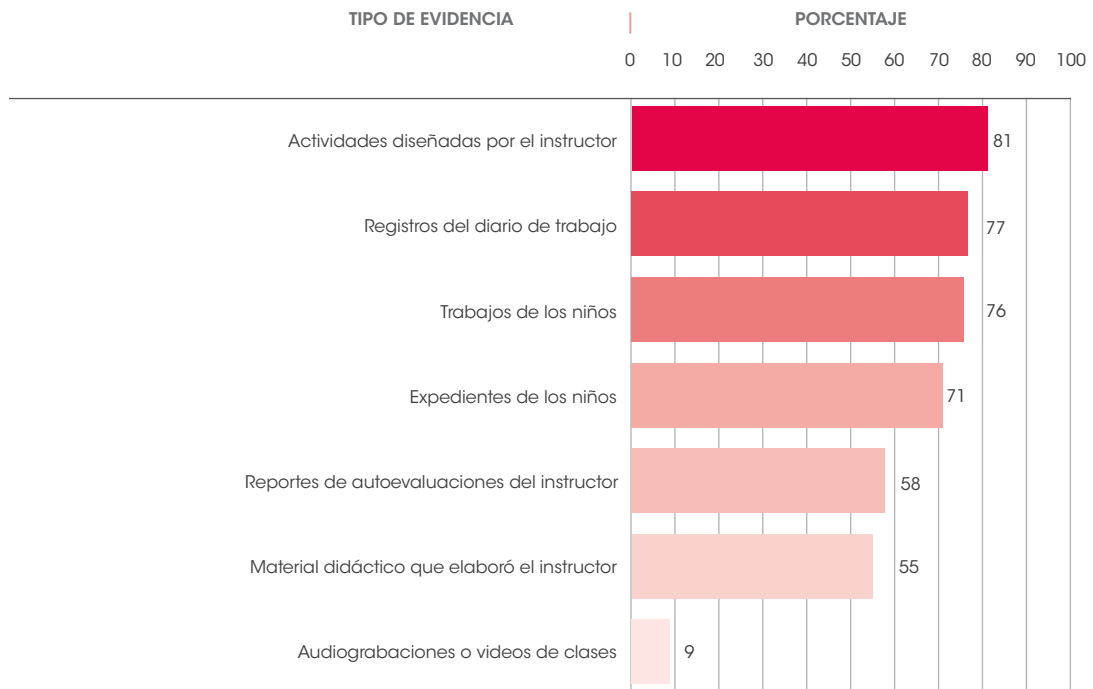
Figura 4.3 Porcentaje de instructores según el tipo de información que se comparte con mayor frecuencia en las reuniones de tutoría y apoyo



Casi el total de los instructores (95%) reportó haber mostrado trabajos de su práctica docente durante las reuniones de tutoría, por lo menos en una ocasión. Según se observa en la figura 4.4, se presentaron trabajos con alto potencial para reflexionar sobre la tarea docente; más de la mitad de los instructores mostró evidencias relacionadas con las distintas fases de la práctica pedagógica: planeación (actividades diseñadas por el propio docente), intervención (trabajos y expedientes de los niños) y evaluación (registros del diario de trabajo y reportes de autoevaluación).

También se encontró que en la mayoría de los casos (74%), las evidencias presentadas en las reuniones de tutoría fueron analizadas a través de acciones que promueven la reflexión sobre la práctica (ver figura 4.5, pág.110): utilizar una guía de preguntas para analizar la evidencia; valorar la evidencia para identificar lo que se requiere eliminar, modificar o fortalecer del trabajo docente e identificar las concepciones de enseñanza y de aprendizaje a partir del estudio de la evidencia. Todas estas acciones son consonantes con los planteamientos del enfoque reflexivo para la formación docente que propone el Conafe y que plantea la Reforma.

Figura 4.4 Porcentaje de instructores según el tipo de evidencia que comparten en las reuniones de tutoría y apoyo



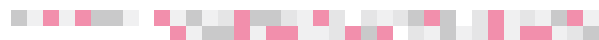
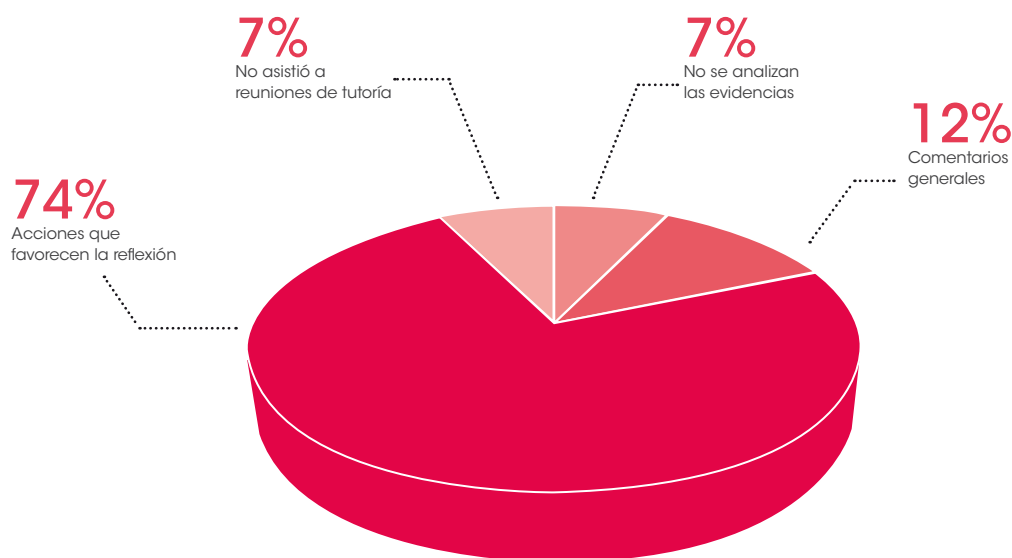


Figura 4.5 Porcentaje de instructores según el tipo de análisis que se realiza con sus evidencias



Las características del trabajo colegiado en las reuniones de tutoría

Para presentar de manera sintética las características del trabajo colegiado en las reuniones de tutoría y apoyo se construyó un índice con cuatro niveles que se describen en la tabla 4.1.⁶

Los resultados muestran que la mayoría de los instructores acude a reuniones de tutoría donde se promueve la reflexión sobre la práctica (ver figura 4.6), lo cual coincide con el modelo del Conafe, con los planteamientos de la Reforma y con lo que prescribe la literatura especializada (Little, 1990). No obstante, es posible identificar algunas áreas de oportunidad para mejorar el trabajo colaborativo en las reuniones de tutoría: lograr, en primer lugar, que todos los instructores acudan a estas reuniones (17% no acudió o lo hizo tres veces o menos) y, en segundo lugar, que todas las reuniones sean espacios para la reflexión y se desarrollen conforme a los planteamientos que el propio Conafe propone: partir de la práctica, reflexionar sobre ella, volver a la práctica y nuevamente reflexionar, entre otros (Conafe, 2010a y Conafe, 2010b).

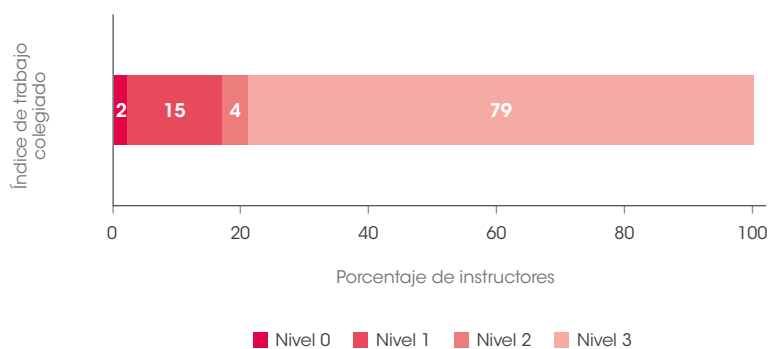
⁶ Este índice no es comparable con el del capítulo 2, referido a las educadoras, debido a que las variables miden distintos aspectos. Por ejemplo, para el caso de las educadoras la reunión de tutoría es de ocho horas durante tres o cinco días, y las reuniones de Consejo Técnico son de un día y su duración es variable. Además, en el Cuestionario para instructores no se preguntó por la temática principal que se aborda en cada reunión y tampoco se incluyeron las preguntas sobre el seguimiento.



Tabla 4.1 Descripción de los niveles del índice de trabajo colegiado

Nivel	Características
Nivel 0	Los instructores no asisten a reuniones de tutoría
Nivel 1	Asisten a tres o menos reuniones de tutoría
Nivel 2	Asisten a cuatro o más reuniones de tutoría pero no realizan análisis de la práctica
Nivel 3	Asisten a cuatro o más reuniones de tutoría y realizan análisis de la práctica

Figura 4.6 Porcentaje de instructores en cada nivel del índice de trabajo colegiado realizado en las reuniones de tutoría



4.3 La asesoría pedagógica que reciben los instructores comunitarios

El Conafe ha institucionalizado la asesoría pedagógica como una estrategia para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas y para que los instructores comunitarios desarrollen la tarea educativa de manera eficiente (Conafe, 2010a). El modelo de asesoramiento coincide con los planteamientos de la asesoría pedagógica reflexiva y colaborativa impulsada por la Reforma.

La AP en el aula es muy importante en el modelo Conafe porque a través de ella se pretende apoyar a los jóvenes en el lugar donde organizan y experimentan su quehacer pedagógico, a fin de que se apropien de manera contextualizada del programa educativo y de sus fundamentos. Se plantea que el instructor sea visitado por el capacitador tutor o el asistente

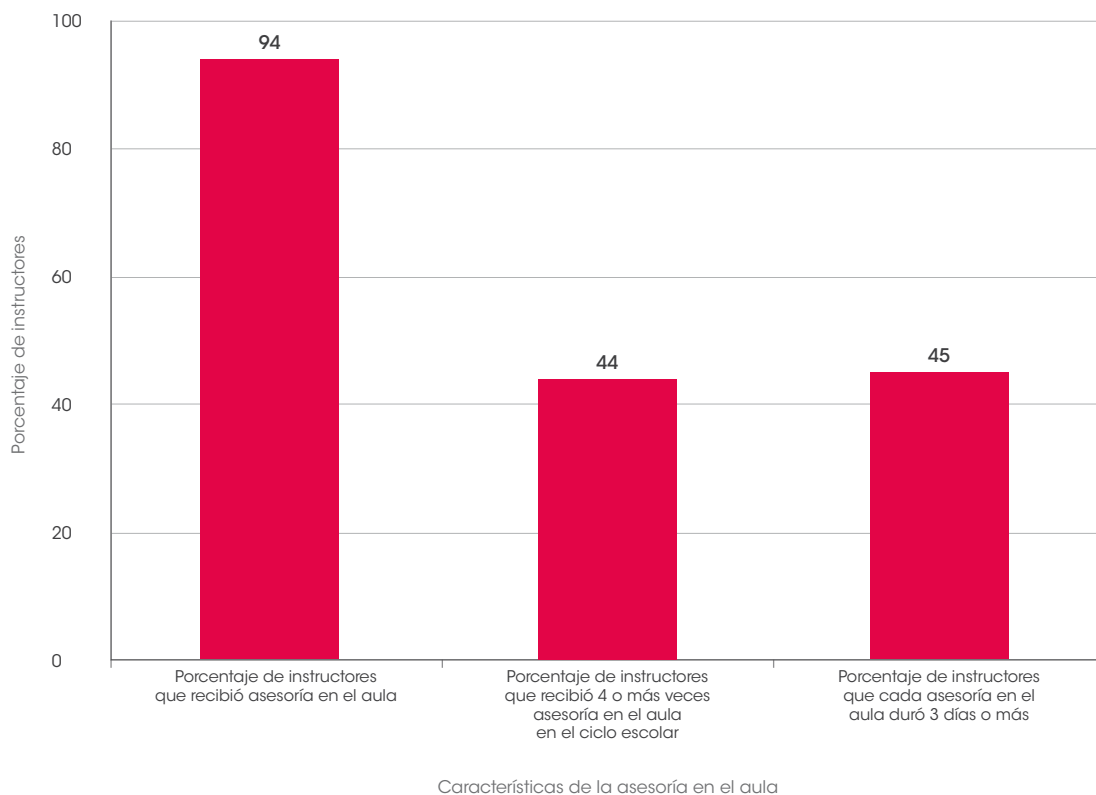


educativo por lo menos una vez al bimestre y que cada visita tenga una duración de dos o tres días para que el asesoramiento sea efectivo (Conafe, 2010a y Conafe, 2011a).

Casi todos los instructores recibieron acompañamiento en el aula durante el ciclo escolar (94%), pero sólo 44% recibió asesoría en el aula cuatro veces o más en el mismo periodo; una cantidad similar señaló que cada visita de su capacitador o asistente educativo tuvo una duración de tres o más días (ver figura 4.7). Tales resultados indican que la AP en el aula no es sostenida y, como sucede con la asesoría a las educadoras, esto limita la posibilidad de que los jóvenes instructores analicen y retroalimenten su práctica en el aula apoyados por sus asesores.

Sería deseable asegurar la asesoría frecuente —de cuatro veces o más— a los instructores que se encuentran en alguna condición de desventaja, por ejemplo a quienes no tuvieron capacitación inicial, acudieron a ella durante menos semanas de las establecidas o por primera vez prestan el servicio. Los resultados no mostraron que la asesoría frecuente se privilegie en estos casos, lo que sí se identificó fue que la cantidad de visitas está asociada con la

Figura 4.7 Porcentaje de instructores que recibieron asesoría en el aula, frecuencia y duración de cada visita

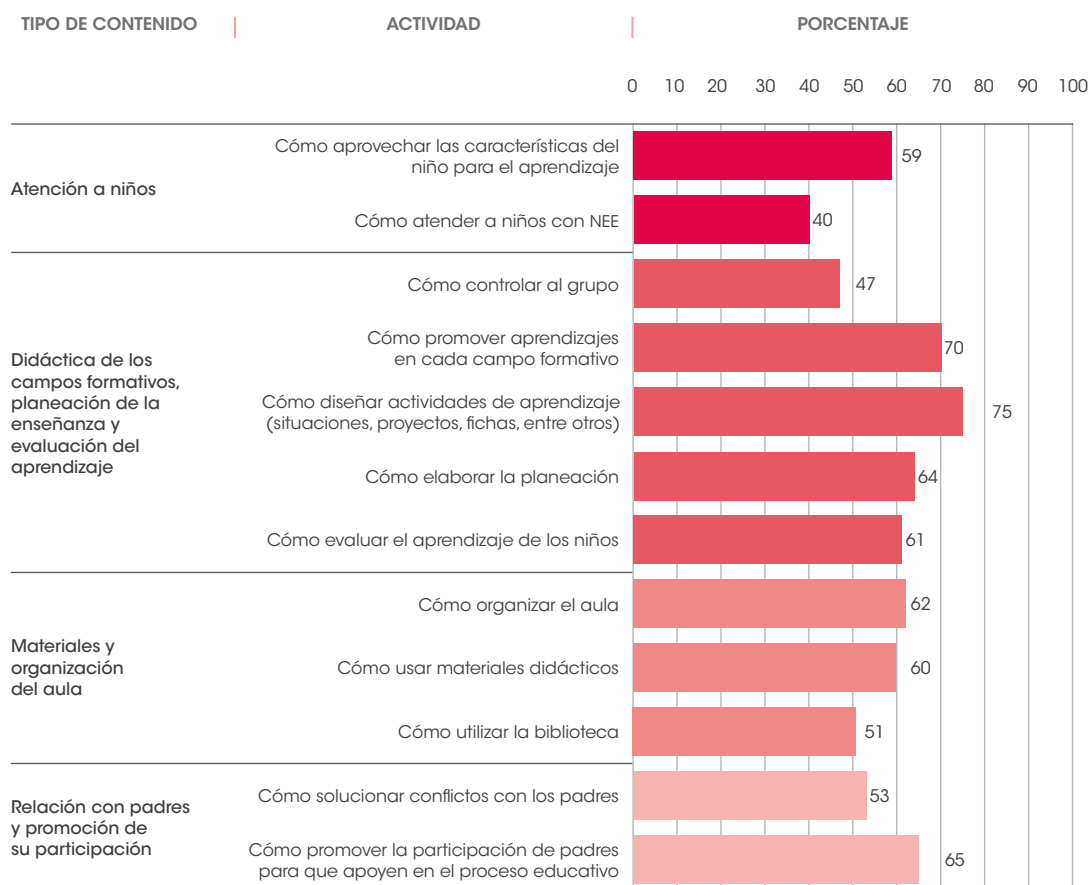


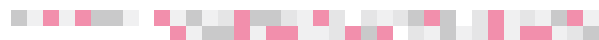
cantidad de instructores a cargo del capacitador tutor; esto es que recibieron cuatro visitas o más aquellos cuyo asesor atendía hasta 11 jóvenes; por el contrario, cuando el número de instructores bajo su coordinación era mayor (12 o más), cada uno de ellos recibió sólo una visita en aula. Es decir, a mayor número de instructores, menor número de visitas del capacitador, lo cual resulta comprensible pues acudir a las localidades donde se ubican los planteles es un reto ante las condiciones de marginación y dispersión en que se encuentran, por lo que, si el capacitador tiene más instructores asignados, es difícil que pueda visitar a todos de manera frecuente durante el ciclo escolar.

Contenidos que se trabajan en la asesoría pedagógica en el aula

El apoyo que brinda el capacitador tutor o el asistente educativo al instructor es muy diverso, así se muestra en la figura 4.8. El docente recibe acompañamiento para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero también para fortalecer la relación entre escuela y comunidad a través de la participación de los padres. El modelo de educación comunitaria

Figura 4.8 Porcentaje de instructores comunitarios de acuerdo con el tipo de contenido que recibieron durante la asesoría en el aula





del Conafe propone trabajar con los niños y con los adultos, precisamente para propiciar mejores condiciones de vida en la localidad (Conafe, 2011b).

Los contenidos relacionados con el diseño de actividades de aprendizaje, cómo promover los aprendizajes de los campos formativos y la participación de los padres de familia tienen los porcentajes más altos; lo que sugiere que en ellos los instructores enfrentan mayores dificultades para desarrollar la tarea educativa a su cargo y es precisamente en esos aspectos donde los asesores los apoyan cuando acuden al aula. Además se aprecia que en los dos primeros, que corresponden a cómo y qué enseñar, tuvieron el mismo comportamiento con respecto a las educadoras; es decir, presentaron porcentajes altos. Éstos son parte sustancial del trabajo pedagógico que realiza cualquier docente y, por ende, en ellos se requiere acompañamiento para desarrollar una práctica pedagógica eficiente.

¿Cómo es el proceso de la asesoría pedagógica entre el instructor y su asesor?

El modelo de asesoramiento pedagógico que plantea el Conafe se caracteriza por la reflexión crítica sobre la práctica docente a partir de la observación y en un contexto colaborativo (Conafe, 2010b y Conafe, 2010c). Al igual que con las educadoras, se indagó sobre: a) las acciones de diagnóstico realizadas durante el proceso de asesoramiento; b) el reconocimiento de necesidades de asesoría sobre la práctica; c) la búsqueda de alternativas para la mejora; y, d) el seguimiento.

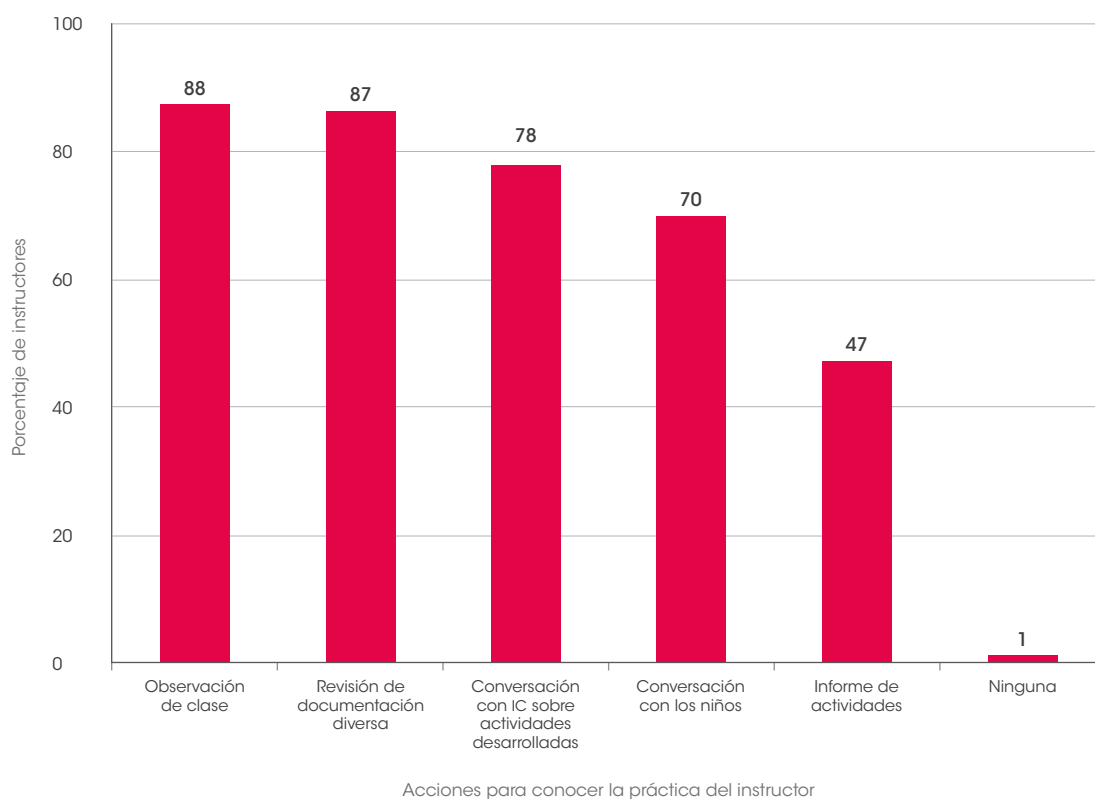
Respecto al diagnóstico, los datos obtenidos muestran que se utilizaron prácticamente todas las acciones analizadas para conocer el trabajo de los instructores comunitarios, entre las que destacan la observación y la revisión de documentos diversos (ver figura 4.9). Estos resultados indican que los asesores parten del análisis de la práctica y aplican las orientaciones emitidas por el Conafe; de este modo el capacitador tutor o el asistente educativo, cuenta con un diagnóstico amplio para orientar al instructor comunitario de manera pertinente (Conafe, s/f; Conafe, 2010b; Conafe, 2010c).

En relación con la diversidad de acciones que realizan los asesores para conocer la práctica docente del instructor comunitario, se encontró que 89% de ellos utilizó más de una actividad para este fin; al analizar la potencialidad de cada acción se identificó que en 86% de los casos se hizo un diagnóstico amplio (ver tabla 4.2),⁷ lo que posibilitó un asesoramiento fundamentado.

⁷ La observación, la conversación, el análisis de documentos y el diálogo con los niños, en conjunto, posibilitan un diagnóstico amplio. Si se omite la observación el resultado será, en todos los casos, un diagnóstico limitado.



Figura 4.9 Porcentaje de instructores según el tipo de actividad realizada para conocer su práctica docente



I.C. Instructores comunitarios.

Tabla 4.2 Porcentaje de instructores por tipo de diagnóstico, según cantidad de acciones realizadas

Tipo de diagnóstico	Cantidad de acciones			
	0	1	2 o más	Total
No hubo diagnóstico o fue limitado	1%	10.2%	2.8%	14%
Amplio	NA*	NA*	86%	86%
Total	1%	10.2%	88.8%	100%

*NA. No aplica

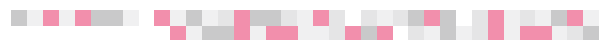
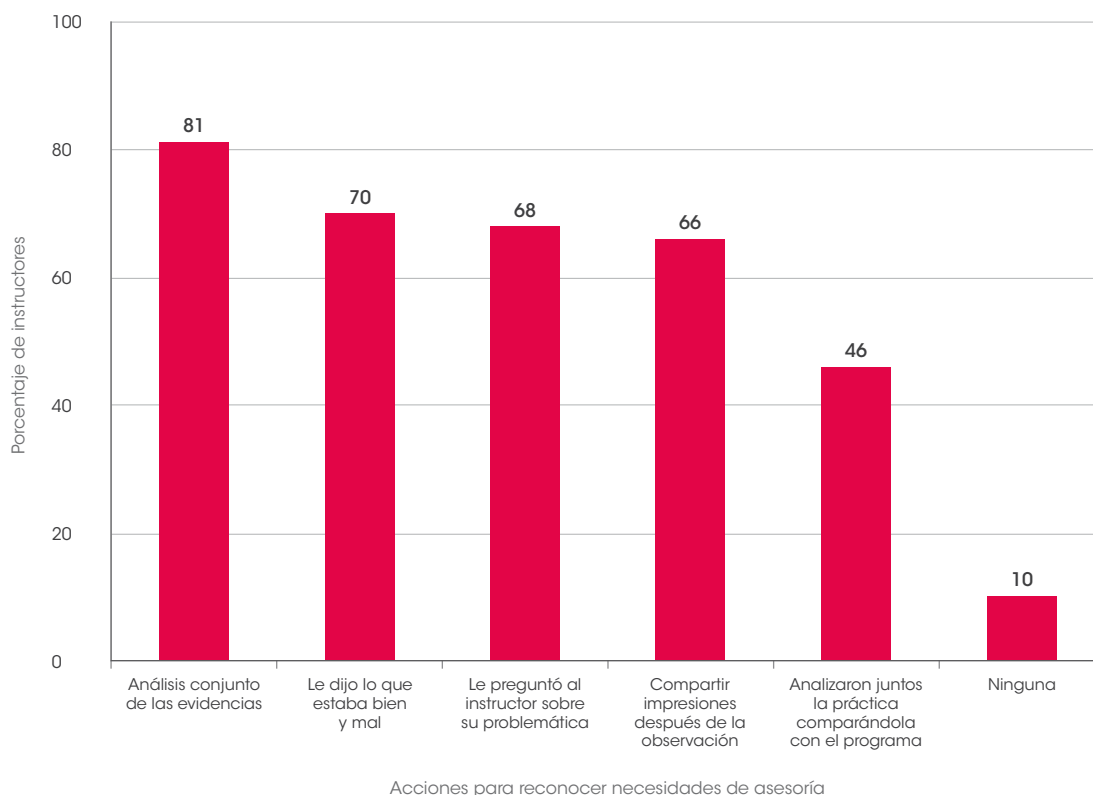


Figura 4.10 Porcentaje de instructores según acciones que realizó el asesor para el reconocimiento de necesidades de asesoría



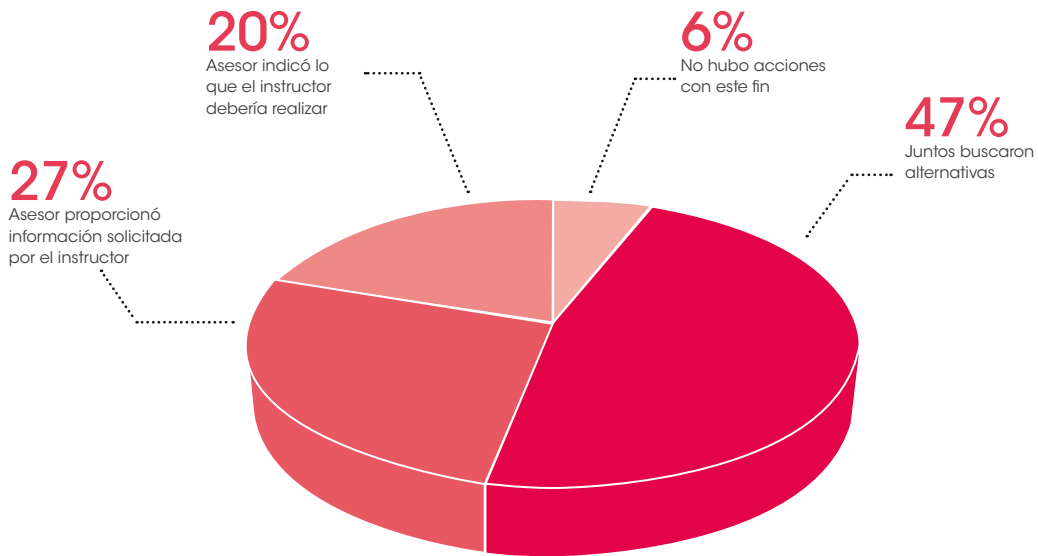
Con relación a las actividades realizadas por el asesor para que los instructores reconozcan sus necesidades de apoyo pedagógico, se encontró que se llevan a cabo acciones que promueven la reflexión sobre la práctica, pero también otras que no la generan. Entre las primeras se encuentran, con un alto porcentaje, el análisis conjunto de las evidencias (81%), haber compartido impresiones después de la observación (66%), analizar juntos la práctica y compararla con su programa (46%).⁸ En las segundas se incluyen: decir lo que estuvo bien o mal y preguntar al instructor sobre la problemática que él percibe (ver figura 4.10).

En lo que corresponde a la fase de búsqueda de acciones para la mejora, se observa que existe la misma proporción de actividades colaborativas y no colaborativas, es decir, el capacitador tutor o el asistente proporcionan información al instructor cuando lo solicita y, en otras ocasiones, le dicen lo que debe hacer (ver figura 4.11). En un proceso de asesoramiento hay momentos en que el asesor debe proporcionar indicaciones pero no como única estrategia,

⁸ Se debe tener presente que cuando se hizo el levantamiento de este estudio, sólo en diez entidades se estaba implementando un programa piloto relacionado con el PEP 2004; la mayoría de los instructores comunitarios aplicaba un programa diferente, no relacionado con el trabajo por competencias.



Figura 4.11 Porcentaje de instructores según acciones del asesor para buscar alternativas de mejora



pues si esto sucede lo más probable es que implemente acciones de un estilo directivo donde se le dice al docente lo que tiene que hacer sin propiciar la reflexión y el análisis sobre su práctica.

Se observa en la figura 4.12 (ver pág. 116) que en la fase de seguimiento a la asesoría, dos terceras partes de los instructores recibieron retroalimentación a través de acciones recomendables dentro del enfoque reflexivo sobre la práctica: análisis de evidencias entre asesor y asesorado (39%) y el análisis conjunto de la práctica a partir de la observación (24%). En contraste, 26% de los instructores desconoce qué aspectos de su trabajo debe mejorar, precisamente a falta de sugerencias del asesor de quien no obtuvo seguimiento pues éste sólo pidió evidencias o preguntó al instructor sobre los resultados de la asesoría.

Los datos anteriores muestran que en el asesoramiento a los instructores hay concurrencia de actividades con enfoques distintos: las de tipo directivo y las que promueven el análisis y la reflexión sobre la práctica. Esto sugiere que se debe fortalecer la formación de los capacitadores tutores y los asistentes educativos a fin de que la asesoría pedagógica realmente sea una estrategia que permita a los jóvenes mejorar su trabajo pedagógico y comunitario.

Para mostrar de manera sintética las características de la asesoría pedagógica que recibieron los instructores respecto de la frecuencia, tipo de diagnóstico y reflexión sobre la práctica, se integró un índice de cuatro niveles semejante al que se presentó en el capítulo 3, el cual se

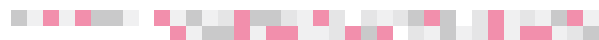
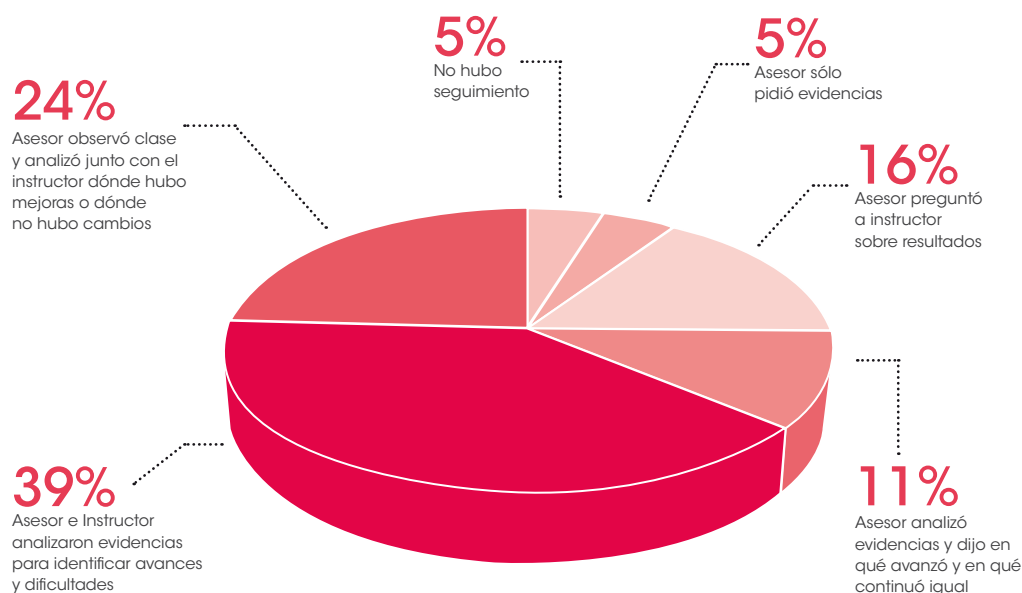


Figura 4.12 Porcentaje de instructores según acciones del asesor para el seguimiento de la asesoría proporcionada



describe en la tabla 4.3. Así tenemos que la mayoría de los instructores (78%) recibió acompañamiento reflexivo y fundamentado en un diagnóstico amplio; sin embargo, sólo para una tercera parte (32%) esto se realizó con la frecuencia planteada por el Conafe (ver figura 4.13).

Los datos también revelan aspectos en los que el Conafe necesita estar atento para que se cumplan sus lineamientos sobre asesoría en el aula; aunque es necesario que todos los instructores reciban asesoría durante el ciclo escolar, 7% de ellos no la recibió. Se debe reforzar

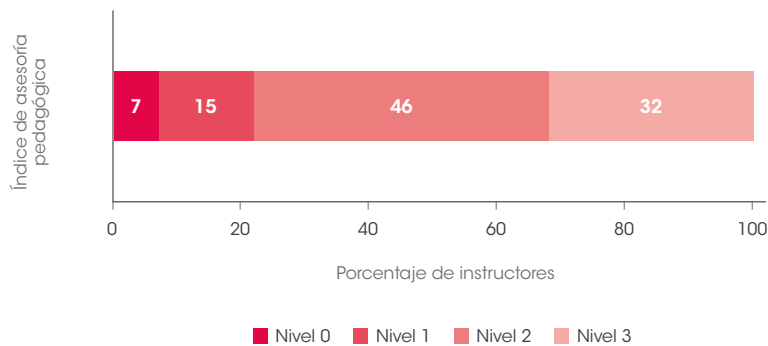
Tabla 4.3 Descripción de los niveles en el índice de asesoría pedagógica

Nivel de asesoría	Descripción
Nivel 0	Sin asesoría externa
Nivel 1	Con asesoría externa y diagnóstico limitado
Nivel 2	Asesoría externa en tres ocasiones, diagnóstico amplio y proceso reflexivo y colaborativo
Nivel 3	Asesoría externa en cuatro ocasiones o más, diagnóstico amplio y proceso reflexivo y colaborativo



también la formación de los capacitadores tutores y asistentes educativos para que analicen las evidencias durante la asesoría, pues 14% de los instructores señaló que sus asesores no las tomaron en cuenta, lo que podría estar afectando la pertinencia de esta actividad.

Figura 4.13 Porcentaje de instructores en cada nivel del índice de asesoría pedagógica



Sugerencias para mejorar la asesoría pedagógica

Las opiniones de los instructores acerca de la asesoría recibida permiten valorar lo que desde su perspectiva es necesario mejorar. Las dos sugerencias con los porcentajes más altos de respuesta son las que demandan mayor apoyo para trabajar con los niños (ver figura 4.14, pág. 118): la asesoría en el diseño de actividades, y que el asesor trabaje con el grupo para que el docente observe. Tales solicitudes son comprensibles dado el perfil de los jóvenes quienes demandan que el asesor muestre cómo hacer el trabajo —entre las educadoras también hubo altos porcentajes en este aspecto—, lo cual refleja que observar la aplicación del programa es una necesidad de cualquier maestro. Esto coincide con lo señalado por Bolívar (2004) en cuanto a que la apropiación de la teoría por parte de los docentes requiere que se demuestre en el aula.

Se observa además que los instructores sugieren mejoras a la metodología de la asesoría ya que en este rubro se presentan de manera consistente los porcentajes más altos, aunque no rebasan 50% de los casos. La información permite inferir que se requiere una mayor formación de los capacitadores tutores y asistentes educativos para llevar a cabo una asesoría reflexiva como lo plantea el modelo de asesoramiento del Conafe.

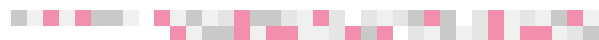
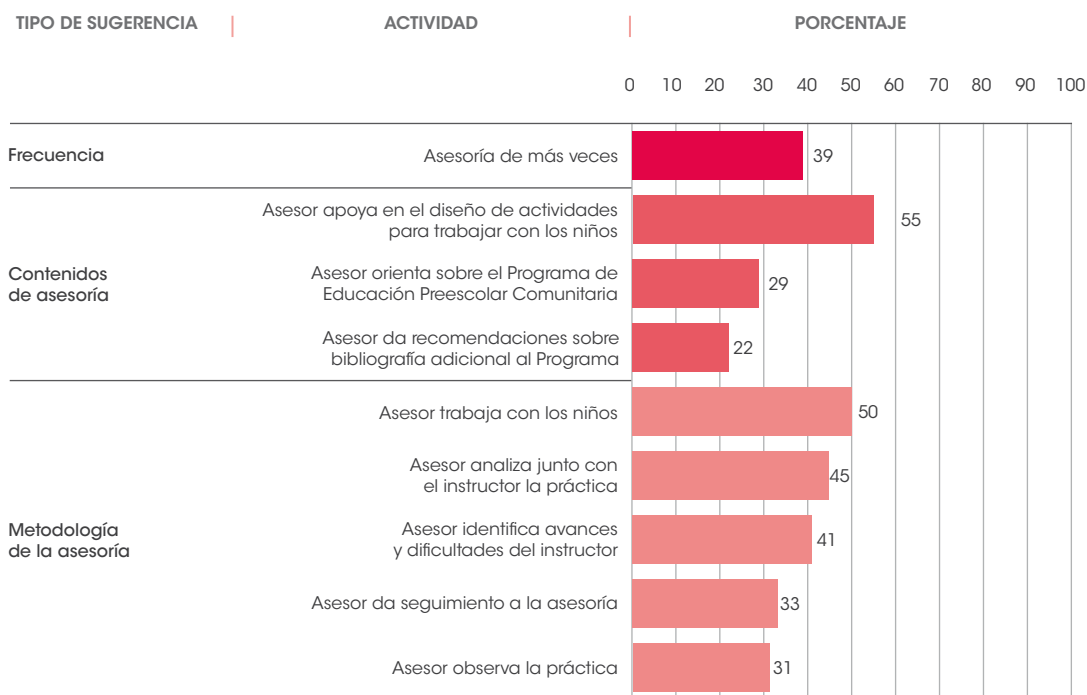


Figura 4.14 Porcentaje de instructores según sugerencias a la asesoría pedagógica



Conclusiones

Los resultados muestran que la formación inicial de los instructores es limitada ya que un alto porcentaje no tuvo capacitación inicial completa (89%); sin embargo, en la formación permanente se identificaron algunas fortalezas: la mayoría acudió a reuniones de tutoría y participó en procesos de reflexión sobre la práctica, tanto en este tipo de sesiones como en la asesoría pedagógica que se brindó en el aula. Esto es consonante con los lineamientos establecidos por el Conafe y también con lo propuesto por la Reforma.

En las reuniones de tutoría se destaca que los instructores muestran evidencias del trabajo docente, lo que da oportunidad de reflexionar sobre él y mejorarlo. Esto es una apuesta del propio modelo del Conafe a la formación del profesor en el saber práctico.⁹

Para que la reflexión sobre la práctica sea más profunda y los instructores adquieran elementos pedagógicos acordes al programa que operan, es conveniente que se analicen las

⁹ Porlán y Rivero (en Zavala, 2012) hacen una clasificación de los modelos de formación de los docentes, uno de ellos es el centrado en el saber práctico.

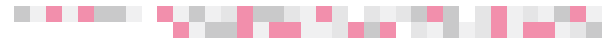


evidencias del trabajo docente usando guías o instrumentos que les permitan confrontar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje con aquello que plantea su programa.

La asesoría pedagógica en el aula se caracteriza por partir de un diagnóstico amplio basado en la observación del trabajo del instructor, en conversaciones y revisión de documentos, si bien se reflexiona sobre la práctica, no siempre coincide con el modelo del Conafe, pues un asesor pone en práctica al mismo tiempo acciones reflexivas (que se hacen de manera conjunta con el instructor) y otras que apuntan hacia un asesoramiento directivo donde se señala lo que está bien o mal, o lo que se debe hacer. Es recomendable mejorar la formación de los capacitadores tutores y asistentes educativos para que puedan operar un modelo de asesoramiento reflexivo en el cual se involucren con el instructor en el análisis del trabajo docente.

Si bien existen grandes fortalezas en la operación del modelo Conafe, también hay desafíos para mejorar la implementación del Programa de Educación Preescolar Comunitaria, entre los que destacan:

- a. Lograr que todos los instructores tengan acceso a las siete semanas de formación inicial que, en sí, es un período corto para la adquisición de habilidades docentes; acudir menos tiempo dificulta la adquisición de las competencias mínimas para llevar a cabo el programa educativo en la comunidad. Esto implica que desde el comienzo, cada delegación reúna a los jóvenes que desean ser instructores y cubra la demanda del servicio, tomando en cuenta que es probable que durante el periodo de julio y agosto algunos decidan no continuar. Cuando por cualquier causa no pueda alcanzarse la capacitación inicial de siete semanas, habría que utilizar otras estrategias, como: focalizar la asesoría para compensar la falta de formación inicial y, de alguna manera, asegurar que los instructores dispongan de las herramientas para desarrollar su trabajo en la comunidad.
- b. Garantizar que las reuniones de tutoría sean espacios colegiados donde se reflexione sobre la práctica, atendiendo a los propios planteamientos que se han diseñado para este espacio de formación.
- c. Asegurar que el acompañamiento en el aula realmente sea un apoyo frecuente, pues menos de la mitad de los instructores reciben la asesoría bimestral planteada en los lineamientos del Conafe.
- d. Garantizar que los formadores de los instructores tengan las herramientas para llevar a cabo el modelo de reflexión sobre la práctica: no basta con presentar evidencias y partir de la observación, es necesario analizar dicha práctica dentro de un proceso que permita

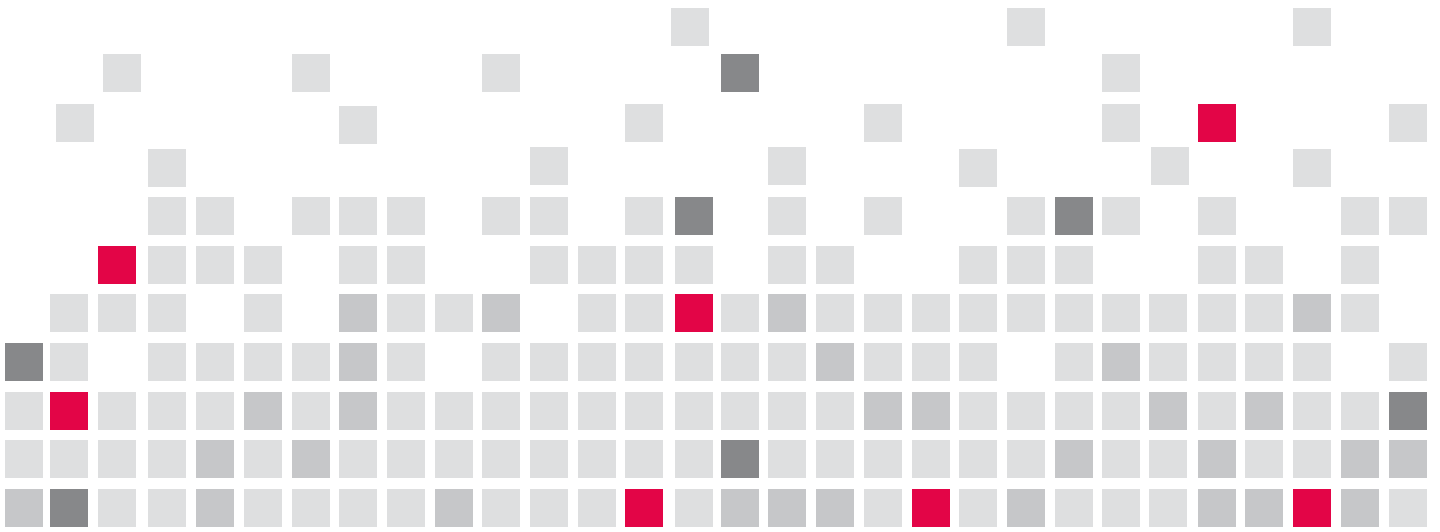


al docente confrontar sus concepciones y sus problemas con lo que se está planteando en los lineamientos de formación continua del Conafe.

- e. Focalizar la asesoría en el aula y las reuniones de tutoría en la revisión de las actividades que los instructores realizan con los infantes durante la jornada escolar, ya que, según se mostró en el capítulo 1, en la modalidad comunitaria se destina gran parte del tiempo a actividades de baja demanda cognitiva que privilegian la memorización y no generan aprendizajes significativos para los niños.

Por último, es importante destacar que el Conafe ha elaborado documentos destinados a la formación de instructores y capacitadores tutores en los cuales se incluyen actividades a realizar durante las visitas a las aulas y las reuniones de tutoría, de acuerdo con un modelo de reflexión y análisis de la práctica. Por su valor, sería deseable que el uso de estos documentos se extendiera a otras modalidades para enriquecer los materiales empleados por las supervisoras y ATP en la asesoría y en las reuniones de Consejo Técnico. ■





CONCLUSIONES GENERALES



Conclusiones

La educación preescolar es fundamental ya que permite sentar las bases para que los niños adquieran y desarrollen competencias a lo largo de su vida. Los primeros cinco años constituyen un periodo que se caracteriza por un importante crecimiento de las capacidades intelectuales, emocionales, físicas y sociales de los infantes, por tanto, la asistencia al preescolar es una oportunidad extraordinaria para fomentar el aprendizaje.

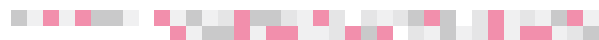
Con la finalidad de mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños entre tres y cinco años de edad, la Reforma de la Educación Preescolar formuló en 2004, un currículo cuya puesta en marcha requería transformar las prácticas docentes tanto en el aula como en la escuela. Para apoyar dicho cambio se impulsaron diversas estrategias de desarrollo profesional, entre las que destacan el trabajo colegiado y la asesoría pedagógica (SEP, 2004).

A través de este estudio, el INEE se propuso valorar la implementación de la Reforma de preescolar en tres aspectos centrales: a) la alineación de la práctica de las educadoras al PEP 2004; b) el trabajo colegiado centrado en el currículum y, c) la asesoría pedagógica enfocada en el quehacer docente. Enseguida se presentan las conclusiones más relevantes, organizadas en cuatro apartados.

La implementación del PEP 2004

A nivel nacional, sólo una de cada cuatro educadoras dedica la mayor parte de su jornada a realizar actividades orientadas a favorecer el desarrollo de las competencias propuestas por el PEP, utilizando una didáctica acorde con los enfoques de los campos formativos. En las escuelas de modalidad general, tanto urbanas como rurales, se observa una situación ligeramente más favorable, pues alrededor de 30% de las educadoras lleva a cabo este tipo de prácticas; en los preescolares indígenas y comunitarios esta proporción apenas alcanza 16% y 10% respectivamente.

El desarrollo de las competencias que propone el Programa implica que los niños participen en actividades de alta complejidad cognitiva; no obstante, en los jardines de niños del país predominan prácticas de aprendizaje basadas en procesos memorísticos y se



observan muy pocas oportunidades para desarrollar procesos cognitivos más demandantes tales como entender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

Favorecer procesos de aprendizaje complejos supone realizar actividades que exigen tiempos prolongados de trabajo con los niños, lo cual presenta dificultades puesto que una tercera parte de la jornada —de tan sólo 3 horas y media en las escuelas públicas— se emplea en tareas de organización escolar y en el cumplimiento de una diversidad de programas co-curriculares que resultan en una fuerte carga administrativa para las docentes. La presencia de dichos programas puede ser necesaria para el desarrollo de las funciones escolares y contribuir a la formación integral de los niños, sin embargo, sus beneficios pueden ser mayores si se articulan entre sí y no se atienden en perjuicio del currículum y la formación docente.

Es posible que el rezago en la adecuada implementación del PEP no sólo se relacione con la falta de tiempo para llevar a cabo las actividades que exige, sino con un dominio todavía incompleto del currículum por parte de las educadoras y su dificultad para diseñar situaciones didácticas pertinentes. Para que el Programa pueda aplicarse cabalmente en las escuelas y alcanzar sus propósitos formativos, sería necesario ampliar la duración de la jornada escolar y asegurar al mismo tiempo que ésta se concentre en el desarrollo de los aprendizajes propuestos.

Formación de las docentes

El trabajo colegiado y la asesoría pedagógica son estrategias de desarrollo profesional institucionalizadas en el sistema educativo, por lo que la Reforma del nivel se apoya en ellas para transformar la práctica docente. Sin embargo, se observa que apenas 28% de las escuelas tienen sesiones de Consejo Técnico que ofrecen a las docentes oportunidades frecuentes de reflexión conjunta sobre su práctica pedagógica y sólo 18% de ellas recibe habitualmente asesoría fundamentada en un diagnóstico amplio para analizar su trabajo en aula. La situación es particularmente desfavorable en las escuelas indígenas donde las educadoras enfrentan las condiciones más retadoras de enseñanza —aplicar el currículum nacional en un contexto de interculturalidad y bilingüismo— y sólo tienen acceso a actividades de formación limitadas.

Aunque la gran mayoría de los jardines de niños cuenta con espacios para el diálogo entre colegas, es insuficiente para promover su desarrollo profesional; se requiere, fundamentalmente, que los temas a tratar en las sesiones de Consejo Técnico y en la asesoría pedagógica, giren en torno a lo que se espera que las docentes apliquen en el aula y que las evidencias de su práctica constituyan el eje de las discusiones.



En las reuniones de Consejo Técnico confluyen distintas disposiciones y propósitos: los de la Reforma que intentan promover el trabajo académico basado en la reflexión sobre la práctica; los de la escuela, que buscan atender cuestiones organizativas; y los relacionados con los programas co-curriculares, colaterales y gubernamentales. En la medida que la demanda de atención de asuntos distintos a la aplicación del Programa en las aulas es mayor, se reduce la posibilidad de que estos espacios de trabajo colegiado favorezcan la implementación de la Reforma.

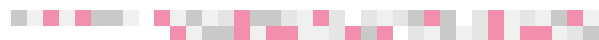
En relación con el seguimiento a las actividades de formación se encontró que es muy limitado. Es necesario que el trabajo colegiado y la asesoría pedagógica se configuren como una serie de acciones articuladas que permitan dar continuidad a los avances logrados o atender nuevas dudas a fin de que, gradualmente, las docentes consigan consolidar sus aprendizajes.

Con respecto a los cursos comunitarios del Conafe, se observa que a pesar de que los instructores participan en procesos de formación continua congruentes con una metodología de análisis y reflexión de la práctica, y cuentan con materiales pertinentes, tal respaldo es insuficiente para la implementación exitosa del PEP. Será indispensable, entonces, impulsar estrategias que compensen las deficiencias en la formación inicial tanto de asesores como de instructores, considerando que estos últimos tienen una escolaridad comparativamente menor a la de otros docentes y que reciben, como máximo, siete semanas de capacitación para su trabajo en aula.

Desigualdad en las oportunidades de aprendizaje para niños y docentes

Avanzar hacia un sistema educativo que contribuya a reducir las desigualdades es un desafío que se ha señalado reiteradamente en estudios del INEE y que se reconoce nuevamente en esta evaluación.

Es posible que los niños procedentes de contextos socioeconómicamente marginados, al ingresar al preescolar presenten ya algunas deficiencias en su desarrollo. Estos niños tienen escasas oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela y podrían beneficiarse de manera notable de una educación preescolar de calidad. Sin embargo, de acuerdo con este estudio, son precisamente ellos a quienes la escuela les ofrece menores posibilidades para poner en práctica las competencias establecidas en el currículo. Como se ha visto en evaluaciones previas (INEE, 2007; INEE, 2010), los jardines de niños que atienden a estas poblaciones también adolecen de recursos, infraestructura adecuada y de docentes más capacitados.



Si bien, asegurar una educación preescolar de calidad es un asunto altamente complejo, al menos hubiera sido deseable que todas las modalidades educativas adoptaran el currículo oficial propuesto por la Reforma de manera simultánea y con los apoyos diferenciados para su implementación por parte del sistema educativo. No obstante las escuelas indígenas, dependientes de un instancia distinta a la de los jardines de niños generales, han tenido dificultades para ponerla en marcha (por ejemplo, no les llegan los materiales a tiempo). Por su parte, la educación comunitaria, apenas en el ciclo escolar 2011-2012, alineó su propuesta curricular con el PEP 2004, esto es, seis años después de haberse difundido en la modalidad general.

Reflexiones finales

El diseño y la implementación de la Reforma de Educación Preescolar puede generar aprendizajes útiles para el Sistema Educativo Nacional:

- En términos positivos, fue afortunado que la Reforma partiera de un diagnóstico sobre el funcionamiento del servicio en todo el país.
- No se realizaron mediciones de aquellos aspectos que se pretendía modificar, por lo cual, no se cuenta con una línea de base para medir el impacto de la aplicación de la Reforma.
- Resultó muy adecuado que se aprovecharan estructuras institucionalizadas desde hace décadas como el Consejo Técnico y los equipos de supervisión y asesoría, reconfigurándolas para apoyar pedagógicamente a las docentes en la tarea de transformar su práctica.
- No se brindaron orientaciones claras sobre el proceso a seguir para la adopción de la Reforma y el grado de avance que se esperaba lograr en distintos momentos hasta su institucionalización, lo cual hace muy difícil determinar si el progreso alcanzado corresponde con lo planeado.

La sola promulgación de los programas de estudio resulta insuficiente si no se acompaña de oportunidades de formación que brinden elementos que incidan en las prácticas escolares de las docentes. Aunque la Reforma de la Educación Preescolar previó estrategias de este tipo, los resultados de la presente evaluación muestran que para que la puesta en marcha de una reforma curricular y pedagógica impacte en las aulas se requiere un largo tiempo. ■



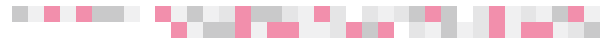


REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Referencias bibliográficas

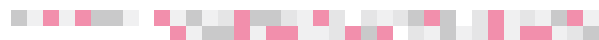
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: FCE.
- Anderson, L. y Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Angulo, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Angulo, J., Ruiz, J. y Pérez, A. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Ediciones Akal.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares. En SEP (2002). *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. Lecturas*. (pp. 183-197). México: SEP.
- Bartolomeis, F. (2001). *El color de los pensamientos y de los sentidos. Nueva experiencia de educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Bello, A. y Holzwarth, M. (2008). *La lectura en el nivel inicial. Reflexiones acerca de por qué, para qué y cómo enseñar a leer*. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la Mente. Biblioteca para la actualización del maestro*. México: SEP.
- Bolívar, A. (2004). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En Domingo, J. (Coord.). *El asesoramiento al centro*. Biblioteca para la actualización del maestro (pp. 51-68). México: SEP/Octaedro.



- Bonilla, P. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 29-56). México: SEP. Fecha de consulta el 31 de mayo de 2011 de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/AsesoriaEscuelas.pdf>
- Conafe (2010a). *Formación para la docencia y asesoría pedagógica*. Capacitador Tutor. Cuadernos Aprender para asesorar. México: Conafe.
- Conafe (2010b). *Desarrollo profesional y mejora continua. Asistente Educativo. Serie: Cuadernos para aprender a transformar*. México: Conafe.
- Conafe (2010c). *Mis documentos de apoyo I. Educación inicial*. Capacitador Tutor. Serie Documentos Reflexionar para asesorar. México: Conafe.
- Conafe (2011a). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los servicios de Educación Comunitaria. Ciclo escolar 2011-2012*. México: Conafe.
- Conafe (2011b). *Educación Preescolar Comunitaria. La intervención educativa en el medio rural, indígena y en contextos migrantes*. México: Conafe.
- Conafe (s/f). *Observación de la práctica docente del instructor comunitario*. Documento de trabajo interno. México: Conafe.
- Cueto, S., León, J., Ramírez, C., y Guerrero, G. (2008). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento escolar en matemáticas y lenguaje: resumen de tres estudios en Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (1), 29-41.
- Da Costa, J. (1995). *Teacher Collaboration: The Roles of Trust and Respect*. Documento preparado para la American Educational Research Association Annual Meeting de 1995. Documento ERIC: EJ543210, fecha de consulta el día 6 de julio de 2010 del sitio web: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED384607&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED384607
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México: SEP.



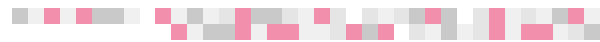
- *Diario Oficial de la Federación* (Miércoles 29 de diciembre de 2010). *Acuerdo número 565 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena*. Fecha de consulta el 17 de septiembre de 2012 del sitio web: http://www.conafe.gob.mx/mportal7/documentosAcrobat/Transparencia/FraccionXIV/ACUERDO_565.pdf
- *Diario Oficial de la Federación* (Miércoles 28 de diciembre de 2011). *Acuerdo número 615 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena*. Fecha de consulta el día 17 de septiembre de 2012 del sitio oficial <http://www.conafe.gob.mx/mportal7/documentosAcrobat/Transparencia/FraccionXIV/acuerdo-615-ROPS-2012-COMUNITARIAS.pdf>
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Cuadernos monográficos del ICE*. No. 10. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Domingo, J. (2004). *El asesoramiento al centro educativo*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP/Octaedro.
- Ferreiro, E. (2004). El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, volumen I* (pp. 199-202). México: SEP.
- Fierro, C. (1999). *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. México: SEP.
- Fuenlabrada, I. (2009). *¿Hasta el 100?... ¡No! ¿Y las cuentas?... ¡Tampoco! Entonces... ¿Qué?* [versión electrónica]. México: SEP.
- Fullan, M. (2002a). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).
- Fullan, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. y Hargraves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2000). *El Cambio educativo*. México: Trillas.



- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [número especial], 2-14.
- Garvis, S. y Pendergast, D. (2011). An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. *International Journal of Education & the Arts Editors*, 12 (9).
- González, A. y Weinstein, E. (2004). El número y la serie numérica. En *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, volumen I* (pp. 249-257). México: SEP.
- Goodman, K. (2004). Lenguaje total: la manera natural de desarrollo del lenguaje. En *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, volumen I* (pp.145-154). México: SEP.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. (2002). *Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica*. México: SEP.
- Hindin, A., Cobb, C., Arwen, E., y Mata, C. (2007). More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(4), pp. 349-376.
- INEE (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INEE.
- INEE (2009). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- INEE (2010). *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- INEE (2012). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- Jerner, D., Raynice, M. y Jean-Sigur, E. (2005). Process-Oriented Inquiry—A Constructivist Approach to Early Childhood Science Education: Teaching Teachers to Do Science. *Journal of Elementary Science Education*, 17 (2), 13-26.



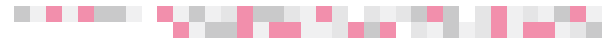
- Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91 (4), pp. 510-536.
- Manzanero, L. (2006). Procesos automáticos y controlados de memoria: Modelo Asociativo (HAM) vs. Sistema de Procesamiento General Abstracto. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, (3), 373-412.
- Mayer, R. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory into practice*, 41 (4), 276-232.
- Michaels, S., Shouse, W. y Schweingruber, H. (2007). *Ready, set, science*. Washington, D.C: The National Academy Press.
- Miller, E., y Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Maryland: Alliance for Childhood.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *Cuadernos de Información y Comunicación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Fecha de consulta el 14 de febrero de 2012 de <http://revistas.ucm.es/inf/11357991/articulos/CIYC0505110221A.PDF>
- National Institute of Child Health and Human Development (2009). *Child Development and Behavior Branch* (CDBB). Fecha de consulta el 14 de mayo de 2012 del sitio web: http://www.nichd.nih.gov/news/resources/spotlight/Documents/CDBB_Council_Report_2009_rev.pdf
- National Center for Education Statistics (2005). *Characteristics of Public School Teachers' Professional Development Activities: 1999-2000*. Fecha de consulta el 11 de octubre de 2011 del sitio web: <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005030.pdf>
- Nemirovsky, M. (2004a). Antes de empezar, ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura. En *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, volumen I* (pp. 203-209). México: SEP.
- Nemirovsky, M. (2004b). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Maestros y enseñanza*. México: Paidós.
- Nieto, J. M. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Domingo, J. (Coord.). *El asesoramiento al centro educativo. Biblioteca para la actualización del maestro* (pp. 147-166). México: SEP/Octaedro.



- OCDE (2003). *El cerebro*. México: Aula XXI, Santillana.
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* (G. Moreno y L. Valencia, Trads.). México: OCDE. (Trabajo original publicado en 2005).
- Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. (Ventureira, G., Trad.). México: SEP.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. (3a. ed.). México: Graó/Colofón.
- Pianta, R. y Hamre, B. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-11.
- Porter, C. (2002). Measuring the Content of Instruction: Uses in Research and Practice. *Educational Researcher*, 31, (3).
- Ramírez, R. (2008). La función de asesoría en el proceso de reforma de la educación preescolar. En *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma a la educación preescolar. Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*, (pp.127-141). México: SEP.
- Reyzabal, V. (2001). *La comunicación oral y su didáctica*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Rojas, P. (2008). El jardín de Infantes: Una puerta al desarrollo de la observación científica. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8, (1).
- Ruiz, J., Fernández, S. y González, J. (2006). Aspectos teóricos actuales de la memoria a largo plazo: De las dicotomías a los continuos [Versión electrónica] *Anales de Psicología*, 22 (2), 290-297. Fecha de consulta el 08 de febrero de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16722214.pdf>
- Seefeldt, C. y Wasik, B. (2005). *Preescolar: Los pequeños van a la escuela*. México: SEP/Pearson Educación de México.



- SEP (1988). *Manual de la supervisora de zona de educación preescolar*. México: SEP.
- SEP (1993). *Consejos Técnicos Consultivos*. México: SEP.
- SEP (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- SEP (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar, volumen I*. México: SEP.
- SEP (2006a). *Programa de Educación Física*. México: SEP.
- SEP (2006b). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas. Programa de Renovación Curricular y Pedagógica en la Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2008). *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma a la educación preescolar*. México: SEP.
- SEP (2009a). *Programa de acción específico 2007-2009. Escuela y Salud*. México: SEP.
- SEP (2009b). *Diálogos sobre educación preescolar y primaria: un encuentro de opiniones*. México: SEP.
- SEP (2010). *Guía de Activación Física Educación Preescolar. Programa Escuela y Salud*. México: SEP.
- SEP (2010b). *La función de asesoría en la educación preescolar*. México: SEP. Fecha de consulta el 9 de mayo de 2011 del sitio web: http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/pdf/2011/Asesoría_24_3_11.pdf
- SEP (2010c). *Problemas en la implementación de la Reforma. ¿Qué hacer para superarlos?* México: SEP.



- SEP-Conade (s/f). *Programa Nacional de Activación Física Escolar*. Fecha de consulta el 14 de septiembre de 2012 de: http://activate.gob.mx/Documentos/05_Manual_Activacion_Fisica_Escolar.pdf
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Shepard, L.A. (2008). *La evaluación en el aula*. (Domís, M., Trad.). México: INEE.
- Shonkoff, P. y Phillips, A. (2004). El desarrollo de la regulación personal. En *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, volumen I*, (pp. 73-91). México: SEP.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. España: Graó.
- Stiggins, J., Arter, J., Chappuis, J. y Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right-Using It Well*. Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Stigler, W., Gallimore, R., y Hiebert, J. (2000). Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS video studies. *Educational Psychologist*, 35 (2), 87-100.
- Thorton, S. (2004). Por qué es interesante la resolución infantil de problemas. En *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, volumen I*, (pp. 245- 248). México: SEP.
- UNESCO (2006). *Strong foundations. Early childhood care and education. EFA Global Monitoring Report 2007*. Paris: UNESCO.
- Tonucci, F. (2002). *La reforma de la escuela infantil*. México: SEP.
- Vigotsky, L. (2007). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Zavala, A. (2012). *Marco de referencia para la formación docente*. Documento interno de la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: INEE.



Colaboradores

El INEE agradece a los miembros del Consejo Técnico del instituto que acompañaron el diseño y desarrollo de este estudio, así como a quienes participaron en los distintos comités, a las supervisoras, educadoras, directoras e instructores comunitarios que nos dieron facilidades para conocer su trabajo y al personal que labora en las áreas o institutos de evaluación de los estados.

Secretaría de Educación Pública

Eva Moreno Sánchez

María Teresa Sandoval Sevilla

Liliana Morales Hernández

Erika Pérez Moya

Consejo Nacional de Fomento Educativo

Angélica Irene Hernández González

Marcia Sandoval Esparza

Kenia Arias Aguilar

Académicos especialistas

Rodolfo Ramírez Raymundo

Robert Mayers

María Cecilia Fierro Evans

Concepción Ovalle Ríos

Germán Palafox Palafox

Comité de construcción de cuestionarios
y revisión de resultados

Mercedes Casián García

Olivia González Cervantes

Amalia Guzmán González

María Oroselia Jara Hernández

Ana Bertha Jiménez Almanza

Yanin Salazar Castillo

Rocío Valdovinos Trinidad

Adriana Zavala Álvarez

Comité de construcción de rúbricas
para codificar el instrumento sobre
práctica docente

Teresa González García

Amalia González Mota

María Rendón Díaz

Raquel Santillán Pérez

Comité de validación de bases de datos
y elaboración de la herramienta para
la codificación

Diana Estrada Delgado

Codificación del instrumento sobre
práctica docente

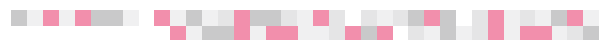
María del Rocío Andrade Zamarripa

María Isabel Ávila Gallegos

Amalia González Mota

María Rendón Díaz

Raquel Santillán Pérez



Escuelas que participaron en el micropilotaje

Aguascalientes

Jardines de niños

Beninner

Calmecac

Ma. Del Consuelo Ramírez

Luis Cabrera

Rosario Castellanos

Unesco

Preescolares comunitarios

Amarraderos

El Guarda

El relicario

Estación Cañada Honda

Guanajuato

Jardín de niños

Fausto León López

Nayarit

Jardines de niños

Manuel Uribe

Agustín Yañez

Tatei Viri-Uwi

Zacatecas

Jardín de niños

Diego Rivera

Otros agradecimientos

Docentes

Dulce Echevoyén

Mónica Flores

Rocío Perales Nieves

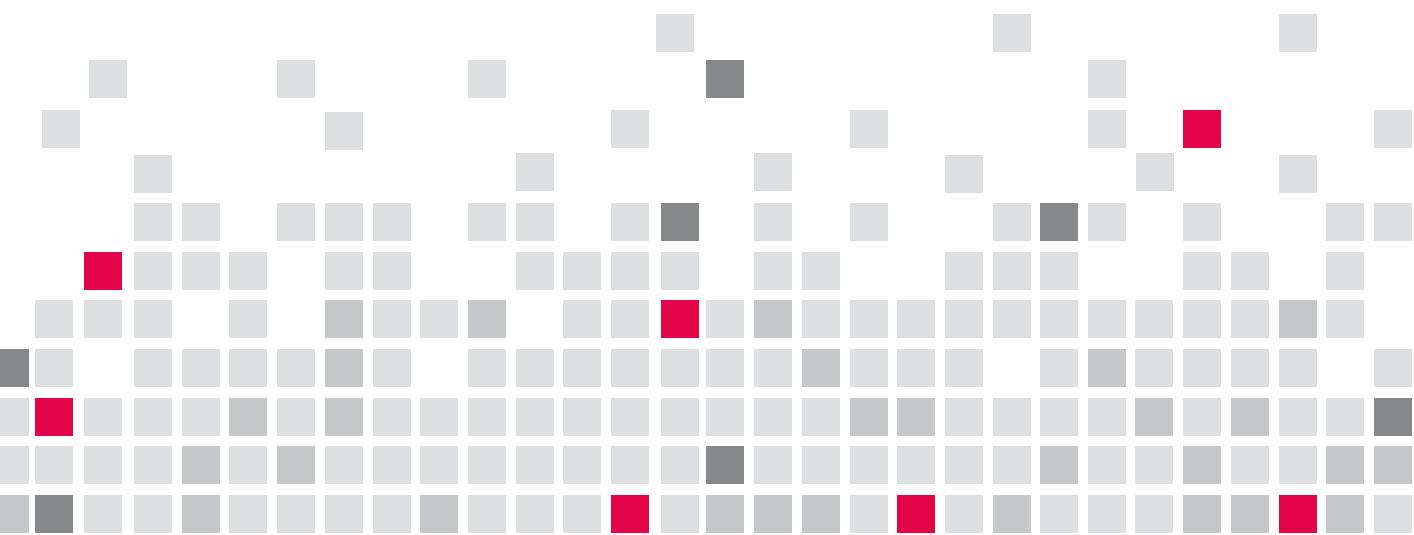
Beatriz Adriana Piña Flores

Nereida Jacobed Rangel Silva

Delegación del Conafe en Aguascalientes

Preescolar "Isadora Duncan", Tultitlán, Estado de México
por su colaboración en la realización de la portada



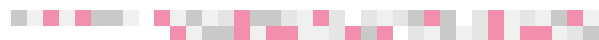


ANEXOS



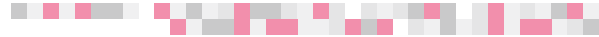
1. Tabla de competencias

COMPETENCIAS DEL PEP 2004 POR CAMPOS FORMATIVOS	
Desarrollo personal y social	
Aspecto	Competencias
Identidad personal y autonomía	• Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros
	• Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de los otros
	• Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa
	• Adquiere gradualmente mayor autonomía
Relaciones interpersonales	• Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir
	• Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto
	• Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo
	• Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto
Lenguaje y comunicación	
Aspecto	Competencias
Lenguaje oral	• Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral
	• Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás
	• Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral
	• Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral
	• Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura
Lenguaje escrito	• Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven
	• Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura
	• Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien
	• Identifica algunas características del sistema de escritura
	• Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios
Pensamiento matemático	
Aspecto	Competencias
Número	• Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo
	• Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos
	• Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta
	• Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento





Aspecto	Competencias
Forma, espacio y medida	• Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos
	• Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial
	• Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo
	• Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición
Exploración y conocimiento del mundo	
Aspecto	Competencias
El mundo natural	• Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales
	• Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural
	• Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales —que no representan riesgo— para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural
	• Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio
	• Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo
	• Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación
Cultura y vida social	• Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales
	• Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas
	• Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad
	• Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad
Expresión y apreciación artísticas	
Aspecto	Competencias
Expresión y apreciación musical	• Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él
	• Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha
Expresión corporal y apreciación de la danza	• Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música
	• Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones
	• Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas
Expresión y apreciación plástica	• Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados
	• Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas
Expresión dramática y apreciación teatral	• Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática
	• Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y conversa sobre ellos

Desarrollo físico y salud	
Aspecto	Competencias
Coordinación, fuerza y equilibrio	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico
	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas
Promoción de la salud	<ul style="list-style-type: none"> Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella
	<ul style="list-style-type: none"> Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno
	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente



2. Bitácora para la Evaluación de la Práctica Docente en Preescolar



INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Parte II

Estimada Docente:

Este segundo cuestionario tiene como finalidad conocer la forma en que usted organiza la jornada diaria de trabajo. Para ello, le pedimos registrar las actividades que realiza durante tres días consecutivos.

La información que usted nos proporcione será muy valiosa para comprender las prácticas pedagógicas de las educadoras en México.

Le recordamos que los datos recabados son confidenciales y anónimos; asimismo, podrán ser de utilidad en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación preescolar.

De antemano, agradecemos su colaboración y el tiempo que invertirá en el llenado de este cuestionario.

CÓDIGO DEL DOCENTE

FOLIO

Clave del centro de trabajo

Turno

Nombre del centro de trabajo

Localidad

Municipio

Entidad



INDICACIONES GENERALES PARA EL LLENADO DE ESTE CUESTIONARIO

1. Lea todas las indicaciones que se presentan a continuación.



2. Revise el Registro de la organización de la jornada diaria que aparece a partir de la siguiente página e identifique el tipo de información que se solicita.

Deberá llenar un registro por día, durante tres días seguidos. Inicie el día hábil posterior a recibir este cuestionario, continúe los siguientes dos días laborales (por ejemplo, si entre estos días se atraviesa el fin de semana, tome el lunes como el siguiente día de registro).

3. Siga los pasos que se presentan a continuación para llevar a cabo el registro de cada una de las jornadas:

Durante la jornada:



Tome notas breves sobre lo que usted y los niños hacen, la forma en que se realizan las actividades, así como la hora en que inicia y termina cada actividad. Esta información le será de utilidad para llenar el registro del día correspondiente.

Al terminar cada jornada, llene el registro:



a. Utilice lápiz del número 2, 2½ o HB. Si necesita corregir su respuesta, borre por completo y vuelva a contestar.

Cuenta con tres páginas para detallar las actividades de cada jornada.

b. Anote en la parte superior derecha de cada registro la fecha del día que describe su práctica.

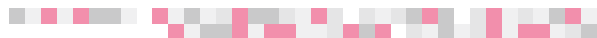
c. En la primera columna (sombreada), escriba **todas las actividades** que realizó con los niños desde el inicio hasta el término de la jornada; considere la bienvenida, el pase de lista, el refrigerio, el recreo, las actividades de higiene, la despedida, entre otras.

d. Registre en las otras columnas lo que se solicita para cada actividad. Describa de manera amplia con base en las notas que tomó.



4. Conteste las preguntas de la última página de este cuestionario al finalizar el registro del último día.

5. Revise el cuestionario y asegúrese de que ha respondido en forma completa antes de entregarlo.

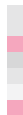


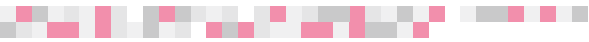
Registro de la organización de la jornada diaria

Fecha: Día: Mes: Año:

1) Complete el siguiente cuadro; describa con el **mayor detalle posible** lo que se solicita en cada columna.

Actividades realizadas durante la jornada	¿Qué intención tenía la actividad?	¿Qué hicieron los niños durante la actividad?	¿Cómo intervino usted durante la actividad?	Duración de la actividad
				Hora de inicio: _____ Hora de término: _____
				Hora de inicio: _____ Hora de término: _____
				Hora de inicio: _____ Hora de término: _____





ACTIVIDADES PERMANENTES	DIFICULTADES PARA ORGANIZAR LA JORNADA DIARIA
<p>1 ¿Realizó alguna actividad permanente en los días que llevó a cabo el registro de su jornada? <i>Marque sólo una opción.</i></p> <p>Sí <input type="radio"/> No <input type="radio"/></p> <p>Pase a la pregunta 3</p>	
<p>2 Enuncie la(s) actividad(es) permanente(s) que realizó.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>3 De acuerdo con los planteamientos del Programa de Educación Preescolar, ¿qué dificultades ha tenido para organizar su jornada diaria? <i>Si no ha tenido dificultades, por favor escriba Ninguna.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Muchas gracias.	



Resultados
de evaluaciones

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE EN PREESCOLAR. Para su formación se empleó la familia
tipográfica ITC Avant Garde Gothic Std. Se terminó de imprimir
en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso,
S.A. de C.V. (IEPSA), junio de 2013.
Esta edición consta de 5000 ejemplares





Obtenga una copia digital de esta publicación, sin costo.



Visite nuestro portal.



Comuníquese con nosotros.

En nuestro país la educación preescolar ha experimentado cambios sustanciales a lo largo de la última década, en buena medida por la entrada en vigor de su obligatoriedad; el gobierno mexicano ha invertido importantes recursos para que todos los niños de tres a cinco años de edad gocen del derecho a una educación de calidad. Para dar a conocer el avance obtenido en la implementación de la Reforma de Educación Preescolar 2004, el INEE presenta el informe titulado PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN PREESCOLAR.

La práctica docente, el trabajo colegiado que realizan las educadoras y la asesoría pedagógica que reciben, fueron los elementos centrales del estudio efectuado en una muestra representativa de las casi 90 mil escuelas de nivel preescolar de los tipos urbano, rural, indígena, comunitario (Conafe) y privado; los datos se obtuvieron a partir de la aplicación de cuestionarios a directoras y docentes.

Además de identificar las condiciones de la asesoría pedagógica que favorecen la mejora de la práctica docente, el estudio ofrece elementos para valorar de manera informada los avances de la Reforma y dimensionar algunos de los retos que conlleva su eficaz implementación. Se espera que los resultados de esta evaluación contribuyan a la toma de decisiones orientada a la mejora de la educación preescolar.