

La educación
PREESCOLAR
en México

Condiciones para la
enseñanza y el aprendizaje

La Educación Preescolar en México

Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje

Autoría

Coordinadora:

Pérez Martínez, María Guadalupe

Autores:

Pérez Martínez, María Guadalupe

Pedroza Zúñiga, Luis Horacio

Ruiz Cuéllar, Guadalupe

López García, Alma Yadhira

Con el apoyo de:

Cerón Medina, Lethzayde

Álvarez Loera, Ana Cecilia

García Medina, Adán Moisés

Jiménez Almanza, Ana Bertha

Méndez Morales, Luz María

González Robles, Rosa Obdulia

Vilchis Carrera, José Eliud

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje

Directora de Comunicación y Difusión
Ariella Aureli Sciarreta

Coordinación Editorial
Subdirector de Difusión
Pedro Rangel García

Corrección de estilo
César Rebolledo González
Norma Alfaro Aguilar
Clara Yáñez Contreras
María Esther Saldivar Chávez

Diseño gráfico y composición electrónica
Juan Cristóbal Ramírez Peraza
Irma Tapia Covarrubias

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN
José Ma. Velasco 101- 5°. Piso, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, México, 03900, D.F.

Primera edición 2010

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, electrónico y otros, citando la fuente.

Impreso en México

ISBN: 978-607-7675-23-5

Índice de contenido

Presentación	9
Introducción	11
Guía para la lectura del informe	25
1. Recursos económicos para la operación de las escuelas	29
1.1. Actores que participan en el financiamiento de la operación de las escuelas públicas	31
1.2. Contribuciones económicas de los padres de familia para las escuelas	35
Conclusiones	39
2. La infraestructura educativa para el bienestar y el desarrollo de las competencias en los niños	43
2.1. Servicios en los planteles	44
2.2. Existencia de espacios educativos	46
2.3. Condiciones de construcción de los espacios educativos	51
2.4. Infraestructura sanitaria de las escuelas	53
2.5. Condiciones para la seguridad del plantel	57
2.6. Suficiencia de espacio por niño en el aula	59
2.7. Ambiente físico del aula	62
Conclusiones	67
3. Aulas equipadas con materiales variados y accesibles	69
3.1. Existencia de materiales educativos	71
3.2. Accesibilidad de los materiales para los niños	76
3.3. Financiamiento de materiales educativos de las aulas	78
Conclusiones	81
4. Una composición del grupo adecuada para la atención de necesidades individuales y colectivas de los niños	83
4.1. Cantidad de alumnos por grupo y por docente	84
4.2. Grupos multigrado	89
Conclusiones	91

5. Espacios y personal docente capacitado para atender a niños con necesidades educativas especiales (NEE)	95
5.1. Presencia de niños con NEE en escuelas regulares y apoyo de instancias especializadas para su atención	98
5.2. Adecuaciones de la infraestructura para la accesibilidad de niños con discapacidades motrices o de desplazamiento a las escuelas	101
5.3. Creencias docentes con respecto a la atención de niños con necesidades educativas especiales	104
5.4. Participación en cursos de actualización relacionados con la atención de niños con NEE	108
5.5. Necesidades de fortalecimiento de la práctica docente para la atención a niños con NEE	110
Conclusiones	113
6. Condiciones contractuales adecuadas para el trabajo docente	115
6.1. Contratación	116
6.2. Salario	119
6.3. Asignación a centro de trabajo y lugar de residencia	122
Conclusiones	126
7. Capacitación y experiencia docente	129
7.1. Escolaridad de los docentes	131
7.1.1. Escolaridad de docentes de escuelas generales	132
7.1.2. Escolaridad de docentes de escuelas indígenas	133
7.1.3. Escolaridad de docentes de escuelas comunitarias	134
7.2. Años de experiencia como docentes frente a grupo	137
Conclusiones	139
8. Docentes con creencias consonantes con las orientaciones curriculares	143
8.1. Creencias sobre las orientaciones para la planeación del trabajo docente	146
8.2. Creencias sobre las orientaciones para la enseñanza	150
8.2.1. Creencias sobre las características infantiles y los procesos de aprendizaje	151
8.2.2. Creencias sobre la diversidad y equidad	155
8.2.3. Intervención educativa: orientación del comportamiento de los niños y vinculación de la escuela con la familia	158
8.2.4. Índice global de creencias sobre las orientaciones para la enseñanza	162
8.3. Creencias sobre las orientaciones para la evaluación	162
Conclusiones	166
9. Oportunidades para el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes	169
9.1. Participación en cursos de actualización	170

9.2. Discusión y análisis de la práctica docente en colectivos escolares	173
9.3. Estudio de materiales educativos relacionados con el PEP 2004	177
9.4. Asistencia a los Centros de Maestros	179
9.5. Necesidades de fortalecimiento de la práctica docente	181
Conclusiones	185
10. Dirección de centros escolares con capacitación y experiencia	187
10.1. Formación inicial y escolaridad	191
10.2. Años de experiencia como docentes frente a grupo	194
Conclusiones	196
11. Duración y distribución de la jornada escolar adecuadas a las necesidades de los niños, sus familias y la sociedad	199
11.1. Duración de la jornada escolar	201
11.2. Tiempo dedicado a actividades rutinarias durante la jornada escolar	205
Conclusiones	209
12. Interacciones estables y seguras entre docentes y niños para la conformación de ambientes educativos	213
12.1. Estabilidad del docente a cargo del grupo	215
12.2. Interacciones entre docentes y alumnos en el manejo de situaciones conflictivas en el aula	218
Conclusiones	224
13. Oportunidades para que los niños trabajen de manera individual y en pequeños grupos	227
Conclusiones	231
Conclusiones	235
I. La desigualdad estructural del sistema educativo	236
II. Desarticulación de propósitos educativos, regulaciones, estructuras de implementación y recursos	238
III. Inversión en la educación preescolar	239
IV. Obligatoriedad de la educación preescolar	241
V. Oportunidades de evaluación e investigación futuras	242
Últimas consideraciones	244
Anexo Técnico	245
1. Muestra del estudio	245
1.1. Población objetivo del estudio	245
1.2. Estudio piloto	245
1.3. Conformación de modalidades y dominios	246
1.4. Diseño de la muestra definitiva	250
2. Instrumentos utilizados en el estudio y su aplicación	251
2.1. Instrumentos utilizados	251
2.2. Proceso de construcción de instrumentos	254
2.3. La aplicación de los instrumentos	257
3. Tasas de no respuesta y procedimiento para imputar datos faltantes	257

3.1. Tasas de no respuesta de las preguntas de los instrumentos	257
3.2. Metodología de imputación de los datos faltantes	261
4. Cálculo de estimaciones y sus varianzas	265
4.1. Estimación global	265
4.2. Estimación en dominios	267
5. Construcción de los índices	267
5.1. Índice de ambiente físico del aula	268
5.2. Índice de creencias sobre las orientaciones para la práctica docente del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004)	271
5.3. Índice socioeconómico	275
Anexo: estimaciones de los errores muestrales	279
a) Estimaciones de los errores muestrales de tablas	280
b) Estimaciones de los errores muestrales de gráficas	313
c) Estimaciones de los errores muestrales de figuras	323
Bibliografía	329
Participantes y colaboradores	343

Junta Directiva del INEE

Presidente

ALONSO LUJAMBIO IRAZÁBAL
Secretario de Educación Pública

Presidente suplente

LIC. FRANCISCO CISCOMANI FREANER
Titular de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas
Secretaría de Educación Pública

Consejeros

MTRO. JUAN CARLOS ROMERO HICKS
Director General del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

MTRO. FERNANDO GONZÁLEZ SÁNCHEZ
Subsecretario de Educación Básica
Secretaría de Educación Pública

LIC. DIONISIO ARTURO PÉREZ-JACOME FRISCIONE
Subsecretario de Egresos
Secretaría de Hacienda y Crédito Público

DR. ENRIQUE CABRERO MENDOZA
Director General del Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C.

DR. JOSÉ PABLO RENÉ ASOMOZA Y PALACIO
Director General del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN

DRA. SYLVIA ORTEGA SALAZAR
Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

DR. ENRIQUE VILLA RIVERA
Director General del Instituto Mexicano del Petróleo

DR. EMILIO ZEBADÚA GONZÁLEZ
Presidente de la Fundación para la Cultura del Maestro, A.C.

EDUARDO BOHÓRQUEZ LÓPEZ
Director General de Transparencia Mexicana

PROFR. RAFAEL OCHOA GUZMÁN

Secretario General del Comité Ejecutivo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SRA. CONSUELO MENDOZA GARCÍA

Presidenta de la Unión Nacional de Padres de Familia, A.C.

LIC. GERARDO GUTIÉRREZ CANDIANI

Presidente de la Comisión de Educación del Sector Empresarial

DR. MANUEL ULLOA HERRERO

Presidente de Observatorio Ciudadano

Secretariado suplente

LIC. MARÍA DE LOURDES TAPIA CARLÍN

Coordinadora de Órganos Desconcentrados y del Sector Paraestatal

Secretaría de Educación Pública

Prosecretaria de la Junta Directiva

DRA. ANNETTE SANTOS DEL REAL

Directora General Adjunta

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Comisario Público

LIC. ALBERTO CIFUENTES NEGRETE

Comisario Público Propietario del Sector Educación y Cultura

Secretaría de la Función Pública

Presentación

Como es sabido, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene la encomienda de contribuir a la evaluación de la calidad del Sistema Educativo Mexicano en lo que se refiere a la educación básica y media superior. El Instituto lleva a cabo su mandato a través de cuatro grandes líneas de trabajo: el diseño y funcionamiento de un sistema de indicadores educativos; la medición del logro educativo por medio de la aplicación a gran escala de pruebas nacionales e internacionales estandarizadas; estudios a gran escala sobre las condiciones de la oferta educativa, y la difusión y disseminación de resultados.

En esta ocasión, el INEE entrega un informe sobre las condiciones en que se ofrece el servicio de educación preescolar en nuestro país. Este nivel, que forma parte de la educación básica, fue declarado obligatorio en el año 2002 —en el artículo Tercero de la Constitución— para los niños de 3 a 5 años. Esta decisión implica la obligación del Estado Mexicano de ofrecer este nivel educativo de manera universal y la de madres y padres de familia o tutores de enviar a sus hijos o pupilos a la escuela. En estos ocho años, la implementación se ha hecho de manera escalonada; el primer grado de educación preescolar, al que acuden los niños de tres años, ha sido pospuesto ante dificultades de diverso tipo para llevarla a cabo.

¿Por qué un estudio evaluativo de las condiciones en que se ofrece la educación preescolar? La respuesta es sencilla: se reconoce que la educación preescolar, también denominada educación infantil, puede contribuir a mejorar las oportunidades de desarrollo futuro de las personas, incluidas las de aprendizaje escolar, a lo largo de la vida. Esta afirmación adquiere relevancia cuando se trata de niños que viven en condiciones socioeconómicas desfavorables, ya que esta educación representa una opción de desarrollo que sus familias no siempre están en condiciones de brindar.

Por otra parte, los beneficios de la educación preescolar sólo son posibles cuando ésta se ofrece con calidad. Para ello se requiere de condiciones materiales, humanas y organizativas, así como de procesos pedagógicos acordes con las necesidades de aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños.

La educación preescolar, por ofrecerse a temprana edad, representa el cimiento del desarrollo. Merced a los estudios de la Psicología, conocemos la importancia e impacto de este tramo formativo en la vida de las personas. Las investigaciones realizadas ofrecen evidencias y señalan que hay más probabilidades de éxito en la escuela

primaria y niveles escolares posteriores para quienes cuentan en su haber con una educación infantil sólida y de calidad.

En este sentido, y considerando que la escuela de educación preescolar es un espacio compartido donde los niños y las niñas tienen la oportunidad de aprender y convivir, resulta necesario conocer las condiciones en que se ofrece.

Este estudio de evaluación, llevado a cabo por la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto, ofrece información empírica sistemática sobre las escuelas de educación preescolar mexicana. Se tratan asuntos referidos a la infraestructura, materiales y recursos organizativos; a características del personal docente y directivo de los centros escolares y, por último, a procesos escolares. Estos tres grandes temas están desarrollados en trece capítulos que abordan los asuntos particulares de cada uno de ellos.

Como en cada entrega que hace el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se pretende que este informe cumpla con el propósito de aportar conocimiento a los distintos actores del Sistema Educativo Mexicano, al identificar las condiciones en las que se prestan los servicios de educación preescolar en México, así como las diferencias existentes en función de la modalidad educativa y el nivel socioeconómico de la población que atienden las escuelas. Además, se aspira a que este conocimiento contribuya a orientar decisiones para la mejora continua de la calidad educativa y, en consecuencia, al ejercicio del Derecho a la Educación de todos los niños y las niñas de este país.

Al igual que todos nuestros estudios e informes, éste también es resultado del trabajo colectivo y colegiado. Detrás de cada dato, gráfica o tabla está el esfuerzo y dedicación de quienes integran la comunidad del INEE. De manera particular, el presente informe es fruto de un esfuerzo de colaboración, análisis, reflexión y discusión de quienes conforman la Dirección de Evaluación de Escuelas, bajo la coordinación académica de la Dirección General Adjunta y con el apoyo constante de la Dirección de Comunicación y Difusión para la revisión editorial y publicación del estudio.

Merecen un especial reconocimiento las áreas estatales de evaluación que conforman el Consejo Consultivo del Instituto, cuya colaboración para la realización de los estudios es insustituible. Asimismo, expresamos nuestro agradecimiento a los especialistas del Consejo Técnico por las aportaciones y críticas para su mejora, así como a la Junta Directiva por el apoyo que brinda al Instituto para llevar a buen término sus responsabilidades.

Por último, nuestra gratitud a todas las personas externas al INEE que colaboraron en las distintas fases del estudio, así como a las autoridades educativas responsables del desarrollo curricular de la educación preescolar en la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Dra. Margarita Zorrilla Fierro
Directora General del INEE

Introducción

La educación preescolar es reconocida como un servicio educativo que puede contribuir a mejorar las oportunidades académicas de los niños a lo largo de su vida, particularmente de aquellos que viven en condiciones socioeconómicas desfavorables. Sin embargo, sus beneficios sólo son posibles cuando ésta es de calidad, y para ello se requiere tanto de recursos materiales, humanos y organizativos, como de procesos adecuados a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

El reconocimiento de los beneficios de la educación preescolar ha hecho que muchos países procuren su provisión universal. En México, la educación para la población de cuatro y cinco años fue recientemente declarada obligatoria y universal —la educación para la población de 3 años aún está en discusión—. Así, el acceso a este servicio educativo es considerado una prioridad para el gobierno mexicano.

El propósito de este volumen es presentar los resultados del estudio de las Condiciones de la Oferta Educativa en Preescolar (COEP), primera encuesta realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), para conocer cómo se prestan los servicios de educación preescolar en nuestro país.

Este estudio tuvo como objetivo proporcionar información que contribuya a un mayor conocimiento del Sistema Educativo Mexicano (SEM), y a orientar la toma de decisiones con respecto a los recursos con los que cuentan las escuelas, las características del cuerpo docente y directivo, así como los procesos que se desarrollan en su interior.

La recolección de información se realizó en mayo del 2008 a través de instrumentos estructurados. Tuvo como informantes a docentes, directoras o encargadas de la dirección de las escuelas, y a padres de familia o tutores de los niños. La muestra efectiva comprendió 1, 892 escuelas, 4, 675 docentes y 23, 370 padres de familia o tutores.

En este apartado se presenta la fundamentación del estudio y el diseño metodológico seguido para cumplir los objetivos propuestos. Después, se describen brevemente algunas características socioeconómicas de las familias de los niños que asisten a los centros de educación preescolar, las cuales servirán como eje de análisis e interpretación de los resultados del estudio. Finalmente, se expone la estructura del informe.

I. Fundamentación del estudio de COEP

La evaluación COEP tiene tres fundamentos: 1) la misión del INEE y la comprensión construida sobre los componentes del sistema educativo, su calidad y dimensiones; 2) la importancia de la educación preescolar para el desarrollo y aprendizaje de los niños en la primera infancia, y los beneficios que brinda para las trayectorias escolares y de oportunidades de vida; 3) el contexto de la educación preescolar en nuestro país. A continuación se describe cada uno de estos fundamentos.

a) Misión del INEE y postulados sobre la calidad de la educación

El INEE tiene como misión contribuir al mejoramiento de la educación en México, a través de la evaluación integral de la calidad del sistema educativo y de los factores que la determinan, así como de la difusión transparente y oportuna de sus resultados para apoyar la toma de decisiones, la mejora pedagógica en las escuelas y la rendición de cuentas.

Entre los componentes del SEM, que el INEE considera fundamentales de evaluar, se encuentran los recursos con que cuentan las escuelas y los procesos escolares y de aula que tienen lugar en su interior, pues éstos conforman condiciones de aprendizaje para los alumnos y de enseñanza para los docentes. Además, la evaluación de los recursos y procesos se realiza porque permite tener una visión integral del sistema educativo en su conjunto y retroalimentar la toma de decisiones de los diferentes actores que en él participan, como son autoridades educativas, supervisores, directores, docentes, padres de familia e investigadores de la educación.

b) La importancia de la educación preescolar

Las investigaciones recientes demuestran que la capacidad de los niños para aprender es más intensa durante sus primeros cinco años de vida, pues en esta etapa el desarrollo neurológico está caracterizado por una mayor plasticidad y un acelerado crecimiento. Como consecuencia, en estos años se logra un gran desarrollo de las capacidades intelectuales, sociales, lingüísticas y emocionales.¹

No obstante la potencialidad que se ha reconocido para el desarrollo del preescolar en esta etapa, también se ha señalado que es justamente en los primeros cinco años de vida cuando los seres humanos son más dependientes de los adultos. Éstos son fundamentales para la satisfacción de sus necesidades básicas, por lo que las relaciones que sostienen entre ambos sirven para que se desarrollen plenamente. De la misma manera, la atención inadecuada por parte de los adultos puede tener repercusiones que permanezcan a lo largo de sus vidas.²

¹ Bowman, B. et al. (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington, DC. EE.UU.: National Academy Press.

² Unesco (2006). *Strong foundations. Early childhood care and education. EFA Global Monitoring Report 2007*. Paris, France: Unesco

La educación preescolar es importante porque se inserta en la etapa en la cual los niños tienen una disposición natural para aprender, y las interacciones que promueva el personal docente pueden estimular su desarrollo y aprendizaje.

Se ha encontrado que los alumnos que reciben educación preescolar tienen beneficios tanto en el ámbito educativo como en el social. Entre los primeros se encuentran mayor permanencia en la escuela y mayor aprovechamiento escolar, así como menor reprobación y menor deserción.³ Para la sociedad, los programas de educación preescolar de alta calidad tienen un efecto de reducción de desigualdades e inequidad social.

Particularmente, se reconoce que los niños que provienen de contextos socioeconómicos desfavorables son quienes más necesitan de este nivel educativo y más se benefician de él. Desde su nacimiento o antes, éstos pueden presentar brechas cognitivas tendientes a ensancharse,⁴ por lo cual la intervención educativa se vuelve crucial para la superación de desigualdades tempranas y la prevención de su acrecentamiento. Por ejemplo, el *High/Scope Perry School Project*, estudio que exploró los efectos de corto y largo plazos de un programa de educación preescolar brindado a niños que vivían en situación de pobreza, llegó a la conclusión de que éste contribuyó al desarrollo social, intelectual y éxito escolar de los participantes, e igualmente, a su mejor inserción en las actividades económicas durante la vida adulta y a una menor propensión a cometer conductas antisociales.⁵

Sin embargo, para que los beneficios de este nivel educativo ocurran es necesario que los centros preescolares sean de calidad. Esto implica la existencia de recursos (humanos, materiales y organizativos)⁶ y procesos adecuados a las necesidades de los preescolares que permitan capitalizar las características propias de la etapa en que se encuentran para su aprendizaje y desarrollo.

Lo anterior fundamenta la necesidad de conocer las condiciones en que se ofrece la educación preescolar en nuestro país; esto es, los recursos y procesos que conforman los ambientes educativos en las escuelas. No sobra decir que en países como el nuestro, en donde se enfrentan serios problemas de desigualdad, es crucial ofrecer servicios educativos de calidad lo más tempranamente posible a los niños que más lo requieren,⁷ y cuyo origen socioeconómico los pone en situación de desventaja prácticamente desde su nacimiento o incluso antes.

³ Arnold (2004); Arnold (2006); Bertrand & Beach (2004); Mustard (2005); Young (1996): citados en Unesco (2006), *op. cit.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ Schweinhart, L. *et al.* (2005). *Lifetime effects. The High/Scope Perry Preschool Through Age 40*. Ypsilanti, Michigan, EE. UU.: High Scope Press.

⁶ En la literatura sobre calidad en educación preescolar estos recursos son catalogados como condiciones estructurales.

⁷ Martínez Rizo, F. (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica*. México, D. F.: INEE

c) Contexto de la educación preescolar en México

En relación con este punto, existen dos medidas que hacen necesaria la indagación de las condiciones en las cuales se ofrece la educación preescolar en nuestro país: el decreto de la obligatoriedad de la educación preescolar para niños de 3 a 5 años promulgado en 2002; y la reforma curricular que derivó en un nuevo programa de educación preescolar que comenzó a implementarse a partir de 2004. Cabe mencionar que esta exploración es necesaria debido a las exigencias que estas medidas imponen al Estado, a las escuelas, y a diferentes actores educativos y sociales para su cumplimiento.

La obligatoriedad de la educación preescolar implica para el Estado ofrecer el servicio de manera universal; obliga legalmente a los padres a hacer que sus hijos la cursen, y establece los tres años de estudio como un requisito para ingresar a primaria. La entrada en vigor de esta medida ha sido en forma diferenciada: el tercer grado comenzó a ser obligatorio en el ciclo escolar 2004/2005 y el segundo en 2005/2006. La aplicación de esta medida para el primer grado se ha postergado.

El decreto de obligatoriedad ha hecho que el SEM se enfrente a una demanda creciente de población en edad preescolar, aumentando previsiblemente los desafíos para su atención. Así, se vuelve necesario conocer bajo qué condiciones se están prestando los servicios educativos a esta población e identificar la preparación que tiene el sistema para la implementación de esta medida y su expansión gradual a los niños de tres años.

La reforma curricular, puesta en marcha en 2002, ha tenido como propósito mejorar la calidad y asegurar la equidad en la atención educativa ofrecida a los alumnos de tres a cinco años de edad. A partir de esta reforma se diseñó y comenzó a implementarse el *Programa de Educación Preescolar 2004* (PEP 2004).

El PEP 2004 tiene como propósitos: a) contribuir a que la educación preescolar ofrezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños, garantizando que cada uno de ellos viva experiencias que le permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas, desde una perspectiva que parta del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades; y b) contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria, mediante el establecimiento de propósitos fundamentales que correspondan a la orientación general de la educación básica.

Dentro de las características principales del PEP 2004 se encuentran: el establecimiento de propósitos fundamentales para la educación preescolar a lo largo de los tres grados que la integran; y su organización a partir de competencias, entendidas sintéticamente como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás.

Las competencias son la base para organizar, desarrollar y evaluar el trabajo docente y se encuentran vinculadas con seis campos formativos —desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y conocimiento del mundo; expresión y apreciación artística; desarrollo físico y salud—. Los principios

pedagógicos constituyen otro referente fundamental en el marco de la nueva propuesta curricular, y se encuentran agrupados en tres grandes ejes: características infantiles y procesos de aprendizaje; diversidad y equidad; e intervención educativa.

El PEP 2004 se diferencia de otros programas en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, no se establecen contenidos específicos; y en segundo, es un currículo abierto, en el cual el personal docente se encarga de diseñar situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de las competencias en los niños. Así pues, queda en manos de cada maestro, de acuerdo a las necesidades individuales de sus alumnos, decidir la secuencia de actividades o situaciones didácticas a realizar. Cabe señalar que éste es uno de los principales retos que enfrenta la implementación de la reforma del preescolar.

Las características particulares de este programa, y el reconocimiento de la importancia de la transformación de la práctica docente y directiva, así como de la organización y funcionamiento de las escuelas, hacen necesario conocer las condiciones en las cuales los planteles preescolares están implementándolo, y si éstas son adecuadas para su cumplimiento.

Es importante mencionar que, de los tres fundamentos descritos en esta sección, se identificaron condiciones (recursos y procesos) requeridas para ofrecer una educación preescolar de calidad, tomando principalmente como base los resultados de investigaciones realizadas en este tema. Estas condiciones constituyeron el objeto de indagación en este estudio, y pretendieron conocer su estado en las escuelas de educación preescolar de nuestro país.

II. Diseño metodológico

El objetivo principal del estudio fue identificar las condiciones en las que se prestan los servicios de educación preescolar en México, y las diferencias que existen de acuerdo con la modalidad educativa y el nivel socioeconómico de la población que atienden los planteles.

Para cumplir estos objetivos, se diseñó un acercamiento estructurado de gran escala, que buscó dar información representativa de los siguientes tipos de escuelas: *urbano público, rural no unitario y unitario, indígena no unitario y unitario, comunitario y privado*. La tabla I.1 muestra la distribución de matrícula, personal docente y escuelas de acuerdo a las agrupaciones señaladas.⁸ En ella se observa que en los planteles urbanos públicos es donde hay una mayor concentración de alumnos (55.8%), docentes (44.6%) y escuelas (23.7%). Son seguidos por las escuelas privadas y las rurales —no unitarias y unitarias— que, en conjunto, conforman la modalidad general de servicio educativo. La educación indígena atiende en escuelas unitarias y no unitarias a 8.3% de la matrícula, mientras que la proporción de docentes es de 8.1% y de escuelas es de 11.6%. Los servicios prestados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) —la educación comunitaria— atienden sólo a 2.8% de la matrícula total, pero esta atención la dan en una quinta parte del total de las escuelas (19.4%).

⁸ No incluye la matrícula atendida por los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

Tabla I,1 Matrícula, personal docente y escuelas de educación preescolar por tipos de escuelas participantes en estudio COEP, ciclo escolar 2006/2007

Servicio	Alumnos		Docentes		Escuelas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Comunitaria	126,635	2.8	15,526	7.8	15,526	19.4
Indígena unitaria	124,057	2.7	5,509	2.8	5,509	6.9
Indígena no unitaria	255,817	5.6	10,528	5.3	3,758	4.7
Rural unitaria	276,166	6.1	14,403	7.3	14,403	18.0
Rural no unitaria	549,011	12.1	23,982	12.1	9,291	11.6
Urbana pública	2'532,671	55.8	88,427	44.6	18,954	23.7
Privada	678,302	14.9	39,950	20.1	12,679	15.8
Total	4'542,659	100.0	198,325	100.0	80,120	100.0

Conviene señalar que esta clasificación de escuelas o tipos de servicios educativos se decidió por dos razones. La primera es la gran proporción de planteles unitarios, que ascendía a 44% a nivel nacional en el ciclo escolar 2006/2007 (en matrícula, las escuelas unitarias atendían aproximadamente a 11%). La segunda son las diferencias existentes en las variables de recursos y procesos escolares entre los centros de educación preescolar unitarios y los no unitarios, lo que hacía necesario estudiarlos por separado.

Finalmente, cabe mencionar que, una vez recolectada la información, se dividió el grupo de escuelas urbanas públicas en dos, de acuerdo con el nivel socioeconómico de las familias de los niños que asisten a estos centros, pues constituyen el subconjunto más heterogéneo en esta materia.⁹ De esta forma, el estudio pretende dar información acerca de las oportunidades de aprendizaje de niños provenientes de distintos contextos socioeconómicos.

Los dominios o grupos de escuelas definitivos para este estudio y su descripción se muestran en el recuadro I.1. Es importante precisar que en la descripción de resultados se utiliza el término modalidad como sinónimo de los dominios de estudio.

⁹ Véase apartado 5.3 del anexo técnico para mayor información sobre la construcción de este índice.

Recuadro I.1 Descripción de dominios definitivos del estudio COEP

Comunitaria. Escuelas administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

Indígena unitaria. Escuelas públicas donde se imparte el modelo de educación multicultural bilingüe, que son atendidas por un docente.

Indígena no unitaria. Escuelas públicas donde se imparte el modelo de educación multicultural bilingüe, que son atendidas por dos o más docentes.

Rural unitaria. Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población menor a 2 mil 500 habitantes y que son atendidas por un docente.

Rural no unitaria. Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población menor a 2 mil 500 habitantes y que son atendidas por dos o más docentes.

Urbana en contexto desfavorable. Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes y con un índice de nivel socioeconómico entre 3.52 y 5.10 puntos.

Urbana en contexto favorable. Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes y con un índice de nivel socioeconómico entre 5.11 y 6.75 puntos.

Privada. Escuelas generales de sostenimiento privado ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes.

La distribución de escuelas y docentes en la muestra definitiva del estudio aparece en la tabla I.2.¹⁰

¹⁰ Para mayor información sobre diseño de la muestra de este estudio, véase apartado 1 del Anexo Técnico.

Tabla I.2 Escuelas, docentes y padres de familia o tutores participantes en el estudio COEP

Modalidades	Escuelas	Docentes	Padres de familia o tutores
Comunitaria	328	327	1597
Indígena unitaria	214	214	1053
Indígena no unitaria	74	213	1067
Rural unitaria	281	279	1417
Rural no unitaria	211	526	2646
Urbana en contexto desfavorable	305	1320	6633
Urbana en contexto favorable	163	850	4243
Privada	316	946	4714
Total de la muestra	1,892	4,675	23,370

Las informantes fueron centralmente las docentes y las directoras o encargadas de la dirección de los centros de educación preescolar. También se recurrió a los padres de familia o tutores, a través de una entrevista estructurada —administrada a través de las propias docentes— que tuvo como objetivo recolectar información sobre las características socioeconómicas de las familias de los niños.

Para obtener la información que ayudara a cumplir con los objetivos del estudio, se diseñaron los siguientes instrumentos:¹¹

Tabla I.3 Informantes e instrumentos aplicados

Informantes	Instrumentos	Tipo de aplicación
Directoras o docentes encargadas de la dirección	Cuestionario Entrevista	Autoadministrado Realizada por el aplicador
Docentes (Educadoras e Instructores comunitarios)	Cuestionario (dividido en dos partes)	Autoadministrado
Padres de familia	Cédula de información sobre los alumnos	Entrevista realizada a los padres de familia o tutores por cada docente
Aplicadores	Sección en cuestionarios de docentes (Educadoras e instructores comunitarios)	Autoadministrado (registro de las mediciones del aula)

¹¹ Para mayor información sobre el diseño y aplicación de los instrumentos, véase apartado 2 del anexo técnico.

Es importante mencionar que se realizaron adecuaciones para los cuestionarios que serían respondidos por docentes que cumplen con funciones directivas y para recabar información de quienes trabajan en centros de educación preescolar unitarios. Asimismo, se incluyó un apartado para quienes laboran en escuelas de educación preescolar indígenas. Estas adecuaciones son descritas en el apartado 2 del Anexo Técnico.

Debido a que los instrumentos diseñados para docentes son de una extensión considerable, se decidió que su aplicación se hiciera en dos visitas. En la primera, el aplicador entregó a las educadoras o al instructor comunitario la primera parte de su cuestionario y la cédula de información sobre alumnos. Las educadoras e instructores comunitarios contaron con una semana para entrevistar a cinco padres de familia y solicitarles la información requerida en la cédula. En la siguiente visita —una semana después de la primera—, el aplicador entregó la segunda parte del cuestionario a las educadoras y a los instructores comunitarios; además de entrevistar a la directora sobre cuestiones de infraestructura y recursos materiales de la escuela, y de entregarle un cuestionario autoadministrado, en el cual los informantes consignan por sí mismos las respuestas.

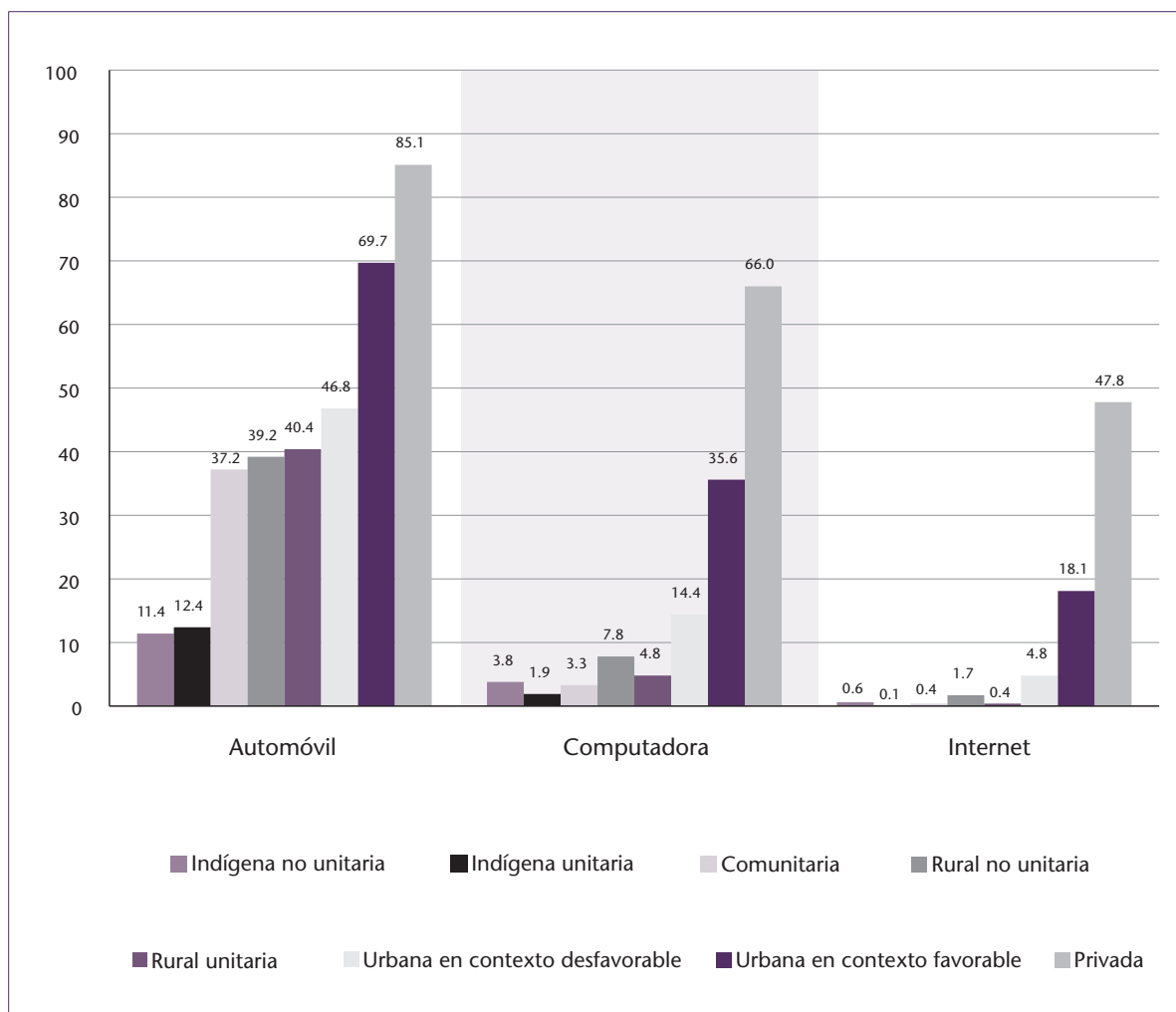
III. Características socioeconómicas de la población atendida en las modalidades educativas

En este apartado se muestran algunas de las características socioeconómicas de las familias de los niños que asisten a cada modalidad educativa. Se focaliza en la exposición de información sobre los bienes que tienen en sus hogares, el material del piso del hogar, la escolaridad de la madre y, finalmente, se muestra el índice del nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, por escuela, para cada modalidad educativa. Cabe señalar que en la conformación del índice del nivel socioeconómico de las familias también se incluyen otras variables, descritas en el Anexo Técnico.

Se presenta esta información porque permite analizar e interpretar los resultados e identificar si se ofrecen condiciones diferentes a poblaciones de distintos contextos socioeconómicos, para así observar si estas variaciones siguen una lógica de equidad.

La gráfica I.1 muestra algunos de los bienes con los que cuentan los niños en sus hogares. En ella se puede apreciar que las familias de las escuelas privadas son las que tienen las mejores condiciones socioeconómicas, seguidas de las urbanas públicas en contexto favorable y desfavorable, las rurales, comunitarias, y con la menor proporción las indígenas. También deja ver que la infraestructura para el uso de medios informáticos —computadora e Internet— se encuentra en pocos hogares, principalmente en los de alumnos que acuden a modalidades privadas y urbanas de contexto favorable.

Gráfica I.1 Porcentaje de hogares de los niños que asisten a preescolar, que tienen automóvil, computadora o Internet, por modalidad educativa

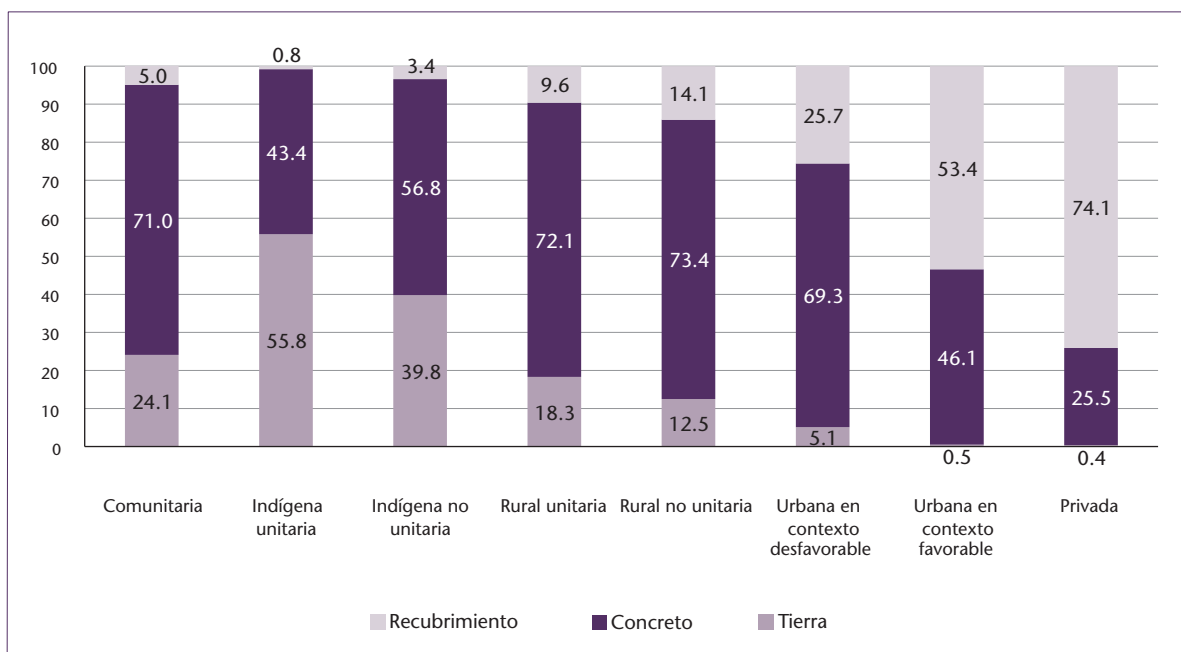


En cuanto al material del piso de los hogares, la gráfica I.2 señala que en todas las modalidades educativas la mayoría de las casas de donde provienen los alumnos de las escuelas públicas tienen piso de concreto. La única excepción la constituyen las de los niños de escuelas urbanas de contexto favorable, donde cerca de la mitad (53.4%) tiene piso de recubrimiento. En la modalidad privada, el piso es de recubrimiento en tres cuartas partes de los hogares (74.1%).

También destaca que en todas las modalidades públicas, a excepción de las urbanas de contexto favorable, hay casas con piso de tierra. Los porcentajes mayores se encuentran en los hogares de quienes asisten a las escuelas indígenas y comunitarias. De hecho, en la modalidad indígena unitaria, un poco más de la mitad de las casas tiene piso de

tierra. Esta es una característica importante porque evidencia que quienes habitan en hogares con pisos de tierra se encuentran en condiciones de menor seguridad y salubridad, pues éstos no facilitan la higiene y son un medio propicio para el crecimiento de microorganismos y la transferencia de enfermedades.

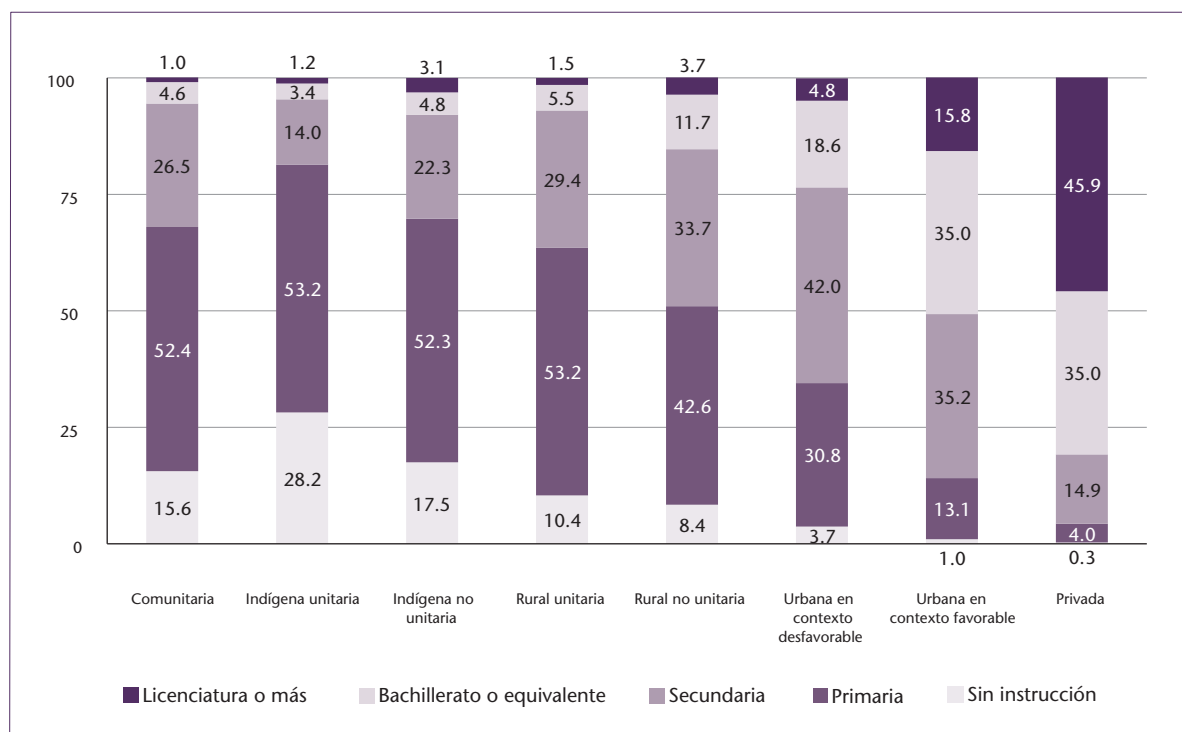
Gráfica I.2 Porcentaje de hogares de los niños que asisten a preescolar, según el material del piso del hogar, por modalidad educativa



En relación a la escolaridad de las madres de los preescolares, en la gráfica I.3 se observa que la proporción de quienes no han cursado primaria es baja a nivel nacional; sin embargo, se concentra en tres modalidades: indígena unitaria, donde casi tres de cada diez madres no tiene esta formación (28.2%); indígena no unitaria, donde la cifra llega a 17.5%; y centros de educación preescolar comunitarios, con 15.6%. Cabe señalar que en estas modalidades entre 70% y 80% de las madres de los niños no ha terminado la educación básica.

La gráfica también muestra que 45.9% de las madres de alumnos de escuelas privadas cuentan con licenciatura o estudios superiores, seguidas de las madres de niños que asisten a la modalidad urbana de contexto favorable donde la cifra desciende a 15.8%. En el resto de las modalidades la proporción de madres de familia con este nivel de escolaridad es menor a 5%.

Gráfica I.3 Porcentaje de madres de familia de los niños que asisten a educación preescolar, según escolaridad máxima, por modalidad educativa



Finalmente, la tabla I.4 muestra los valores del índice socioeconómico de las familias de los alumnos que cursan preescolar por escuela, para las modalidades incluidas en este estudio. En ella se puede observar que las modalidades indígenas tienen los valores más bajos, seguidas de las comunitarias. Después de éstas se encuentran la rural unitaria, rural no unitaria, urbana en contexto desfavorable, urbana en contexto favorable y privada.

IV. Organización del reporte

Como se señaló en la sección I de este apartado, el estudio COEP partió de la identificación de las condiciones que se han encontrado en investigaciones nacionales e internacionales, las cuales son necesarias para impartir una educación preescolar de calidad. De estas condiciones se hizo una selección de acuerdo a su relevancia y a la factibilidad de ser estudiadas en acercamientos a gran escala de alta estructuración.

Así, las condiciones seleccionadas se organizaron en tres rubros. El primero relacionado con los recursos de infraestructura, materiales didácticos y de organización de las escuelas y las aulas. El segundo vinculado con las características del personal docente y directivo; y el tercero con los procesos. En conjunto resultaron 13 condiciones que se muestran en la tabla I.5, agrupadas de acuerdo a los rubros a los que pertenecen.

Tabla I.4 Media del índice socioeconómico de las familias de los niños que asisten a preescolar, por escuela, por modalidad educativa

Modalidad	Media
Comunitaria	4.1
Indígena unitaria	3.8
Indígena no unitaria	4.0
Rural unitaria	4.3
Rural no unitaria	4.5
Urbana en contexto desfavorable	4.8
Urbana en contexto favorable	5.4
Privada	6.1

Tabla I.5 Condiciones indagadas en el estudio COEP, por rubro

Rubro	Condiciones
I. Recursos: infraestructura, materiales, organizativos	Recursos económicos para la operación de las escuelas Infraestructura educativa que garantice el bienestar de los niños y contribuya a promover el desarrollo de sus competencias Aulas equipadas con materiales variados y accesibles Una composición de grupo adecuada para la atención de necesidades individuales y colectivas de los niños Espacios y personal docente capacitado para atender a niños con necesidades educativas especiales
II. Personal: docentes y directoras	Condiciones contractuales adecuadas para el trabajo docente Docentes capacitados y con experiencia Docentes con creencias consonantes con las orientaciones curriculares Oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes Dirección de centros escolares con capacitación y experiencia
III. Procesos	Duración y distribución de la jornada escolar adecuadas a las necesidades de los niños, sus familias y la sociedad Interacciones estables y seguras entre docentes y niños para la conformación de ambientes educativos propicios para el aprendizaje Oportunidades para que los niños trabajen de manera individual y en pequeños grupos

Cada condición se aborda en un capítulo por separado. La numeración que tienen corresponde al apartado en el cual se expone la condición. En cada capítulo: se describe el panorama nacional de la condición en cuestión; se analizan las diferencias encontradas

entre las modalidades educativas estudiadas; se expone el significado de los resultados y sus implicaciones con respecto a las oportunidades de aprendizaje y de enseñanza, a la luz de lo encontrado en investigaciones nacionales e internacionales; y se identifican líneas de investigación y de acción necesarias para ampliar el entendimiento de cada condición y para encaminar los esfuerzos hacia su mejora.

Al final del documento se encuentran las referencias bibliográficas, el Anexo Técnico y el anexo con las estimaciones de los errores muestrales. En el Anexo Técnico se da información detallada sobre el diseño de la muestra, el proceso de construcción de los instrumentos, su validación y aplicación en campo, el procedimiento de generación de estimaciones y el análisis de resultados. El anexo de estimaciones de los errores muestrales incluye los errores estándares de cada una de las estimaciones presentadas en este informe, de tal manera que se puede conocer la precisión de la estimación. Finalmente se encuentran los agradecimientos a la gran cantidad de personas que colaboraron en las diferentes fases de este estudio nacional.

Guía para la lectura del informe

Los datos presentados en este informe están basados en una muestra probabilística de las siguientes modalidades educativas a nivel nacional: comunitaria; indígena unitaria; indígena no unitaria; rural unitaria; rural no unitaria; urbana en contexto desfavorable; urbana en contexto favorable y privada.

Interpretación de los datos

- Los datos estadísticos aquí expuestos son estimaciones generadas a partir de una muestra aleatoria representativa de todas las escuelas y aulas del país. Esto significa que, a partir de los datos mostrados, se pueden hacer generalizaciones a todos los jardines de niños del país y sus modalidades. Sin embargo, estas estimaciones tienen asociadas un error denominado *error estándar*. Para cada una de las tablas o gráficas del cuerpo del informe se incluye otra en el Anexo de las estimaciones de los errores muestrales donde se especifica el valor del *error estándar*.
- Para realizar comparaciones entre las modalidades u otras agrupaciones, es necesario considerar los errores estándar incluidos en los Anexos. En el informe se realizan inferencias estadísticas basadas en la construcción de intervalos de confianza y pruebas de hipótesis de parámetros de interés como las medias, proporciones y totales. Los intervalos de confianza se construyeron bajo los supuestos de una distribución normal, utilizando un nivel de confianza de 95%. Las pruebas de hipótesis se construyeron bajo una distribución t, con un nivel de significancia de 0.05.
- Los porcentajes, promedios o totales presentados en el informe reflejan valores correspondientes a toda la población. No obstante, los datos provienen de una muestra; esto es posible debido a que cada unidad de ella representa a varias unidades de la población. Para esto, en los cálculos realizados se tomó en cuenta el *peso muestral*, el cual ofrece información que refiere a toda la población y no sólo a las unidades que fueron muestreadas. Dadas las características de la muestra, se calcularon pesos muestrales distintos para el nivel de la escuela y del aula.
- Usted podrá encontrar mayor información sobre los procedimientos estadísticos realizados en el Anexo técnico al final del informe.

Redondeo de cifras

- En las tablas que contienen proporciones, puede haber algunas donde los totales no sumen exactamente 100%. Esto se debe a que no se informa sobre todas las categorías de la variable o el redondeo de las cifras. Todos los estadísticos son calculados a partir de cifras exactas; el redondeo se realiza después de los cálculos.

Presentación de información

- Se representa en tablas, gráficas y figuras. En cada uno de estos elementos se precisa el tipo de estadístico al que se refieren, por ejemplo: porcentaje, promedio o totales.
- Las fuentes de las tablas, gráficas o figuras sólo se especifican cuando provienen de otras fuentes secundarias. Las tablas en las que no se cita la fuente reportan los resultados de este estudio.
- En los encabezados de las tablas se incluyeron los ítems de la misma manera en que se encontraban en los instrumentos. Sin embargo, en algunos casos, por extensión, no se incorporaron completamente. Cuando esto sucede, la información sobre todo el ítem se describe en el texto.

Presentación de información sobre docentes

- En los resultados sobre docentes, se utiliza “las docentes”, debido a que la mayoría de docentes de educación preescolar, son mujeres. Se reconoce, sin embargo, la existencia de docentes varones en esta profesión.

Acrónimos y abreviaturas

- En el informe se utilizaron las siguientes abreviaturas:

AGE	Apoyo a la Gestión Escolar
BA	Biblioteca de Aula
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CBA	Curso Básico de Actualización
CENDI	Centro de Educación Integral
COEP	Condiciones de la Oferta Educativa en Preescolar
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
DIF	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia

IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INIFED	Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa
LEP	Licenciatura en Educación Preescolar
NAESP	National Association of Elementary School Principals
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
NCES	National Center for Education Statistics
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMS	Organización Mundial de la Salud
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PEP	Programa de Educación Preescolar
PEP 2004	Programa de Educación Preescolar 2004
PNL	Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEP	Secretaría de Educación Pública
SFCSP	Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio
TGA	Talleres Generales de Actualización
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USAER	Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular

Notas al pie de página

- Para facilitar la lectura de este informe, se incorporaron las referencias bibliográficas al pie de página, utilizando un método híbrido de citación (APA/Harvard).

Mayor información sobre este estudio

- Por favor visite: www.inee.edu.mx

1 Recursos económicos para la operación de las escuelas

Los recursos económicos para la operación de las escuelas son una condición indispensable para proporcionar una educación preescolar de calidad. Es decir, para efectuar las acciones que promuevan el desarrollo y aprendizaje de los niños y que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos. Asimismo, permiten que las escuelas satisfagan sus necesidades, y el grado en que lo logren puede repercutir en condiciones diferentes de enseñanza y aprendizaje.

Se considera que la operación de las escuelas involucra la atención de las necesidades relacionadas con servicios, recursos materiales e infraestructura. Entre éstas se encuentran el mantenimiento y la mejora física de los planteles, la adquisición y la reparación de mobiliario, así como la compra de equipo.

La escasez de recursos económicos para satisfacer las necesidades de operación de las escuelas, obstaculizaría la realización de obras indispensables para garantizar el bienestar de docentes y alumnos en los ambientes de enseñanza y de aprendizaje, o provocar que los diferentes actores educativos enfoquen sus mayores esfuerzos hacia la recaudación de recursos económicos en detrimento de sus tareas educativas.

Dada la importancia de los recursos para la operación de las escuelas de preescolar, este capítulo tiene como objetivos principales identificar quiénes participan en el sostenimiento de la operación de estos planteles de educación preescolar en nuestro país, y dimensionar la contribución de los padres de familia en su sustento.

El análisis se enfoca en las escuelas públicas debido a que en éstas, por el principio de gratuidad en la educación básica señalado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se asume que los costos educativos son solventados por el Estado,¹ e interesa indagar si éste, como supone el principio de gratuidad, absorbe los costos de operación de las escuelas (costos educativos), o si participan otros actores públicos y privados en su financiamiento.

Esto es importante ya que la participación de otros actores en el financiamiento de los costos de operación, si bien ayuda a satisfacer las necesidades de la comunidad escolar, también permite que éstos se involucren en los procesos educativos y coadyuven

¹ Bracho, T. (1995). Gasto privado en educación. México, 1984-1992. *Revista Mexicana de Sociología*, pp. 91-119; Bracho, T. & Zamudio, A. (1997). El gasto privado en educación. México, 1992. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 323-347.

en el establecimiento de mecanismos para garantizar la transparencia en la toma de decisiones sobre el uso de recursos escolares.²

También, las contribuciones económicas de otros actores para la realización de las tareas cotidianas de los centros educativos pueden ocasionar que éstos se vuelvan dependientes de los apoyos monetarios externos, sin tener la certeza de que en el corto, mediano y largo plazos podrán satisfacer sus necesidades a través de dichas fuentes.

Se eligió centrar la exploración en los costos de operación de las escuelas que nos ocupan porque el financiamiento de éstas no ha sido examinado y se considera relevante, mas no único o suficiente, para que se lleven a cabo las tareas educativas y se creen ambientes propicios para la enseñanza y el aprendizaje.

Estudios anteriores se enfocaron en el análisis de la composición y el destino de los recursos económicos que el Estado asigna a la educación básica.³ En otras investigaciones, se consideró a la familia como unidad de análisis con el objetivo de conocer la inversión en la educación de los hijos que se realiza en los hogares.⁴

Se busca dimensionar la contribución de los padres de familia en el sostenimiento de las escuelas de educación preescolar por tres razones. La primera es que a través de otros estudios se identificó que una parte importante del presupuesto familiar⁵ es destinado a los gastos educativos aun cuando se trata de educación pública. Asimismo, éstos pueden influir en las decisiones respecto a la educación de los hijos: de qué tipo, cuándo y por cuánto tiempo.⁶ Es decir, de acuerdo con los gastos educativos y con la capacidad económica que tengan los padres para cubrirlos, la inscripción de los hijos a preescolar o a otro nivel educativo podría posponerse; suspenderse la asistencia temporal o permanente, e incluso buscar la transferencia de los hijos a escuelas diferentes.

La segunda es una valoración para conocer si las aportaciones económicas de los padres varían en las diferentes modalidades educativas. De ser así, estas variaciones podrían reflejar una inversión diferenciada en la operación de las escuelas, lo cual con-

² Saavedra, J. & Suárez, P. (2002). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Perú: GRADE.

³ Véase Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México, D. F.: FCE; Ontiveros, J. M. (2001). Gasto educativo y políticas distributivas de la educación primaria en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31, pp. 53-77; Morduchowicks, A. (2000). La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 165-186.

⁴ Bracho, T. (1995), *op. cit.*; Schmelkes, S., González, R. & Rico, A. (1983). La participación de la comunidad en el gasto educativo. Conclusiones de 24 estudios de caso en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (1), pp. 9-47.

⁵ Por ejemplo, en el análisis hecho por Bracho y Zamudio (1997), se identificó que los gastos en educación, cultura y esparcimiento representaban en promedio 10% de los gastos monetarios totales de los hogares. En ese estudio también se encontró que el gasto de matrícula en escuelas públicas representaba un 12% del salario mínimo y 39% de los hogares con estudiantes en escuela pública reportaba tener gastos por matrícula.

⁶ *Ibidem*.

tribuiría a que las desigualdades sociales se mantengan o acrecienten.⁷ Por tanto, si las escuelas que atienden a niños provenientes de familias de contextos socioeconómicos favorables reciben mayores aportaciones económicas que las que atienden a alumnos en condiciones menos favorables, las primeras tendrán mayores posibilidades de cubrir sus necesidades de operación que las segundas, y esto también podría crear condiciones desiguales para la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente, en otros estudios no se había podido conocer el monto de las aportaciones solicitadas a los padres de familia que tienen hijos inscritos en cada nivel educativo. En estudios anteriores se analizaron los gastos directos en educación erogados por las familias,⁸ pero no se contaba con información que permitiera distinguir a quienes tenían hijos inscritos en alguno de los niveles educativos, el tamaño del hogar, y si sus gastos correspondían a uno o varios hijos.⁹

En este capítulo los resultados se presentan en dos secciones. En la primera, se analizan los actores que participan en el financiamiento de la operación de las escuelas públicas. En la segunda, se valora la magnitud de las aportaciones económicas que los padres de familia realizan a las escuelas a través de cuotas voluntarias mensuales o anuales. En ambas secciones se presentan los resultados a nivel nacional y por modalidad educativa.

1.1 Actores que participan en el financiamiento de la operación de las escuelas públicas

Para identificar quiénes participan en el sostenimiento de la operación de las escuelas públicas, se analizaron los principales actores que realizan aportaciones económicas en relación con un conjunto de rubros de gasto erogados por las escuelas durante el ciclo escolar, mismos que se muestran en el recuadro 1.1.

Para la operación de las escuelas se realizan otros gastos en el sistema educativo, como son los salarios y las prestaciones de las educadoras o docentes a cargo del grupo, que se asume absorbe el Estado y no requieren de erogaciones económicas de los padres de familia u otros agentes para cubrirlos. Por tanto no se consideran en este estudio. Los actores cuya participación en el sostenimiento de la operación de las escuelas que se investigaron fueron: padres de familia, autoridades educativas estatales,¹⁰ *Programa Escuelas de Calidad* (PEC), autoridades municipales¹¹ y otros, como asociaciones civiles o empresas.

⁷ Bracho, T. (1995), *op. cit.*

⁸ Servicios de educación (inscripciones y colegiaturas); artículos educativos (textos y materiales escolares) y libros (excepto los de texto), periódicos y revistas.

⁹ Bracho, T. (1995), *op. cit.*

¹⁰ Se refiere a los recursos públicos otorgados por las secretarías o institutos de educación de los estados, o de alguna dependencia en su interior.

¹¹ Se trata de los recursos públicos otorgados por los ayuntamientos o alcaldías y sus dependencias.

Recuadro 1.1 Rubros de gastos relacionados con la operación de las escuelas

1. Pago de servicios básicos y de comunicación (luz, agua, gas, teléfono e Internet).
2. Mejora de infraestructura (construcción de aulas, reparación de paredes, protecciones para ventanas, entre otros).
3. Adquisición y reparación de mobiliario (estantes, libreros, mesas y sillas).
4. Compra de equipo (grabadoras, computadoras y televisores).
5. Pago de personal de apoyo a la docencia (maestro de educación física, artística, computación e inglés).*

*Se considera personal de apoyo a los profesores que sólo interactúan con los grupos durante una parte de la jornada. Las educadoras o docentes a cargo del grupo durante todo el horario escolar se asume que son financiados por el Estado, así que no fueron objeto de estudio en cuanto a fuente de financiamiento.

A través de una entrevista dirigida se obtuvo la información de las directoras, instructores comunitarios o docentes a cargo de la dirección; se pidió a los informantes mencionar cuál actor o actores aportaban la mayor cantidad de recursos económicos para cubrir las necesidades de la escuela en cada rubro indagado.

Cabe hacer dos precisiones. En primer lugar, los informantes tenían la opción de seleccionar más de un actor cuando los montos de las aportaciones económicas eran similares. Sin embargo, se encontró que en la mayoría de los planteles el financiamiento de cada uno de los rubros dependía principalmente de un solo actor. Los porcentajes de financiamiento único de los rubros investigados oscilaron entre 75% y 97%. De acuerdo con lo anterior, los resultados que se muestran en este capítulo se basan sólo en el análisis de los casos de financiamiento por parte de un solo agente.

En segundo lugar, es necesario señalar que la identificación de los actores que participan en el financiamiento de cada rubro se fundamentó en la valoración de los informantes, sin solicitarles los montos específicos aportados durante el ciclo escolar 2007/2008. Con base en lo anterior, esta investigación contribuye a tener un primer acercamiento a las fuentes de financiamiento para la operación de las escuelas, pero no permite dimensionar la inversión que hacen estos agentes para cada rubro, en cada modalidad educativa. En la segunda sección de este capítulo se expone el dimensionamiento de las aportaciones económicas de los padres de familia a los planteles. Sin embargo, se requieren estudios adicionales que permitan cuantificar la inversión del resto de los actores.

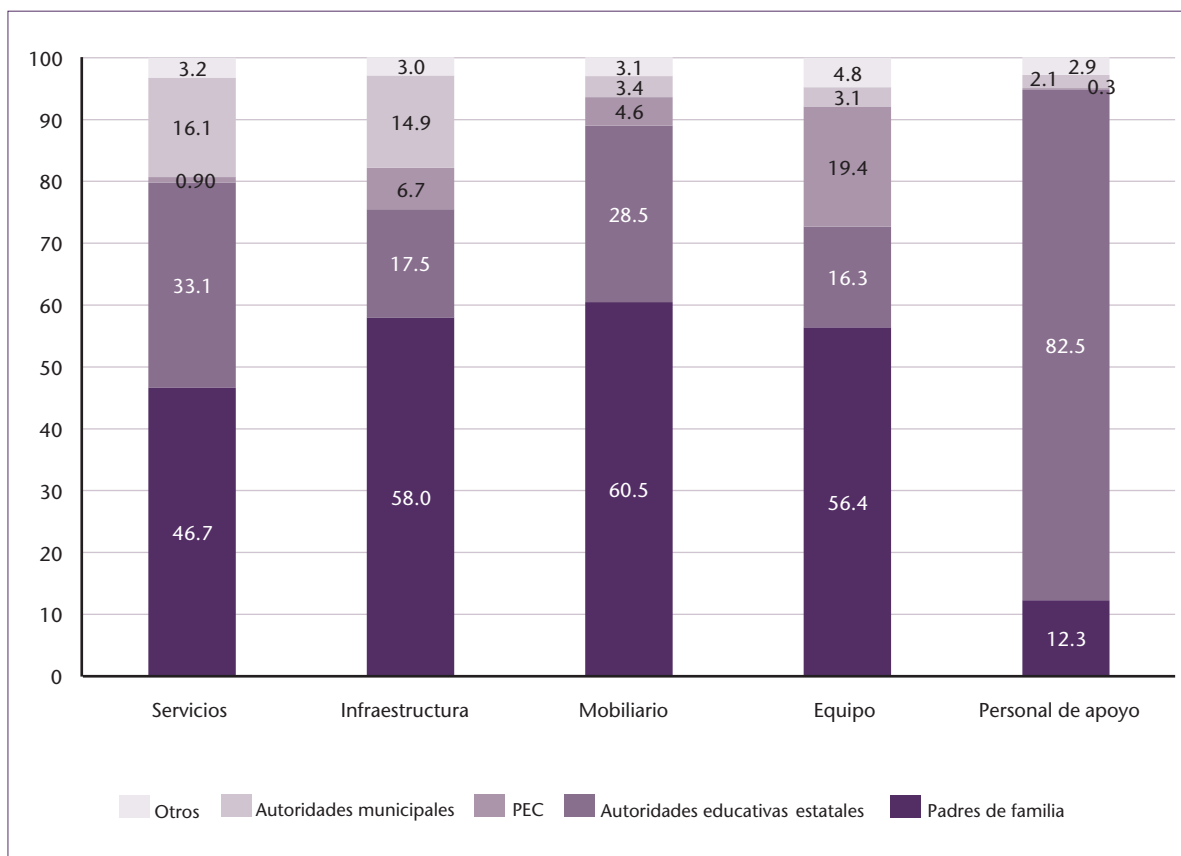
En la gráfica 1.1 se muestra la participación de diversos agentes en el financiamiento de la operación de las escuelas de educación preescolar a nivel nacional. Como se observa en ella, aproximadamente en la mitad de éstas los padres de familia son la fuente

principal de recursos para cubrir los gastos relacionados con los servicios básicos y de comunicación, la mejora de infraestructura y la compra de mobiliario y equipo.

El papel de los padres como principal fuente de financiamiento es seguido por el de las autoridades educativas estatales, quienes conforman el principal sector para el sostenimiento del pago de personal de apoyo (profesores de educación física, artística e inglés) en 82.5% de las escuelas, y de los servicios básicos y de comunicación (luz, agua, teléfono e Internet) en un tercio de las mismas.

Las autoridades municipales aparecen como principal fuente de financiamiento con respecto a la infraestructura y el pago de servicios en un porcentaje minoritario de planteles a nivel nacional,¹² mientras que el PEC resulta ser el principal proveedor de recursos económicos para el equipamiento de alrededor de una quinta parte de éstos.

Gráfica 1.1 Principal fuente de recursos económicos para la operación de las escuelas (porcentajes por rubros)



¹² Se reconoce que el municipio también puede contribuir al pago del impuesto predial, el cual no fue considerado en este estudio.

En la tabla 1.1 se indica la principal fuente de recursos económicos para el sostenimiento de la operación de las escuelas por modalidad educativa. En este caso, para cada rubro analizado sólo se muestran los tres proveedores que tuvieron una mayor frecuencia de respuesta.

Tabla 1.1 Principal fuente de recursos económicos para el financiamiento de gastos de operación y funcionamiento, porcentaje por rubro, por modalidad educativa, escuelas públicas

Modalidad	Servicios básicos y de comunicación			Infraestructura			Mobiliario			Equipo			Personal de apoyo		
	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Autoridades educativas municipales	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Autoridades educativas municipales	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Autoridades educativas municipales	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Programa Escuelas de Calidad	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Autoridades educativas municipales
Promedio escuelas públicas	46.7	33.1	16.1	58.0	17.5	14.9	60.5	28.5	3.4	56.4	16.3	19.4	12.3	82.5	2.1
Comunitaria	65.3	12.2	18.2	70.9	10.0	14.6	40.5	48.2	1.8	27.4	51.4	3.5	5.8	73.6	1.8
Indígena unitaria	48.7	32.1	15.3	42.9	25.5	15.2	60.9	21.3	9.1	26.5	28.9	30.1	17.5	76.7	3.6
Indígena no unitaria	35.0	38.2	23.8	41.9	24.9	16.3	76.6	12.9	4.2	60.2	0.0	26.4	0.0	81.9	0.0
Rural unitaria	46.2	30.2	17.9	67.3	10.6	13.1	69.9	21.1	2.8	62.1	14.2	18.9	12.0	86.9	1.1
Rural no unitaria	36.7	44.9	15.3	56.4	19.0	14.7	59.0	26.0	6.3	56.1	12.0	24.1	17.0	82.6	0.4
Urbana en contexto desfavorable	39.5	43.2	13.3	46.8	24.4	17.0	70.2	23.1	1.1	65.9	8.2	22.8	14.0	83.7	2.3
Urbana en contexto favorable	46.8	39.3	11.5	51.4	24.7	14.5	64.8	24.1	3.3	70.4	3.5	18.2	9.5	83.9	3.1

Como se observa en la tabla 1.1, los resultados obtenidos a nivel nacional son muy similares entre las modalidades educativas. En la mayoría de los rubros examinados, los padres de familia son la principal fuente de recursos económicos para financiar los gastos de operación de las escuelas. La única excepción es el pago de personal de apoyo, el cual recae principalmente en las autoridades educativas estatales.

Es relevante que en la mayoría de las escuelas comunitarias (65.3%) los padres de familia son la principal fuente de recursos económicos para el pago de servicios básicos y de comunicación, mientras que en el resto de las modalidades la cifra no excede 48.7%.

También se identificó que en las escuelas comunitarias el financiamiento de los gastos escolares relacionados con equipo y mobiliario es diferente con respecto al resto de las modalidades. En la comunitaria, las autoridades educativas estatales son la principal fuente de recursos económicos para sufragar las necesidades de los planteles en estos rubros. En la mayoría de los centros educativos del resto de las modalidades los padres se mantienen como la principal fuente de recursos económicos para solventar los mismos rubros.

Acerca de la compra de equipo, en las escuelas indígenas unitarias no se identifica que los gastos recaigan mayoritariamente en un solo actor, pues un porcentaje similar de escuelas señaló a los padres de familia (26.5%), a las autoridades educativas estatales (28.9%) y al PEC (30.1%) como sus principales fuentes de financiamiento.

Así, los resultados expuestos en esta sección confirman la dependencia que tienen las escuelas de la mayoría de las modalidades en relación con los padres de familia para financiar su operación en los rubros analizados.

Es necesario que futuros estudios exploren las implicaciones de que los padres de familia se constituyan en la principal fuente de recursos económicos para sufragar estos rubros de operación de los planteles. También es importante analizar cómo influyen en el funcionamiento de las escuelas comunitarias los diferentes patrones de financiamiento encontrados con respecto a los servicios básicos y de comunicación, de mobiliario y equipo.

1.2 Contribuciones económicas de los padres de familia para las escuelas

Para valorar la magnitud de la contribución económica de los padres de familia, se analizó el monto de las aportaciones que dan de forma voluntaria a la escuela. Cabe mencionar que éstas son previstas en la *Ley General de Educación*¹³ como una cooperación del sector social, pero se señala que en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo. En otras palabras, la prestación de los servicios educativos no estará supeditada a estas aportaciones.

En este estudio se investigó el total de las cuotas voluntarias recaudadas de forma anual y mensual.¹⁴ Los montos que se analizan a continuación representan una suma de estas aportaciones que permite reflejar la contribución económica anual de los padres de familia, considerando que ellos pueden hacer aportaciones económicas en otros momentos durante el ciclo escolar. A su vez, éstas no son el único medio a través del cual los padres aportan para la operación de las escuelas, sino que también lo hacen por la vía de donaciones de materia prima o de mano de obra.

¹³ En el artículo 67, sección II, de la *Ley General de Educación* se establece que las asociaciones de padres de familia podrán: “Colaborar para una mejor integración de la comunidad escolar, así como participar en el mejoramiento de los planteles; coadyuvando con las autoridades escolares de manera voluntaria en la medida de sus posibilidades, ya sea en forma económica o mediante trabajo comunitario...”. Véase Cámara de Diputados. 2008.

¹⁴ En algunos planteles estas aportaciones tienen una periodicidad mensual, en otros anual, y en otros se asume una periodicidad de ambos tipos.

Cabe señalar que no fue objeto de análisis el cómo se usan las aportaciones económicas de los padres de familia en las escuelas; es decir, a qué rubros se destinan. Por tanto, se requieren futuros estudios enfocados a este tema que valoren otras contribuciones hechas por los padres de familia y las comparen con las de otros actores educativos contemplados en este informe.

La tabla 1.2 muestra que más de 70% de las escuelas públicas de educación preescolar reciben cuotas voluntarias de los padres de familia durante el ciclo escolar. En la modalidad comunitaria existe una mayor proporción de planteles que no recibe cuotas voluntarias de ellos, aunque es pertinente recordar que en esta modalidad se prevé que las familias beneficiarias de estos servicios educativos proporcionen hospedaje y alimentos a los instructores comunitarios.¹⁵ Estas aportaciones también tienen implicaciones económicas, aunque todavía no hayan sido cuantificadas.

En las escuelas urbanas y rurales no unitarias más de 90% recibe cuotas voluntarias de los padres de familia. Obsérvese en la tabla 1.2 una línea de ascenso en el porcentaje de escuelas que reciben aportaciones económicas de acuerdo con el nivel socioeconómico de las familias de cada modalidad educativa. A medida que aumenta este nivel, también se incrementa el porcentaje de escuelas que recibe este tipo de aportaciones. Es importante notar que, como se señaló en la introducción del presente estudio, se observa que el nivel socioeconómico de las familias de los niños que asisten a cada modalidad educativa es diferente, y que el mayor se encuentra en las escuelas privadas, seguidas por las urbanas en contexto favorable, urbanas en contexto desfavorable, rurales no unitarias, rurales unitarias, comunitarias, indígenas no unitarias, indígenas unitarias, en ese orden.

Las aportaciones económicas anuales de los padres equivalen, en promedio, a 272 pesos,¹⁶ cantidad que varía considerablemente de acuerdo con el tipo de escuela. Como se ve en la tabla 1.2, en las modalidades donde los padres tienen un mayor poder adquisitivo, como en las escuelas urbanas, el promedio de aportaciones monetarias anuales es superior al de aquellas modalidades donde el nivel socioeconómico de las familias de los niños es menos favorable, como en los centros de educación preescolar comunitarios e indígenas.

¹⁵ Conafe. (2008). *Reglas de operación de las acciones compensatorias*. Recuperado el 1 de diciembre de 2008, de <http://sftp.conafe.edu.mx/UPC/archivos.html>

¹⁶ Esta estimación toma en cuenta aportaciones monetarias mensuales y anuales.

Tabla 1.2 Porcentaje de escuelas que reciben aportaciones de los padres de familia y montos individuales anuales de aportación en pesos, por modalidad educativa, escuelas públicas

Modalidad	Porcentaje de escuelas que reciben aportaciones económicas de los padres de familia	Aportación individual anual de los padres de familia (en pesos corrientes)
Promedio escuelas públicas	71.5	272
Comunitaria	28.0	144
Indígena unitaria	53.6	81
Indígena no unitaria	59.6	57
Rural unitaria	84.0	249
Rural no unitaria	93.5	235
Urbana en contexto desfavorable	92.8	423
Urbana en contexto favorable	97.7	689

La tabla 1.3 muestra los montos de las cuotas de los padres de familia por escuela en cada modalidad educativa. Estas aportaciones se estimaron con base en el número de alumnos de la escuela y las cuotas solicitadas a cada familia. Esto permite tener una aproximación del monto de las aportaciones económicas que recaudan los planteles de esta fuente.

La información permite observar la inversión diferenciada que hacen los padres de familia en las distintas modalidades de educación preescolar pública, donde las escuelas urbanas recaudan cantidades monetarias muy superiores al resto. Particularmente, los centros escolares que se encuentran en contextos favorables tienen posibilidades de recaudar más dinero para los distintos gastos de operación de la escuela.

La dependencia en los padres de familia para el financiamiento de los diferentes rubros en la operación de las escuelas, que se evidenció en la primera sección de este capítulo, y las capacidades diferenciadas de inversión que tienen los padres de familia en las modalidades educativas encontradas, a través del análisis de las aportaciones económicas voluntarias, preocupan porque podrían estar contribuyendo a mantener o incrementar las desigualdades educativas y sociales.¹⁷

Estos resultados manifiestan la necesidad de diseñar mecanismos que garanticen que las escuelas cuenten con recursos para su operación; en especial, es necesario reorientar

¹⁷ Bracho, T. (1995), *op. cit.*; Saavedra, J. & Suárez, P. (2002), *op. cit.*

Tabla 1.3 Promedio de aportaciones totales de los padres de familia por escuela, por modalidad educativa, escuelas públicas

Modalidad	Promedio de aportaciones anuales, por escuela, pesos
Promedio escuelas públicas	23,391
Comunitaria	1,549
Indígena unitaria	1,805
Indígena no unitaria	7,269
Rural unitaria	5,172
Rural no unitaria	17,193
Urbana en contexto desfavorable	54,821
Urbana en contexto favorable	93,451

las políticas de financiamiento educativo para que los planteles ubicados en contextos desfavorables no dependan de los recursos económicos de las familias de los niños, y cuenten con alternativas necesarias que aseguren condiciones adecuadas para operar.

Este tipo de programas ya ha sido promovido en el sistema educativo público. Por ejemplo, el programa de *Apoyo a la Gestión Escolar* (AGE) contempla transferencias de recursos económicos a las asociaciones de padres de familia de las escuelas públicas generales e indígenas para los gastos operativos. El monto de los recursos varía de acuerdo con el número de alumnos en preescolar, en total oscila entre tres mil y cinco mil pesos anuales. Los datos obtenidos en este estudio con respecto a las escuelas que reciben los beneficios de este programa, muestran su carácter compensatorio.

La tabla 1.4 permite apreciar que la mayoría de las escuelas indígenas y aproximadamente la mitad de las rurales son beneficiarias de estos apoyos.

A partir de los resultados presentados en esta sección, parece que aun cuando existen programas como AGE, orientados a las necesidades de operación de las escuelas, éstos, por lo general, proporcionan montos inferiores a las aportaciones económicas de los padres de familia. Esto es, si las escuelas beneficiarias de este programa recibieran el monto máximo al año (cinco mil pesos), éste equivaldría a menos de un tercio de las aportaciones económicas realizadas por los padres en las escuelas rurales no unitarias al año; a tres cuartas partes de las aportaciones de ellos en las indígenas no unitarias; en las rurales unitarias sería aproximadamente la misma suma; y, en las indígenas unitarias, representaría un poco más del doble de las contribuciones. Así, para la mayoría de las

Tabla 1.4 Porcentaje de escuelas que participan en AGE por modalidad educativa, escuelas públicas

Modalidad	Programa de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE)
Promedio escuelas públicas	45.3
Comunitaria	NA
Indígena unitaria	77.6
Indígena no unitaria	80.0
Rural unitaria	51.0
Rural no unitaria	51.4
Urbana en contexto desfavorable	23.5
Urbana en contexto favorable	17.8

escuelas públicas, a excepción de los planteles indígenas unitarios y rurales unitarios, el Estado otorgaría a través de AGE montos inferiores a los que aportan los padres.

Conclusiones

Aun cuando se desconoce si los recursos que aportan los padres de familia son suficientes para satisfacer las necesidades de operación de las escuelas, el reporte de las directoras y docentes encargadas de la dirección muestra que la familia es la principal fuente de recursos económicos para que los planteles solventen sus necesidades en cuanto al pago de servicios básicos y de comunicación, mejora de infraestructura, adquisición y reparación de mobiliario y compra de equipo. En otras palabras, los resultados hacen patente la dependencia de las escuelas de los recursos económicos que proporcionan los padres de familia.

La tendencia a incrementar la participación de los padres de familia y de otros actores de la sociedad, para asegurar las condiciones de operación de las escuelas públicas, se refuerza a través de diferentes esferas y programas del Sistema Educativo Mexicano. Por ejemplo, la nueva *Ley de Infraestructura Física Educativa* especifica que una de las funciones del Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (Inifed) será “promover la obtención de financiamiento alternativo para la construcción, mantenimiento, equipamiento, habilitación, rehabilitación y reforzamiento de los inmuebles e instalaciones

destinados al servicio de la educación que imparta el Estado”.¹⁸ Los manuales de operación del Inifed también establecen que para proporcionar igualdad de oportunidades, se “impulsará la participación de los padres de familia y de las comunidades en acciones destinadas a la conservación y mantenimiento”.¹⁹

La principal limitación de la tendencia antes descrita es no poder asegurar que los padres de familia y otros actores sociales cuenten con los recursos necesarios para subsanar las necesidades de las escuelas. En el caso de la conservación y mantenimiento de los planteles, sería deseable que fuera asumida plenamente como una responsabilidad del Estado, pues sólo así se podría garantizar que las escuelas cuenten con condiciones adecuadas para proporcionar los servicios educativos, sin tener que depender de los recursos económicos o en especie que puedan aportar los padres de familia u otros actores educativos.

También se observó que la solicitud de aportaciones económicas voluntarias en las escuelas públicas es una práctica muy extendida. A partir de los hallazgos es comprensible que éstas soliciten cuotas económicas de los padres pues dependen de ellas para cubrir los gastos de operación. De acuerdo con esto, se puede afirmar que sin las aportaciones económicas de los padres de familia, una gran cantidad de escuelas limitaría su operación o carecería de recursos esenciales para su funcionamiento.

Si bien la petición de cuotas ha sido la forma tradicional en que ha funcionado el Sistema Educativo Mexicano para solventar las necesidades de operación de las escuelas, la dependencia de las aportaciones económicas de los padres tiene varios inconvenientes. En primer lugar, no garantiza que los planteles cuenten con los recursos necesarios para realizar sus funciones, pues las cuotas económicas estarán supeditadas al nivel socioeconómico de los padres. Como se anotó en este capítulo, en las escuelas donde asisten niños que provienen de familias de contextos socioeconómicos más favorecidos, como es el caso de las urbanas públicas, las aportaciones son mayores que en aquellas donde el contexto socioeconómico de las familias de los preescolares es menos favorable.

De acuerdo con lo anterior, delegar la responsabilidad de los gastos de operación de las escuelas en los padres de familia afecta en especial a las que se encuentran en contextos desfavorecidos; en estos centros educativos los padres tienen menores posibilidades de realizar aportaciones económicas y los montos de sus contribuciones son menores. En consecuencia, se puede inferir que en estos contextos, al depender de las aportaciones de los padres, las escuelas tendrán también menores oportunidades de resolver las necesidades que enfrentan, lo cual podría dificultar garantizar condiciones adecuadas para el trabajo de docentes y alumnos.

En segundo lugar, la dependencia de las escuelas de los recursos económicos que aportan diferentes actores educativos, en particular los padres de familia, para financiar

¹⁸ Cámara de Diputados (2008). *Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Artículo 19, lineamiento VII. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 2 de febrero de 2008. Recuperado el 5 de septiembre de 2009, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIFE.pdf>

¹⁹ Inifed. (2008). *Manual Operativo 2008 de los Programas de Construcción, Equipamiento y Rehabilitación de Infraestructura Física Educativa*. México, D. F.

su operación, puede afectar también los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es probable que los diferentes miembros de la comunidad escolar (directores, docentes, padres de familia) estén dedicando tiempo dentro y fuera de la jornada escolar para conseguir apoyos económicos para la operación de los planteles, lo cual puede distraerlos de las tareas educativas.

En tercer lugar, esta forma de solventar las necesidades de los centros escolares puede ocasionar problemas en la relación que sostienen las escuelas con las familias; por ejemplo, con el monto que se fija para las cuotas, la administración de los recursos y su utilización. La insatisfacción de los padres con alguna de estas actividades puede ocasionar fricciones con el cuerpo docente y directivo. Sin lugar a dudas, los problemas derivados de las responsabilidades que delega el Estado a las escuelas para conseguir los recursos económicos con los padres de familia pueden afectar también las tareas educativas.

Como se mencionó al inicio del capítulo, éste es un primer acercamiento a las fuentes de financiamiento de la operación de los planteles públicos. Se necesitan estudios adicionales que permitan, en primer lugar, conocer las razones por las cuales las escuelas acuden a las diferentes fuentes de financiamiento, analizadas en este estudio, para sufragar sus necesidades.

Se requiere que en otras investigaciones se evalúe en términos monetarios las contribuciones hechas por los diferentes actores educativos, con el propósito de hacer una comparación precisa entre las aportaciones de los padres de familia y el resto de los actores. Es importante valorar si los recursos de los diferentes agentes educativos obtenidos por las escuelas, son suficientes para satisfacer sus necesidades y profundizar en el análisis de las implicaciones que tiene la búsqueda y obtención de recursos económicos para la comunidad escolar.

Con respecto a los padres de familia, es importante que otros estudios se dediquen a examinar lo que significan estas erogaciones en relación con sus ingresos; que complementen el análisis de las aportaciones voluntarias exploradas en este informe con otras realizadas durante el ciclo escolar, y con los gastos que les genera tener hijos inscritos en ese nivel. Asimismo, debe contemplarse el análisis del impacto que tienen las erogaciones y la inversión total sobre las decisiones educativas que toman los padres con base en su situación socioeconómica.

De acuerdo con las reflexiones efectuadas en este capítulo, es necesario que el Estado implemente medidas de política educativa que puedan garantizar la operación adecuada de todas las escuelas, particularmente de aquellas que se encuentran en contextos desfavorecidos, a partir de una lógica de equidad educativa, de tal forma que se evite acrecentar las desigualdades educativas y la exclusión social.

2 La infraestructura educativa para el bienestar y el desarrollo de las competencias en los niños

La infraestructura de los planteles educativos comprende aquellos servicios y espacios que permiten el desarrollo de las tareas educativas.¹ Las características de la infraestructura física de las escuelas contribuyen a la conformación de los ambientes en los cuales aprenden los niños y, por tanto, funcionan como plataforma para prestar servicios educativos promotores del aprendizaje que garantizan su bienestar.

Diversos estudios informan que el ambiente físico, conformado por la infraestructura, es en sí mismo una fuente rica de información para los niños,² pues éste influye en su aprendizaje y desarrollo integral.³ Además, dicha infraestructura es una condición para la práctica docente, pues es un insumo básico para los procesos educativos y su ausencia, insuficiencia o inadecuación pueden significar desafíos adicionales a las tareas docentes. Así, las características de la infraestructura se transforman en oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza.

Aun cuando se reconoce que los servicios educativos se pueden prestar bajo condiciones de ausencia, insuficiencia o inadecuación de la infraestructura, es deseable que el entorno donde se encuentran los niños, independientemente de la escuela a la que asistan, tenga características que permitan garantizar su bienestar y facilitar la realización de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

En este sentido, en el presente estudio se trabajó con dos hipótesis. La primera es que la presencia de espacios educativos —como la sala de usos múltiples o áreas verdes— y sus características no son suficientes para promover el aprendizaje de los preescolares o asegurar que se lleven a cabo actividades educativas dirigidas al cumplimiento de los

¹ García, A., et al. (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México, D. F.: INEE; Schmelkes, S. (1997). *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*. México: FCE.

² Van der Linden, J. (2004). Just Because... Children's preferences for child care physical environments: the relationship between children's preferences and design recommendations. *College of Sciences and Technology*. Sidney, Australia, University of Sidney, Environment, Behaviour & Society Research Group & University of Technology Eindhoven (63).

³ Moore, G. T., Sugiyama, T. & O'Donnell, L. (2003). Children's Physical Environments Rating Scale. *Children: The Core of Society, Proceedings of the Australian Early Childhood*. 1 (12); Moore, G. (2002). Designed Environments for Young Children: Empirical Findings and Implications for Planning and Design. *Children and Young People's Environments*. M. G. J. McCormack. Dunedin, Nueva Zelanda: University of Otago, 53-63; Whitebread, D. & Coltman, P. (Eds.). (2008). *Teaching and learning in the early years*. London: Routledge.

propósitos de la educación preescolar. Los beneficios que éstos puedan brindar para el desarrollo de las competencias de los niños están mediados por las prácticas docentes y las de la escuela en su conjunto, e interactúan con otras condiciones de los planteles, por ejemplo, el número de alumnos que asistan a la escuela y la proporción de éstos por docente.

La segunda hipótesis es que algunos elementos de la infraestructura física no se vinculan con el desarrollo de las competencias de los alumnos, pero sí con su bienestar, pues garantizan su estancia en ambientes seguros y salubres; de ahí que hayan sido catalogados como uno de los derechos para la educación de los niños, cuyo fin es que ésta sea aceptable.⁴

De acuerdo con lo anterior, este capítulo tiene como objetivo mostrar la infraestructura con que cuentan los planteles de educación preescolar en México; su estado y suficiencia. Para ello, se ha investigado qué espacios tienen la potencialidad de influir en la salud, higiene, seguridad, así como en el desarrollo de los niños y el colectivo docente durante su estancia en los planteles.

Los resultados se presentan en siete secciones. Las primeras cinco abordan aspectos como servicios básicos y de comunicación a los cuales tienen acceso los planteles escolares; espacios educativos con los que cuentan las escuelas; condiciones de su construcción; adecuación de la infraestructura sanitaria y condiciones de seguridad.

Las últimas dos secciones se enfocan en las características de las aulas; en particular, en el análisis del espacio disponible en su interior en relación con los niños asignados al grupo y las condiciones del ambiente físico prevalecientes.

Cabe mencionar que la información de las primeras cinco secciones de este capítulo fue proporcionada por los encargados de las direcciones escolares a través de entrevistas estructuradas. La información de las condiciones de las aulas que se incluye en las últimas dos secciones se obtuvo de cuestionarios autoadministrados —en los que los informantes consignan por sí mismos las respuestas— a las docentes.⁵

2.1 Servicios en los planteles

En esta sección se ofrece información sobre tres servicios básicos para la generación de condiciones de higiene y bienestar en las escuelas: agua entubada, drenaje y electricidad.

Asimismo, el suministro de agua a través de tuberías se considera un elemento que conlleva beneficios a la salud pública, pues implica un proceso de análisis que asegura su potabilidad para el consumo humano.

En las escuelas, el agua potable se considera como un recurso indispensable que contribuye a la salud y bienestar de la comunidad escolar. Aunque existen otras fuentes

⁴ Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: International Development Cooperation Agency.

⁵ Véase apartado 2 del *Anexo Técnico* para mayor información sobre los *Instrumentos utilizados en el estudio y su aplicación*.

alternativas para la obtención del líquido (a través de manantiales o pozos), se ha observado que ésta no siempre se realiza bajo procedimientos que garanticen su adecuación para el consumo humano.⁶

También se incluyó en este estudio la disponibilidad de drenaje o fosa séptica en los planteles, por ser sistemas que permiten el desalojo y tratamiento de desechos y aguas residuales. La falta de éstos puede hacer que la escuela se convierta en un foco de infección para su propia comunidad.

Finalmente, se indagó sobre el abastecimiento de energía eléctrica, pues la falta de este servicio es considerada como un obstáculo para el trabajo en el aula.

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de las escuelas del país cuentan con los servicios básicos. Como se observa en la tabla 2.1, a nivel nacional, los servicios con mayor presencia en ellas son: drenaje o fosa séptica y energía eléctrica, dado que su cobertura asciende a 85.6% y 84.4%, respectivamente. En cambio, el agua entubada es un servicio con el cual cuentan sólo tres cuartas partes de los centros de educación preescolar (76.5%).

Tabla 2.1 Porcentaje de planteles con servicios básicos, por modalidad educativa

Modalidad	Agua entubada	Drenaje o fosa séptica	Energía eléctrica
Nacional	76.5	85.6	84.4
Comunitaria	47.0	62.3	60.8
Indígena unitaria	46.8	56.7	66.2
Indígena no unitaria	70.1	71.3	85.2
Rural unitaria	71.5	88.9	81.6
Rural no unitaria	81.9	96.2	92.0
Urbana en contexto desfavorable	95.3	99.0	96.6
Urbana en contexto favorable	98.9	99.1	98.2
Privada	99.7	99.6	99.6

Es importante señalar que la distribución de estos servicios entre las modalidades educativas tiene grandes variaciones. Por ejemplo, la cobertura del servicio de agua entubada va desde 46.8% hasta 99.7%.

Por otra parte, la variación en la provisión de estos servicios depende de la modalidad educativa en cuestión. Las escuelas indígenas y los centros de educación preescolar comunitarios tienen menor acceso a éstos, mientras que en los contextos urbanos la

⁶ Véase <http://www.agua.org.mx/content/view/4527/89/>, consultado el 18 de septiembre de 2009.

cobertura es prácticamente completa. En el mismo sentido, la falta de estos servicios en las escuelas comunitarias e indígenas unitarias asciende a cerca de 50% con respecto al agua entubada y aproximadamente a 40% en el caso del drenaje o fosa séptica y energía eléctrica.

Debido a que estos servicios posibilitan condiciones básicas para el bienestar, su ausencia en los planteles representa desventajas para quienes enseñan y aprenden en estas escuelas. Parece necesario analizar específicamente en futuros estudios qué implicaciones trae consigo la falta de estos servicios básicos para el bienestar de la comunidad y los procesos escolares y de aula.

2.2 Existencia de espacios educativos

Los espacios educativos son una condición necesaria, mas no única o suficiente, para promover actividades educativas destinadas al desarrollo de las distintas competencias establecidas en el currículo. Una mayor dotación de este tipo de áreas brinda la posibilidad de una oferta diferenciada de actividades de aprendizaje a los alumnos. Además, puede facilitar la labor del colectivo docente.

En esta sección se exploran seis espacios educativos:⁷ salones de usos múltiples o de cantos y juegos; áreas verdes; plaza cívica, patio o canchas deportivas; chapoteadero o alberca; arenero y área de juegos.

En relación con la plaza cívica, patio o canchas deportivas, se informa si los planteles cuentan con la existencia de cualquiera de éstos, pues se considera que podrían tener funciones similares en las actividades escolares. Con respecto al chapoteadero o alberca, arenero y área de juegos, se presenta información sobre las condiciones de su utilización, de acuerdo con la percepción de las directoras o docentes a cargo de la dirección.

Es importante puntualizar que en este acercamiento no se explora el uso que da la comunidad escolar a estos sitios, por lo que no se puede asumir que cuando éstos existen son empleados con el objetivo para el cual fueron creados ni que fueron diseñados de acuerdo con los propósitos del PEP (*Programa de Educación Preescolar 2004*). En este sentido, la ausencia de los espacios educativos tampoco permitiría inferir que no se realizan las actividades asociadas a ellos.

En la tabla 2.2 se muestra el porcentaje de planteles que cuenta con los siguientes espacios educativos: salón de usos múltiples o de cantos y juegos, áreas verdes, y plaza cívica, patio o cancha deportiva. En esta tabla se observa que, a nivel nacional, los espacios con más presencia en las escuelas de educación preescolar de nuestro país son la plaza cívica, patio o cancha deportiva y las áreas verdes, respectivamente. En cambio, el espacio más escaso es el salón de usos múltiples o de cantos y juegos. En estos resultados también se observa que entre las distintas modalidades existen grandes diferencias en la provisión de estos espacios educativos. Por ejemplo, el porcentaje de presencia de áreas verdes en escuelas públicas varía de 44% a 82.3%.

⁷ Se asumió la existencia de aulas en todos los planteles y su valoración se hace con mayor profundidad en el apartado *Ambiente físico del aula* de este mismo capítulo.

Tabla 2.2 Porcentaje de planteles que dispone de espacios escolares, por modalidad educativa

Modalidad	Salón de usos múltiples o de cantos y juegos	Áreas verdes	Plaza cívica, patio o cancha deportiva
Nacional	23.9	64.3	82.6
Comunitaria	4.6	44.0	59.6
Indígena unitaria	3.8	46.8	56.9
Indígena no unitaria	9.7	55.0	72.0
Rural unitaria	2.5	70.1	80.3
Rural no unitaria	10.9	83.5	95.8
Urbana en contexto desfavorable	39.7	77.5	94.5
Urbana en contexto favorable	50.6	82.3	99.8
Privada	65.6	56.7	97.5

Áreas verdes

Las áreas verdes son consideradas de gran importancia para el desarrollo infantil, la exploración y conocimiento del mundo, el entendimiento de los fenómenos naturales y el desarrollo físico y la salud.

Los resultados de la tabla 2.2 muestran que sólo dos terceras partes de los planteles de nuestro país cuentan con este espacio (64.3%). Las escuelas de educación preescolar que tienen mayor proporción de éstos son las urbanas públicas y rurales; sin embargo, cerca de 20% de las primeras no cuenta con ellos. En la modalidad privada la carencia de áreas verdes se incrementa a 43.3%.

Salón de usos múltiples

El salón de usos múltiples o de cantos y juegos es un espacio que puede contribuir a ampliar las oportunidades de realización de actividades educativas. En los planteles por lo regular lo usan para actividades artísticas y de vinculación con la familia.

En los resultados se observa que este es un espacio poco presente en los centros escolares del país, incluso en los públicos de zonas urbanas y en los privados (ver tabla 2.2). Las proporciones más altas de escuelas que cuentan con salón de usos múltiples están en las modalidades urbanas públicas y privadas; mientras que sólo se encuentran en cuatro de cada diez planteles urbanos públicos en contexto desfavorable, en la mitad de los urbanos públicos en contexto favorable y en 65.6% de los privados.

Plaza cívica, patio o cancha deportiva

La plaza cívica, el patio o la cancha deportiva son espacios que facilitan la realización de actividades relacionadas con el desarrollo infantil, y son particularmente utilizados para la recreación y promoción del desarrollo físico y motriz de los niños. Cabe mencionar que la normativa nacional de construcción de escuelas⁸ indica que la cancha o plaza cívica es un lugar esencial para los planteles de educación preescolar.

La tabla 2.2 muestra que la mayoría de las escuelas de educación preescolar del país cuenta con alguno de estos espacios; sin embargo, la cobertura entre modalidades varía de manera considerable. En las modalidades rural no unitaria, urbana en contexto desfavorable, urbana en contexto favorable y privadas, la cobertura de este espacio es cercana a 100%. En cambio, en el resto de las modalidades su presencia oscila entre 80.3% para las escuelas rurales unitarias, y aproximadamente 60% para las indígenas unitarias y comunitarias.

Con relación a la existencia y condiciones de uso de las áreas de juego infantil (resbaladillas, subibajas, pasamanos, entre otros), chapoteadero o alberca, y arenero, los resultados que se incluyen en la tabla 2.3 muestran que el área de juegos es la más presente en los planteles de educación preescolar; cerca de la mitad de las escuelas cuenta con este espacio en condiciones de uso (51.6%). En cambio, el chapoteadero o alberca, y arenero no están presentes en la mayoría de las escuelas.

Áreas de Juegos

Las áreas con juegos para niños, que estén en condiciones adecuadas para ser usadas, constituyen uno de los espacios básicos para su desarrollo saludable.⁹ En ellas, los preescolares pueden realizar actividades que contribuyen a su desarrollo físico, mental e intelectual¹⁰ (escalar, balancearse, saltar, jalar y empujar), pero efectuarlas en salones y espacios no diseñados para ello, lo complicaría. Cabe añadir que las actividades llevadas a cabo en estas áreas también contribuyen al fortalecimiento de las competencias sociales de los alumnos, tales como aprender a ser independientes, tomar turnos, alcanzar retos y socializar con sus pares y los adultos del centro escolar.¹¹

Los resultados expuestos en la tabla 2.3 muestran que estos espacios sólo están presentes en la mitad de las escuelas de educación preescolar y que su presencia tiene grandes variaciones entre modalidades educativas. En las públicas, por ejemplo, se observa

⁸ Inifed. (2008). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos construcción e instalaciones*. Vol. 3. Tomo I. México, D. F.

⁹ Brewer, J. (2007). *Introduction to Early Childhood Education. Preschool through Primary Grades*. Boston, MA. EE. UU.: Pearson, p. 101.

¹⁰ Parker, C. (2008). 'This is the best day of my life! And I'm not leaving here until it's time to go home!' The outdoor learning environment, en Whitebread, D. & Coltman, P. (Eds.) *Teaching and learning in the early Years*, pp.109-137. London, UK.: Routledge.

¹¹ Brewer, J. (2007), *op. cit.*; Parker, C. (2008), *op. cit.*

Tabla 2.3 Porcentaje de planteles que dispone de chapoteaderos, areneros y área de juegos, por modalidad educativa

Modalidad	Chapoteadero o Alberca			Arenero			Área de Juegos		
	No hay	Sí hay, pero no está en condiciones de uso	Sí hay, y sí está en condiciones de uso	No hay	Sí hay, pero no está en condiciones de uso	Sí hay, y sí está en condiciones de uso	No hay	Sí hay, pero no está en condiciones de uso	Sí hay, y sí está en condiciones de uso
Nacional	85.2	3.1	11.8	74.0	6.8	19.2	39.7	8.7	51.6
Comunitaria	99.6	0.4	0.0	96.8	1.7	1.5	75.3	4.4	20.3
Indígena unitaria	100.0	0.0	0.0	67.5	9.9	22.6	77.6	6.0	16.4
Indígena no unitaria	99.1	0.0	0.9	57.3	13.3	29.4	72.7	9.8	17.5
Rural unitaria	94.9	1.8	3.2	76.9	6.8	16.3	36.1	15.1	48.9
Rural no unitaria	84.7	0.7	14.6	57.8	8.0	34.2	21.3	11.8	66.9
Urbana en contexto desfavorable	70.4	8.7	20.9	69.0	11.1	19.9	21.2	12.6	66.2
Urbana en contexto favorable	62.3	9.7	28.0	65.4	10.7	23.9	10.8	6.7	82.4
Privada	72.3	2.7	24.9	71.8	2.8	25.5	20.2	2.6	77.2

que aproximadamente 80% de las escuelas urbanas en contexto favorable cuenta con área de juegos en condiciones de uso, mientras que en las modalidades comunitarias e indígenas 20% o menos de las escuelas cuenta con ésta. En las escuelas urbanas públicas sobresale la diferencia de cerca de 16 puntos porcentuales entre las de contexto favorable y desfavorable.

Además, los datos de la tabla 2.3 indican que 8.7% de las escuelas de educación preescolar tiene áreas de juego que no están en condiciones de usarse; por lo tanto no se capitalizaría la existencia de estos recursos, pues de ser usados se pondría en riesgo la seguridad y la salud de los niños y de los docentes.

Chapoteadero y arenero

El chapoteadero y el arenero son otros espacios que, aun sin ser indispensables, serían favorables para impulsar el desarrollo físico e intelectual de los niños. Las actividades que ellos pueden realizar a través de la manipulación del agua y la arena, les permiten desarrollar conceptos físicos y matemáticos, además de fortalecer su desarrollo

psicomotriz.¹² Cabe destacar que, para realizar estas manipulaciones, no se necesita de infraestructura fija como el chapoteadero o el arenero, sino que basta un recipiente con el cual los niños puedan, por ejemplo, escarbar en la arena, llenar y vaciar recipientes, trasvasijar, entre otros. Incluso pueden existir materiales sustitutos para la arena como semillas o harina.

De acuerdo con lo anterior, en el presente estudio se indagó sobre la existencia de chapoteaderos o areneros fijos o portátiles. Es importante señalar que éstos están contemplados dentro de la normativa de construcción de las escuelas,¹³ aunque sólo son previstos para los planteles de seis aulas o más en las zonas urbanas. Esta infraestructura, al ser fija, requiere de mayor inversión para su construcción y de mantenimiento más frecuente que las instalaciones móviles. Por ejemplo, los chapoteaderos necesitan un cerco perimetral y mantenimiento especializado para que puedan estar en condiciones de uso, y los areneros requieren de un techo para evitar que suba la temperatura de la arena y ésta cause alguna lesión en los niños.

En la tabla 2.3 se observa que estos recursos, ya sea de manera fija o portátil, son poco comunes en nuestro país. Apenas 11.8% de los planteles tiene alberca o chapoteadero en condiciones óptimas para ser usados por los niños, mientras que sólo 19.2% cuenta con arenero.

El chapoteadero o alberca está principalmente en las escuelas de las modalidades rural no unitaria, urbana pública y privada. Su presencia, en condiciones de uso oscila entre 14.6% y 28%. En el resto de las modalidades este recurso es prácticamente inexistente.

La mayor proporción de areneros fijos o portátiles en condiciones de uso se encuentra en la categoría rural no unitaria. En cambio, en la comunitaria el porcentaje de escuelas con este recurso es cercano a 1.5%. En el resto de las modalidades, la distribución de areneros en condiciones de uso oscila entre 16.3% y 29.4%.

A partir de los resultados de esta sección, se puede afirmar que la mayor dotación de espacios educativos en las escuelas públicas se encuentra en la modalidad urbana. En ella, la plaza cívica, patio o cancha deportiva son las áreas con más presencia, lo cual era previsible, ya que en la normativa de construcción de escuelas esto se estipula tanto para las de zonas urbanas como para las denominadas grandes.¹⁴

Es evidente que las modalidades públicas, que atienden a poblaciones más vulnerables como la indígena y comunitaria, están en desventaja, pues un alto porcentaje de los planteles no cuenta con los espacios mencionados o con las condiciones necesarias para que los niños los utilicen. El deterioro de éstos se puede traducir en condiciones menos favorables para la enseñanza y el aprendizaje.

Los resultados dejaron ver que las escuelas privadas tienen espacios educativos muy similares a los de las escuelas urbanas públicas en contexto favorable. En algunos casos,

¹² *Ibidem.*

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ Inifed. (2008), *op. cit.*

la carencia de áreas de juego, chapoteaderos o albercas, y áreas verdes fue mayor en los planteles privados. La diferencia en la existencia de dichos espacios fue igual o superior a 10 puntos porcentuales entre estas modalidades.

Resultaría pertinente indagar en futuros estudios sobre el uso que se hace en las escuelas de estos espacios educativos y las implicaciones que tiene su ausencia para las prácticas escolares y de aula, así como en los casos de condiciones inadecuadas para su uso.

2.3 Condiciones de construcción de los espacios educativos

Una función básica de los espacios educativos es ofrecer condiciones que garanticen el resguardo y la seguridad de las personas y los bienes de la escuela. Además, las características de construcción de las áreas educativas deben asegurar ambientes dignos, cómodos y seguros para el desarrollo de actividades escolares.

En este apartado se analizan tres condiciones asociadas a los materiales utilizados para la construcción de las escuelas: el destino original del inmueble (si fue construido para funcionar como tal o no), el material de los techos y el piso de las aulas.

Los resultados relacionados con la primera condición muestran que 83.3% de los planteles fueron construidos para ser escuelas (ver tabla 2.4). Esto significa que la mayoría cumple con lo estipulado por la normatividad para su construcción (iluminación, aislamiento acústico, confort térmico, entre otros),¹⁵ lo cual asegura la adecuación de éstos a las actividades educativas.

En la misma tabla se hace evidente que en las modalidades públicas una mayor proporción de planteles fue construida para funcionar como escuela. En ellas, la proporción de infraestructuras que cumplen con esta condición es superior a 78% en todas las modalidades públicas; sin embargo, en las privadas sólo llega a 50.1%.

No obstante, al interior de las modalidades públicas existen diferencias en esta condición. En las urbanas, rurales e indígenas, nueve de cada diez escuelas fueron construidas para fungir como planteles educativos; en la comunitaria, en cambio, esta cifra descende a 78%.

El tipo de construcción de las aulas incide en la posibilidad de resguardo de materiales y de aislamiento de la intemperie para la comunidad escolar. Por ejemplo, los techos de concreto y de ladrillo son mejores aislantes que los de lámina metálica, de cartón o de asbesto, la madera o la teja. En las zonas urbanas, la mayoría de las escuelas tiene techos construidos con concreto o ladrillo; sin embargo, en las indígenas y comunitarias menos de la mitad cumplen con esta característica. Resalta que 7.1% de las comunitarias tienen techos de palma o de lámina de cartón (ver tabla 2.4), haciéndolas más vulnerables a condiciones ambientales.

El material de los pisos de las aulas es otro rasgo importante de la infraestructura escolar, pues permite tener espacios seguros y salubres. A este respecto se investigó si

¹⁵ *Idem.*

Tabla 2.4 Porcentaje de planteles de acuerdo al tipo de material de techos y pisos, por modalidad educativa

Modalidad	Techos			Pisos			Plantel construido para ser escuela
	Palma o de lámina de cartón	Lámina de asbesto, metálica, madera o teja	Losa de concreto, tabique o ladrillo	Tierra	Concreto, cemento o firme	Recubrimiento, mosaico, duela, parquet, etc.	
Nacional	2.1	29.5	68.4	3.0	63.6	33.4	83.3
Comunitaria	7.1	48.2	44.7	11.1	78.4	10.5	78.0
Indígena unitaria	4.2	53.6	42.2	7.2	82.7	10.1	91.9
Indígena no unitaria	0.8	47.7	51.5	2.7	82.9	14.5	95.4
Rural unitaria	1.3	38.6	60.1	1.3	79.1	19.6	91.3
Rural no unitaria	0.2	30.6	69.1	0.0	79.7	20.3	97.1
Urbana en contexto desfavorable	0.5	13.1	86.4	0.0	58.0	42.0	91.0
Urbana en contexto favorable	0.6	10.4	89.0	0.0	39.5	60.5	95.1
Privada	0.0	5.4	94.7	0.0	19.3	80.7	50.1

los pisos de la escuela eran de tierra, concreto, cemento o firme, o de recubrimiento (mosaico, duela o parquet). Los de tierra son los menos adecuados para las condiciones sanitarias, pues no facilitan la higiene y son un medio propicio para el crecimiento de microorganismos y la transmisión de enfermedades.¹⁶

En este rubro se encontró que a nivel nacional es baja la proporción de escuelas donde el piso es de tierra. Las modalidades comunitaria e indígena unitaria son las que tienen los porcentajes más altos, con 11.1% y 7.2% respectivamente.

En suma, este estudio mostró que la mayoría de los planteles de educación preescolar pública fue construida para ser escuela, y que las condiciones inadecuadas de construcción de los planteles, como pisos de tierra y techos de lámina (cartón, metal, asbesto), son escasas y se encuentran focalizadas en algunas modalidades educativas, particularmente en la comunitaria e indígena.

Estos datos reflejan el esfuerzo que ha venido haciendo el Sistema Educativo Mexicano para la construcción de espacios idóneos que favorezcan el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, y hacen también evidentes los desafíos que existen

¹⁶ OMS. (1990). *Principios de higiene de la vivienda*. Ginebra, Suiza.

al interior del propio sistema para lograr que todas las escuelas cuenten con las condiciones para asegurar el bienestar de los niños.

2.4 Infraestructura sanitaria de las escuelas

La existencia y el estado que guardan los sanitarios¹⁷ de los planteles educativos constituyen por sí mismos condiciones de higiene y salud para los niños y los docentes. Son particularmente importantes en la edad preescolar, pues se ha encontrado que su falta o su mal estado pueden llevar a que los estudiantes se abstengan de usarlos, y, si ello se vuelve una constante, puede convertirse en un riesgo tanto físico como psicológico.¹⁸

En esta sección se aborda, en primera instancia, la existencia de escusados o retretes en las escuelas, considerando que sería deseable que los planteles educativos contaran con esta infraestructura sanitaria.

En segundo lugar, se analiza si cuentan con suministro de agua y la frecuencia con la cual falla este servicio. El abastecimiento constante de este recurso es una condición que facilita la limpieza y por tanto contribuye a la prevención de transmisión de infecciones.

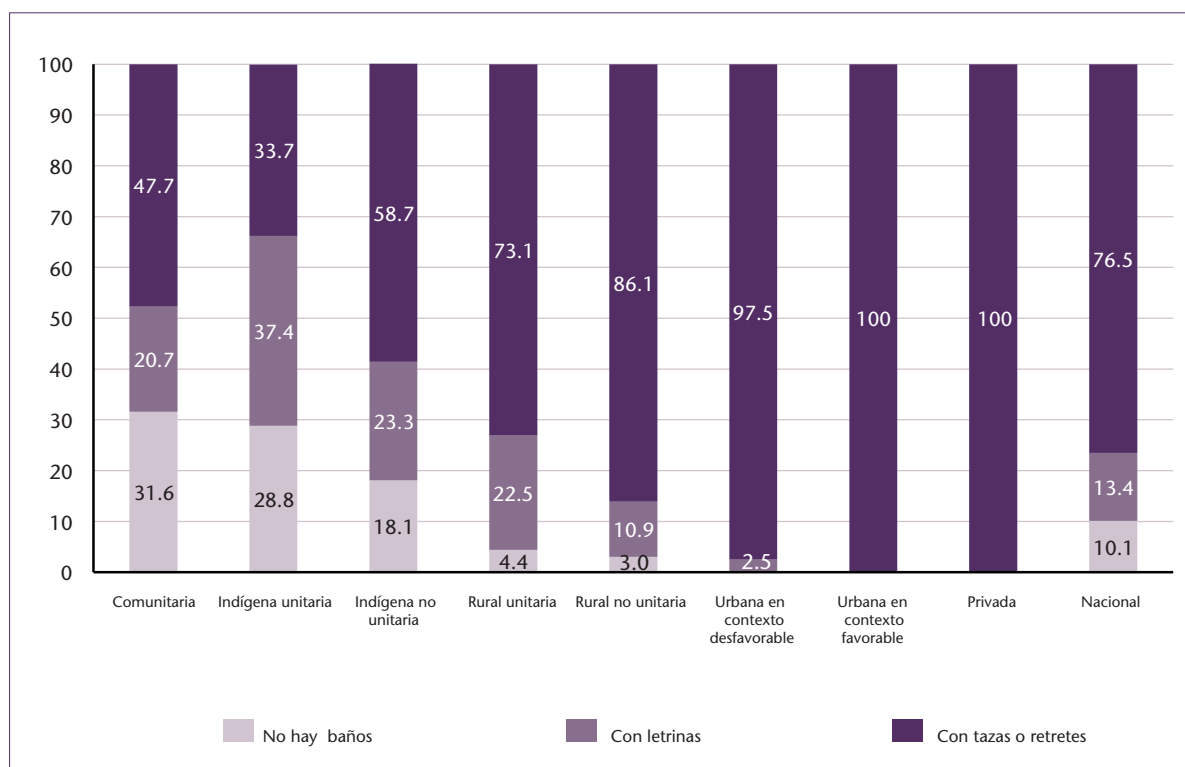
En tercer lugar, se identifica si los baños con los que cuentan las escuelas son adecuados para la altura de los niños. Esta característica es importante porque la inadecuación a la estatura de los preescolares puede hacer que se sientan incómodos o inseguros, y esto, como ya se ha mencionado, puede desmotivar su uso. La última característica valorada se refiere a la separación de los sanitarios para niños y adultos, ya que ésta se encuentra relacionada con la seguridad y confort de los usuarios del servicio.

Con respecto a la existencia de baños en las escuelas, la gráfica 2.1 permite apreciar que la mayoría de los planteles del país cuenta con este recurso, mientras que sólo hace falta en 10.1% de éstos. Sin embargo, las cifras entre modalidades educativas son variadas y reflejan condiciones menos favorables para las escuelas comunitarias e indígenas unitarias y no unitarias, donde 31.6%, 28.8% y 18.1% no cuentan con esta instalación sanitaria básica.

¹⁷ Se refiere a baños, escusados o retretes.

¹⁸ Vernon, S., Lundblad, B. & Hellstrom, A. (2003). Children's experiences of school toilets present a risk to their physical and psychological health. *Child: Care, Health & Development*. 29 (1), pp. 47-53.

Gráfica 2.1 Porcentaje de planteles que tiene baños y mobiliario sanitario, por modalidad educativa



La gráfica 2.2 muestra la proporción de escuelas que cuentan con suministro de agua en baños y la frecuencia con que falla su abastecimiento. En ella se puede observar que —adicional a 10% de escuelas que no tienen baños— dos de cada diez escuelas no cuenta con el servicio de agua corriente (18.9%), lo cual pone en riesgo la salud e higiene de niños y docentes.

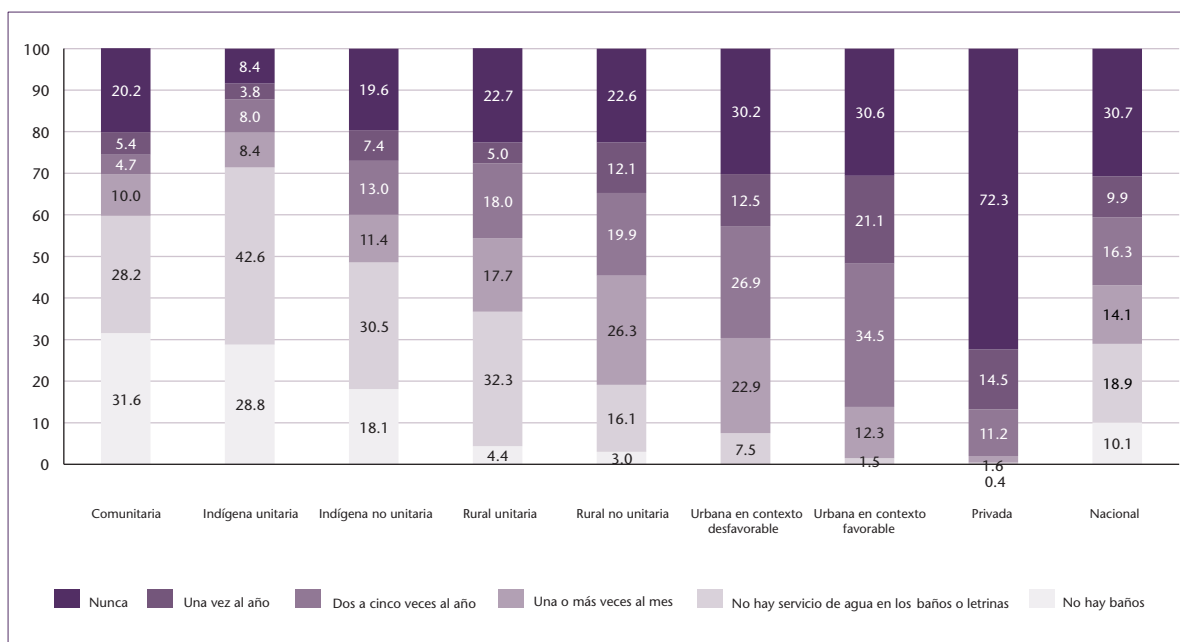
En la misma gráfica se aprecian las diferencias en la provisión de agua para las instalaciones sanitarias entre modalidades educativas. Aquellas escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos menos favorables, como las comunitarias, indígenas unitarias y no unitarias, y las rurales unitarias tienen condiciones poco adecuadas a este respecto. Entre 28.2% y 42.6% de las escuelas de estas modalidades no cuentan con suministro de agua para los baños o letrinas.

En los resultados incluidos en la gráfica 2.2 es notorio el efecto acumulativo de condiciones inadecuadas en las escuelas de contextos menos favorecidos (comunitarias, indígenas unitarias y no unitarias y rurales unitarias). En estas modalidades hay mayor carencia de sanitarios y también menor suministro de agua para la operación de los mismos.

En la modalidad indígena unitaria, la proporción de escuelas que no tiene baños o que no tiene servicio de agua suma 71.4%, mientras que en la comunitaria esta cantidad

es 59.8%, en la indígena no unitaria 48.6% y en la rural unitaria 36.7%. Por el contrario, en las urbanas públicas las escuelas presentan circunstancias muy distintas: la mayoría tiene instalaciones sanitarias, tienen suministro de agua potable con pocas interrupciones durante el ciclo escolar.

Gráfica 2.2 Porcentaje de planteles de acuerdo con la frecuencia de fallas en el suministro de agua en los baños, por modalidad educativa



Con respecto a la ergonomía, la tabla 2.5 muestra que, a nivel nacional, sólo dos terceras partes de los planteles, que tienen baños, cuentan con tazas adecuadas a la estatura de los niños. Al igual que en las condiciones expuestas con anterioridad en esta sección, la situación más adversa la enfrentan los alumnos de contextos socioeconómicos desfavorables. Los planteles de educación preescolar indígenas son los que presentan los porcentajes más altos de inadecuación de este mobiliario sanitario y son seguidos por las escuelas comunitarias y rurales.

Tabla 2.5 Porcentaje de escuelas de acuerdo a las características de sus instalaciones sanitarias, por modalidad educativa*

Modalidad	Baños adecuados a la estatura de los niños	Baños compartidos por niños y adultos
Nacional	66.0	56.3
Comunitaria	58.7	77.9
Indígena unitaria	47.6	71.9
Indígena no unitaria	43.1	69.1
Rural unitaria	60.8	80.2
Rural no unitaria	58.5	75.4
Urbana en contexto desfavorable	67.6	49.9
Urbana en contexto favorable	74.8	28.7
Privada	87.9	11.2

*La estimación toma en cuenta sólo a los planteles que tienen baños.

En relación al uso de tazas o retretes por niños y docentes, la tabla 2.5 refleja que en 56.3% de planteles del país los baños son compartidos por niños y adultos. En las modalidades públicas se observan variaciones importantes; en las escuelas comunitarias, indígenas y rurales, la mayoría de los centros no cuenta con baños separados, en cambio en las escuelas urbanas, menos de la mitad de los planteles tienen esta condición. Sobresale la diferencia de alrededor de veinte puntos porcentuales entre las escuelas urbanas en contexto desfavorable y favorable. Como se observa en la misma tabla, las condiciones más adversas las enfrentan las urbanas de contexto desfavorable.

El informe permite conocer que las condiciones básicas de higiene analizadas no están presentes en un porcentaje amplio de centros de educación preescolar mexicanos, especialmente en aquellos que atienden a poblaciones más vulnerables a través de las modalidades comunitarias, indígenas y rurales. En este último rubro las condiciones menos favorables están en las rurales unitarias.

Estos resultados dejan ver que el sistema educativo público tiene la necesidad de articularse con otros sistemas, como el de salud, para implementar acciones dirigidas al aseguramiento de instalaciones sanitarias adecuadas para la comunidad escolar en

su conjunto; así se podrían prevenir problemas de salud y garantizar el bienestar de la comunidad.

Tales acciones son necesarias pues las condiciones de las instalaciones sanitarias repercuten en la salud de las personas, y ésta a su vez influye en las disposiciones para la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad escolar.

2.5 Condiciones para la seguridad del plantel

En este apartado se valoran tres aspectos en relación con la seguridad del plantel: la existencia de cerco perimetral, bodega y control de accesos (entradas y salidas de personas). Los dos primeros son condiciones de infraestructura física; el último, una condición organizativa.

La indagación de estos elementos parte de reconocer la necesidad de que los niños y las docentes de todos los planteles de educación preescolar del país puedan realizar sus actividades de enseñanza y aprendizaje en condiciones seguras, protegidos de los peligros que puede representar el entorno donde se ubican las escuelas y los materiales utilizados para la operación de éstos.

Es importante señalar que el entorno físico de las escuelas puede representar peligro independientemente de la comunidad donde éstas se encuentren. Por ejemplo, en zonas urbanas son más frecuentes los riesgos relacionados con el tránsito vehicular; en contraste en áreas rurales destacan aquellos relacionados con zonas orográficas accidentadas (barrancas, ríos, cañadas, montañas, entre otros) o la presencia de animales domésticos.

El cerco perimetral es considerado como un elemento más que contribuye a la seguridad del plantel, pues permite a la comunidad protegerse de riesgos presentes en su contexto inmediato.

Los resultados muestran que a nivel nacional la mayoría (82.3%) de los centros de educación preescolar cuenta con cerco perimetral. Sin embargo, se encontraron diferencias entre modalidades educativas con esta condición. En las públicas se observa que casi la totalidad de las escuelas urbanas y rurales cuentan con este recurso de seguridad (ver tabla 2.6). En cambio, 40.7% de las comunitarias, 37.4% de las indígenas unitarias y 22.2% de las indígenas no unitarias, no cuenta con este elemento de seguridad. En la modalidad privada, aproximadamente 10% de los planteles carece de cerco perimetral.

La bodega es considerada un elemento de seguridad para la escuela debido a que permite el resguardo de distintos tipos de materiales, herramientas o sustancias, que pueden representar riesgos para la seguridad y salud de los niños. La bodega en los centros escolares también es útil para almacenar materiales y mobiliario educativo.

Como se observa en la tabla 2.6, a nivel nacional este recurso no está presente en la mayoría de los planteles y también se identifican diferencias entre las modalidades educativas. En la privada, el mayor porcentaje de centros que cuentan con bodega es de 91.8%; en las comunitarias, indígenas y rurales unitarias, es inferior a 25%, mientras que en las urbanas públicas y rurales no unitarias va de 38.9% a 61.9%, aproximadamente. Es

importante destacar que, según el resultado de las modalidades unitarias, los planteles cuentan sólo con un aula. Esto hace evidente la ausencia de una bodega especialmente designada para el almacenamiento de objetos y materiales peligrosos o en desuso al interior del mismo espacio y, por lo tanto, se infiere el aumento de riesgos para la seguridad y salud de los niños y docentes.

Tabla 2.6 Porcentaje de planteles con cerco perimetral, bodega y control de entradas y salidas, por modalidad educativa

Modalidad	Cerco Perimetral	Área para bodega	Control de entradas y salidas de personas
Nacional	82.3	41.5	65.1
Comunitaria	59.3	14.4	22.8
Indígena unitaria	62.6	22.0	24.7
Indígena no unitaria	77.8	23.4	46.1
Rural unitaria	85.1	23.6	53.8
Rural no unitaria	95.5	38.9	85.4
Urbana en contexto desfavorable	93.8	50.4	91.0
Urbana en contexto favorable	95.0	61.9	95.0
Privada	90.1	91.8	97.5

El control de entradas y salidas de personas en el plantel es una medida básica de seguridad, pues permite que la comunidad escolar decida quién puede entrar a las escuelas y en qué momento, para de esta manera no obstaculizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y garantizar así que las personas con quienes eventualmente interactúan los niños y los docentes no les representen un riesgo.

Esta medida está presente en la mayoría de los centros de educación preescolar del país (ver tabla 2.6), aunque con grandes variaciones entre modalidades. En la pública se observa que la mayoría de las rurales no unitarias y urbanas tienen algún tipo de control de entradas y salidas; en cambio, menos de una cuarta parte de las de la modalidad indígena y la comunitaria cuentan con esta disposición. En las escuelas privadas se ha implementado esta medida en casi la totalidad de los planteles.

En conjunto, se observa que el mecanismo de seguridad más extendido en los centros preescolares de nuestro país, en todas las modalidades educativas, es el cerco perimetral, y la más escasa es la provisión de un área para bodega al interior de los planteles.

Los resultados del análisis de estas tres medidas de seguridad en las modalidades educativas evidencian su concentración en las escuelas urbanas públicas y privadas. En el resto, la ausencia de estas condiciones de seguridad se intensifica, y esto sucede de manera particular en relación con la bodega y el control de entradas y salidas de personas. La situación más desfavorable se enfrenta en las escuelas comunitarias e indígenas.

Sería pertinente que futuros estudios exploren las implicaciones de la ausencia de estas medidas de seguridad para el bienestar de la comunidad escolar y el desarrollo de las actividades educativas.

2.6 Suficiencia de espacio por niño en el aula

En el nivel preescolar, el espacio por alumno en el aula es de suma importancia. Las investigaciones sobre el tema señalan que en espacios muy reducidos los niños tienen menor oportunidad tanto para jugar e interactuar, como para realizar actividades vinculadas con su desarrollo físico, lo cual podría provocarles comportamientos agresivos.¹⁹

Algunas organizaciones para la educación y el cuidado de la primera infancia han establecido en sus normativas de operación criterios de espacio mínimo para que los niños puedan desarrollar sus actividades en las instituciones de educación preescolar. Para la NAEYC (National Association for the Education of Young Children) y el programa *Head Start* cada alumno debe tener como mínimo 3.25 m² para desarrollar sus actividades en el aula. De igual forma, algunas investigaciones²⁰ señalan dicha cifra como óptima, a no ser que un menor espacio sea altamente enriquecido con materiales didácticos. En otros estudios²¹ se señala como dimensión suficiente de espacio 2.32m², y se advierte que un área menor puede estar asociada con efectos negativos.

Es importante mencionar que estas investigaciones provienen de un contexto cultural diferente al de México. Sin embargo, los efectos derivados de la suficiencia o falta de espacio, según lo demuestran réplicas de estudio realizadas en distintos países, pueden ser semejantes para los niños mexicanos.²²

Asimismo, es necesario considerar que, en los efectos señalados por las investigaciones, también intervienen otros factores como la calidad del espacio, los materiales y las prácticas de los docentes, los cuales pueden reducir los potenciales efectos negativos provocados por la alta concentración de niños en los centros de educación preescolar.²³

En nuestro país, la normativa de construcción de escuelas establece espacios mínimos por alumno distintos entre planteles urbanos, rurales e indígenas. Para los primeros es

¹⁹ Montie, J., et al. (Eds.) (2007). *The role of preschool experience in children's development. Longitudinal findings from 10 countries. The IEA preprimary project phase 3*. Ypsilanti: High/ Scope Press.

²⁰ Ramsey & Reid. (1980). Citados por Montie, J., et al., (Eds.). (2007), *op. cit.*

²¹ Ramsey & Reid. (1988); Smith & Connolly. (1980) y Driscoll & Carter. (2004). Citados por Montie, J., et al. (Eds.). (2007), *op. cit.*

²² Liddell & Kruger. (1987). Citados por Montie, J., et al (Eds.) (2007), *op. cit.*

²³ Montie, J., et al. (Eds.) (2007), *op. cit.*

de 1.2 m² y para los dos restantes de 1.06 m². Estos criterios nacionales no sólo son inferiores a los de operación mínimos necesarios encontrados en investigaciones internacionales y a los establecidos por agencias para el cuidado de la infancia, sino que están por debajo del rango que alerta sobre posibles efectos nocivos para los niños.

Otro aspecto que llama la atención de la normativa nacional es la utilización de diferentes criterios para escuelas de distintos contextos; los criterios diferenciados no parten de las necesidades de los niños o de los propósitos educativos.

A continuación, se presentan los resultados de dos lineamientos de análisis. El primero toma como referencia los hallazgos de investigaciones y agencias para el cuidado de la primera infancia. A partir de éstos, se establecieron tres rangos para la valoración de la suficiencia del espacio físico: *insuficiente*, cuando es menor de 2.32 m² por niño; *mínimo*, entre 2.33 m² y 3.25 m², y *suficiente* cuando es superior a 3.25 m². Para el caso del nivel insuficiente se adiciona otro rango, menor a 1.4 m², éste permite identificar el grupo de aulas que se encuentran en una situación de mayor riesgo para los alumnos.²⁴

El segundo se basa en la normatividad nacional para la construcción de escuelas de educación preescolar, el cual busca identificar cuántas no cumplen con lo establecido en ella²⁵. Para las urbanas son las aulas con espacios menores a 1.2 m² por niño y para las indígenas, rurales y comunitarias menores a 1.06 m².

Para calcular el espacio por alumno se tomaron medidas del largo y ancho de cada una de las aulas de la muestra del estudio y el área resultante se dividió entre el número de estudiantes en el grupo que reportó la docente a cargo.²⁶

A partir del primer análisis se observa que a nivel nacional ocho de cada diez aulas tienen un espacio insuficiente para la cantidad de niños que atienden, sólo 10.5% tiene el espacio mínimo y 9.6% el suficiente (ver tabla 2.7). La modalidad con las mejores condiciones es la comunitaria; sin embargo, en ésta 28.1% de las aulas cuentan con espacio insuficiente de acuerdo con el primer criterio de análisis.

En el resto de las modalidades, los espacios insuficientes se encuentran en la mayoría de las aulas; esta situación se intensifica en la indígena no unitaria y urbana pública, donde más de 90% de los salones presenta esta característica. Es importante señalar que las indígena no unitaria, urbana de contexto desfavorable y privada tienen los porcentajes más altos de aulas con menos de 1.4 m² de espacio promedio por niño, condición asociada a mayores riesgos para la población infantil.

El análisis de apego a la normatividad de construcción de escuelas con respecto al espacio de las aulas evidencia un porcentaje importante de incumplimiento con los criterios establecidos (ver tabla 2.8). En la modalidad privada se acentúa este problema, pues

²⁴ Con base en un estudio que compara condición de densidad extrema. Véase Smith & Connolly (1980). Citados por Montie, J., et al. (Eds.). (2007), *op.cit.*

²⁵ Inifed. (2008). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones*. Vol. 3. Tomo III. México.

²⁶ Para mayores detalles, véase *Anexo Técnico* de este informe.

Tabla 2.7 Porcentaje de grupos de acuerdo a la disponibilidad de espacio en el aula por alumno, por modalidad educativa

Modalidad	Menos de 1.4m ²	Entre 1.4 m y 2.32 m ²	Entre 2.33 m y 3.25 m ²	Más de 3.25 m ²
Nacional	34.4	45.6	10.5	9.6
Comunitaria	9.9	18.2	19.8	52.1
Indígena unitaria	34.3	43.8	12.4	9.6
Indígena no unitaria	44.3	48.1	6.0	1.7
Rural unitaria	21.7	44.3	17.7	16.2
Rural no unitaria	31.7	43.7	14.5	10.2
Urbana en contexto desfavorable	40.2	51.8	6.3	1.7
Urbana en contexto favorable	32.4	58.4	6.2	3.0
Privada	41.2	38.1	12.1	8.7

30.3% de los salones no cumplen con la normativa. En las urbanas públicas también se presenta esta situación. Por ejemplo, en las de contexto desfavorable casi una cuarta parte de los salones (23.1%) incumple con lo requerido. En las comunitarias, indígenas y rurales, aun cuando los criterios establecidos son menos exigentes con respecto a los de las urbanas, se presenta incumplimiento en todas las modalidades.

Tabla 2.8 Porcentaje de grupos que no cumplen con criterios mínimos de espacio establecidos en la normativa de construcción de escuelas, por modalidad educativa

Modalidad	Menos de 1.06 m ²	Modalidad	Menos de 1.2m ²
Comunitaria	6.6	Urbana en contexto desfavorable	23.1
Indígena unitaria	14.2	Urbana en contexto favorable	18.6
Indígena no unitaria	17.3	Privada	30.3
Rural unitaria	10.4		
Rural no unitaria	13.9		

En este apartado se mostró que, de acuerdo con normativas emanadas de la investigación educativa y de las organizaciones y dependencias a cargo de la primera infancia, la mayoría de las aulas del país albergan a los niños en condiciones de espacio insuficiente. Es decir, se atiende a más estudiantes de lo que las dimensiones de las aulas pueden permitir. Esta condición parece no contribuir al ofrecimiento de entornos que promuevan su desarrollo; por el contrario, puede poner en riesgo su bienestar y limitar la consecución de los propósitos educativos.

Otro dato importante es que, a pesar de la normatividad mexicana, cuyos criterios son inferiores a los estipulados por la investigación y por agencias de educación y cuidado de la infancia, existen escuelas de educación preescolar en las distintas modalidades que no cumplen con dichos lineamientos. Llama la atención el caso de las privadas y las urbanas en contexto desfavorable, donde cerca de una tercera y una cuarta parte de las aulas, respectivamente, no cumple con los criterios mínimos establecidos en México.

Es necesario que futuros estudios analicen las implicaciones de la dimensión de las aulas en las actividades educativas de preescolar en nuestro país.

2.7 Ambiente físico del aula

El objetivo de este apartado es explorar algunas características que forman parte del ambiente físico de los salones de educación preescolar; en específico, se analizan condiciones relativas a la infraestructura, el mobiliario y el entorno donde se encuentran los niños y los docentes. El ambiente físico brinda condiciones para el bienestar de la comunidad escolar y contribuye al desarrollo de los procesos cognitivos de los alumnos.

La exploración del ambiente físico expuesta en esta sección consiste, en primera instancia, en el análisis de la adecuación y suficiencia de elementos tales como: temperatura, ventilación, iluminación del aula, comodidad y flexibilidad del mobiliario. En segunda instancia, se valora la existencia de algunas condiciones que pueden encontrarse al interior de las aulas y representar un riesgo para los niños y el personal docente, reconociendo que sería deseable que en éstas no existan. Por último, se valoran de manera sintética las condiciones generales de las aulas mediante un índice que incluye todos los aspectos antes mencionados. La totalidad de los datos presentados en este apartado provienen de las docentes y fueron recopilados a través de instrumentos autoadministrados.

Con respecto a la adecuación y suficiencia de las características del ambiente físico del aula, se le pidió a las docentes señalar su opinión de acuerdo con las siguientes opciones de respuesta (ver recuadro 2.1: *totalmente de acuerdo, moderadamente de acuerdo, moderadamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo*). En la tabla 2.9 se muestran los resultados obtenidos, los cuales representan las sumatorias de las opciones *totalmente de acuerdo* y *moderadamente de acuerdo*.

Recuadro 2.1 Enunciados valorados por las docentes en relación con el ambiente físico del aula

1. El tamaño del aula es adecuado para el número de niños que hay en mi grupo.
2. La temperatura dentro del salón es adecuada (ya sea que utilicen medios naturales o artificiales: ventiladores, aire acondicionado o calefacción).
3. La ventilación dentro del salón es adecuada (buena corriente de aire).
4. La condición auditiva es adecuada (el salón está libre de ruidos exteriores y eco).
5. El salón está limpio al inicio de la jornada.
6. El mobiliario que hay en mi salón es suficiente en relación con el número de alumnos en el grupo.
7. Las mesas en mi salón son suficientes en relación con el número de alumnos en el grupo.
8. Las mesas y sillas que hay en mi salón son cómodas para los niños.
9. Los muebles para acomodar el material didáctico son suficientes.

En general, la mayoría de las docentes del país manifiesta que las condiciones de sus aulas son adecuadas (ver tabla 2.9). Los aspectos que se perciben mejor son la limpieza del salón, la suficiencia de sillas, la comodidad del mobiliario (mesas y sillas) y la iluminación.

Los resultados muestran que en las modalidades públicas hay algunas condiciones en las que, de manera general, se tienen carencias. Este es el caso de los muebles para acomodar material didáctico o anaqueles, pues aproximadamente en la mitad de las aulas del país las docentes reportan que son insuficientes. El tamaño y temperatura del salón son otros aspectos que muestran porcentajes mayores de inadecuación, especialmente en las modalidades indígenas, donde cerca de la mitad tiene condiciones adecuadas.

Tabla 2.9 Porcentaje de docentes que está de acuerdo con las condiciones de sus aulas, por modalidad educativa

Modalidad	Tamaño del aula	Temperatura	Ventilación	Iluminación	Audición	Limpieza	Mobiliario Flexible	Mesas suficientes	Sillas suficientes	Mesas y sillas cómodas	Anaqueles suficientes
Nacional	75.5	70.1	77.1	85.7	80.2	93.9	80.7	83.2	89.0	85.6	54.9
Comunitaria	78.6	54.4	71.0	75.6	77.0	90.2	72.5	74.6	86.2	81.7	43.7
Indígena unitaria	50.8	50.1	60.8	76.7	78.7	95.5	71.4	63.2	67.0	70.3	25.8
Indígena no unitaria	60.6	48.1	61.1	82.2	74.8	92.6	65.0	61.5	71.9	69.8	22.3
Rural unitaria	68.0	65.6	75.8	83.5	81.6	96.5	75.0	76.6	83.8	81.6	31.7
Rural no unitaria	74.2	66.4	73.9	87.3	78.3	92.0	77.0	78.4	86.4	84.6	31.4
Urbana en contexto desfavorable	69.4	65.7	72.8	81.8	74.7	91.6	78.3	82.1	88.2	85.2	51.9
Urbana en contexto favorable	76.8	73.1	78.9	86.2	81.3	94.0	83.9	89.5	93.1	86.4	64.9
Privada	92.4	92.5	92.7	96.6	90.3	98.6	94.1	96.8	99.0	95.1	90.0

Con respecto a las condiciones del ambiente físico del aula que pueden poner en riesgo la integridad de los niños y del personal, se pidió a las docentes señalar si en ésta contaban con: a) materiales tóxicos, por ejemplo, cloro, alcohol, detergente o agua oxigenada; b) instalaciones eléctricas deficientes, ya sean cables sin recubrimiento, contactos en mal estado o contactos saturados u otros; c) mobiliario e infraestructura en mal estado, por ejemplo muebles con astillas o clavos que sobresalgan, estantes frágiles, ventanas con vidrios rotos, puertas en mal estado, pisos con desniveles; d) equipo sin usar almacenado dentro del salón, como mesas apiladas, herramientas, podadora u otros.

En la tabla 2.10 se observa que sí existen aulas que presentan, con distinto nivel de incidencia, las condiciones de riesgo indagadas en este estudio. A nivel nacional, la más extendida es la de infraestructura y mobiliario en mal estado. De acuerdo con los resultados, en una tercera parte de las aulas del país está presente dicha condición (31.2%). Esta deficiencia es más patente en la modalidad indígena no unitaria, donde más de la mitad de las salones presenta esta característica (56.6%).

Las instalaciones eléctricas deficientes, materiales tóxicos dentro del aula y el equipo almacenado sin usar tienen una incidencia similar, aproximadamente 10% a nivel nacional; aunque estas cifras varían entre modalidades educativas para algunas de las condiciones de riesgo. Entre las públicas, por ejemplo, se encontró que una tercera parte de las aulas comunitarias y una cuarta parte de las rurales unitarias reportó la presencia

de materiales tóxicos que pueden poner en riesgo a los niños, mientras que en otras modalidades públicas el porcentaje se reduce a 7.5%. Asimismo, se observó que entre 20.8% y 24.4% de los salones en escuelas rurales cuentan con la presencia de mobiliario y equipo sin usar.

Tabla 2.10 Porcentaje de docentes que considera tener las condiciones de riesgo en su aula, por modalidad educativa

Modalidad	Materiales tóxicos	Instalaciones eléctricas deficientes	Mobiliario e infraestructura en mal estado	Mobiliario y equipo sin usar almacenado dentro del salón
Nacional	10.3	11.3	31.2	10.6
Comunitaria	33.7	13.8	39.5	12.3
Indígena unitaria	7.5	17.7	41.1	17.1
Indígena no unitaria	10.6	21.8	56.6	10.7
Rural unitaria	23.9	15.7	37.1	24.4
Rural no unitaria	9.2	11.6	42.7	20.8
Urbana en contexto desfavorable	7.7	12.0	34.7	10.0
Urbana en contexto favorable	9.1	12.5	30.6	7.2
Privada	1.7	2.7	6.5	1.4

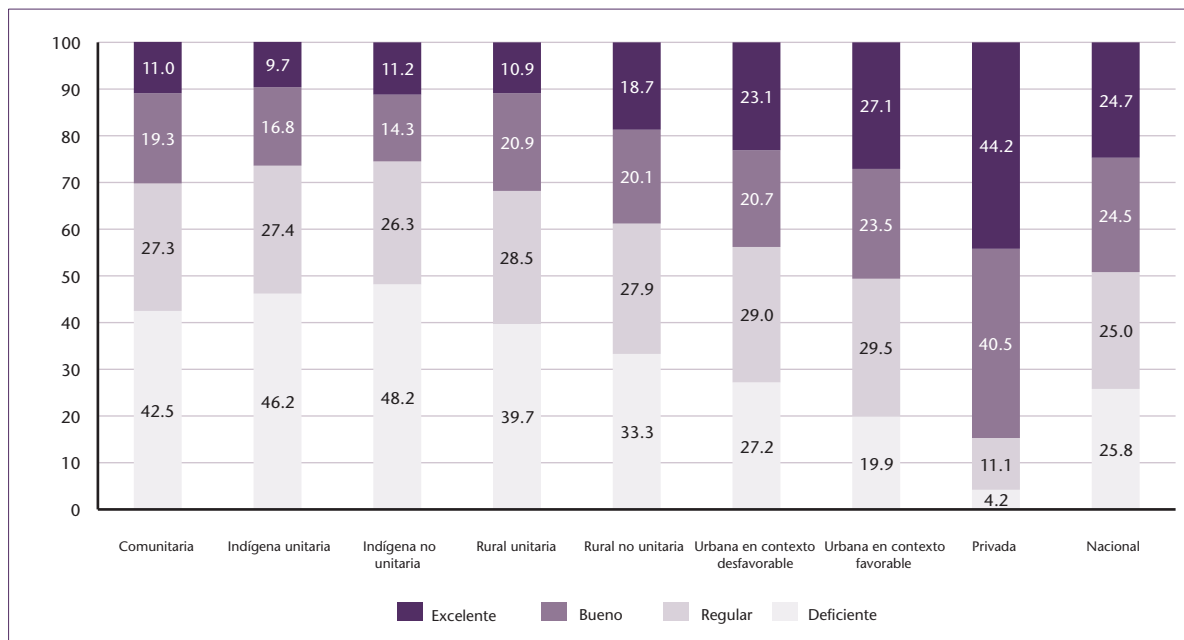
Enseguida se presenta el índice de las condiciones del ambiente físico del aula, mismo que sintetiza los elementos presentados en las tablas 2.9 y 2.10 (ver gráfica 2.3). Éste índice se interpreta como el grado de adecuación general del ambiente físico del aula percibido por las docentes, y se presenta en cuatro niveles: *deficiente*, *regular*, *bueno* y *excelente*.²⁷

La gráfica 2.3 muestra los porcentajes de aulas de acuerdo con los niveles de ambiente físico conformados. En ella se observa que en aquellas modalidades donde se atiende a poblaciones con condiciones socioeconómicas menos favorables es donde existen mayores porcentajes de aulas en el nivel deficiente: en las indígenas, comunitarias y rurales unitarias, entre 39.7% y 48.2% de sus aulas se encuentra en este nivel. Las escuelas rurales no unitarias y urbanas en contexto desfavorable también tienen una alta proporción de salones en deficientes condiciones, pues la cifra asciende aproximadamente a una

²⁷ Véase los detalles de conformación del índice en el *Anexo Técnico*.

tercera parte para la modalidad rural no unitaria y a una cuarta parte para la urbana en condiciones desfavorables. En las urbanas públicas se encuentra la menor cantidad de aulas en el nivel *deficiente*; sin embargo, aun en las escuelas urbanas públicas en contexto favorable la cifra en este nivel asciende a 19.9%.

Gráfica 2.3 Porcentaje de aulas de acuerdo con el nivel de índice de ambiente físico del aula, por modalidad educativa



En esta sección, se observó que la mayoría de las aulas del país presenta condiciones de ambiente físico adecuadas y suficientes que garantizan a los niños lugares confortables, sanos y seguros. Sin embargo, hay modalidades donde son altas las proporciones de salones en condiciones poco adecuadas para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La situación más deficiente se encuentra en las escuelas que atienden a las poblaciones provenientes de contextos socioeconómicos más desfavorables, particularmente en las comunitarias e indígenas.

Los resultados de esta sección también hicieron evidente que hay algunos aspectos en los cuales se requiere de mayor valoración y atención. Uno de éstos es el mobiliario utilizado para acomodar material didáctico, el cual fue reportado como insuficiente en aproximadamente la mitad de las aulas del país. Otro de los rubros a atender son las condiciones de riesgo, ya que sería deseable no fueran albergadas en las aulas. El mayor desafío de las condiciones de riesgo es el mobiliario y la infraestructura, los cuales fueron reportados en situación deficiente en una tercera parte de los salones.

Al inicio se señaló que estos datos provienen del reporte de las docentes, convendría que en estudios futuros se realicen acercamientos a otros actores para recolectar información,

así como explorar también, desde otras perspectivas, las implicaciones que tiene el ambiente físico del aula para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

En este capítulo se estudió la presencia, suficiencia y estado de algunos espacios y servicios que conforman la infraestructura educativa de educación preescolar. En los resultados se observa que en la mayoría de los planteles existen los elementos aquí indagados, pues según los cuestionarios aplicados a las docentes, la mayoría afirma contar con instalaciones en condiciones adecuadas y suficientes. Por ejemplo, servicios básicos como agua entubada, drenaje o fosa séptica y energía eléctrica, están presentes en la mayoría de las escuelas. Además, se informa que la mayoría de los planteles, principalmente los públicos, fueron construidos específicamente para funcionar como escuelas, y que cuentan con un cerco perimetral.

Sin embargo, también los resultados de este capítulo hacen evidente que en todas las modalidades educativas hay carencias; algunas son generalizadas, pero la mayoría se concentran en las modalidades que atienden a niños provenientes de contextos socioeconómicos desfavorables. Es en éstas donde se ofrecen los servicios educativos en forma más precaria; aún hay carencias en servicios básicos para la infraestructura de los planteles, por ejemplo, algunas instalaciones para la seguridad e higiene no están presentes o su estado actual es deficiente, lo cual, en conjunto, puede poner en riesgo el aprendizaje de los niños y la salud de la comunidad escolar.

Una de las insuficiencias generalizadas es el espacio disponible por alumno en el aula. El análisis, de acuerdo con los criterios establecidos por investigaciones internacionales y agencias para el cuidado de la primera infancia, mostró que la mayoría de los grupos de todas las modalidades alberga a los preescolares en condiciones de espacio insuficiente. También se encontró que, si bien los criterios de espacio de la normatividad del Sistema Educativo Mexicano son menos estrictos que los internacionales, hay aulas en todas las modalidades educativas que no los cumplen.

Los resultados apuntan hacia algunas medidas que convendría implementar en el Sistema Educativo Mexicano. Por ejemplo, con respecto al espacio por niño en las aulas, parece necesario valorar los actuales lineamientos de asignación de alumnos por salón, considerando sus dimensiones y el espacio necesario para que éstos puedan desarrollar sus actividades. Beneficiaría que las regulaciones mexicanas para la operación de los centros de educación preescolar, en todas las modalidades, recuperaran las conclusiones de estudios internacionales relacionadas con espacios adecuados a las necesidades de desarrollo que tienen los preescolares.

Además de lo anterior, en materia de seguridad e higiene, las actuales condiciones de los planteles del país hacen necesario que éstos cuenten con regulaciones y supervisión sobre su operación. Sería deseable que las condiciones de riesgo reportadas por las docentes en sus aulas fueran erradicadas, y que entre los administradores de los servicios educativos —autoridades, directivos y docentes— se favoreciera una cultura de prevención,

pues sólo de esta manera se podrán asegurar condiciones adecuadas de seguridad e higiene.

En general, la situación que presenta la infraestructura de las escuelas de educación preescolar deja ver la necesidad de acciones del Estado dirigidas a asegurar la existencia, suficiencia y funcionamiento de servicios y espacios educativos adecuados, a fin de que los niños y docentes dispongan de ambientes apropiados para la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente, los resultados presentados permiten detectar la necesidad de indagaciones adicionales, como las *in situ*, para conocer con mayor profundidad la dimensión de las carencias que enfrentan las docentes y los estudiantes en sus aulas, así como determinar cuáles son los aspectos específicos de la infraestructura educativa que deberán ser atendidos con mayor prontitud. También es necesario que en futuros estudios se identifique la influencia de los ambientes educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se valore la relación de éstos con el bienestar de los niños y de las docentes.

3 Aulas equipadas con materiales variados y accesibles

Los materiales son elementos importantes en los ambientes educativos. Los niños aprenden activamente a través de lo que experimentan con ellos en actividades diseñadas por la docente o en aquellas en las que eligen libremente.¹ La interacción de los estudiantes con materiales variados, organizados y que se encuentran a su alcance, propicia un medio donde pueden desarrollar habilidades específicas como las psicomotrices, el razonamiento matemático y científico. Así, la utilización de materiales didácticos constituye una de las prácticas adecuadas para favorecer e influir en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los preescolares.²

Además del aspecto cognitivo, el equipamiento de materiales es un factor que repercute en el comportamiento de los niños, pues se ha encontrado que la escasez de materiales en el aula está relacionada con el desencadenamiento de conductas agresivas en ellos.³

La disponibilidad, variedad y suficiencia de materiales educativos, al igual que otras de las condiciones estructurales de la calidad de la educación preescolar, evidencian oportunidades de aprendizaje deseables para todos los niños, independientemente de la escuela a la cual asistan, así como otras relacionadas con la enseñanza, que permiten a las docentes disponer de más elementos para implementar situaciones didácticas.

Por lo anterior, es necesario que los planteles cuenten con diversos materiales para favorecer las competencias que busca desarrollar el currículo. Por ejemplo, para el acercamiento a la cultura escrita, es necesario que los niños tengan acceso a diferentes tipos de texto, como los literarios e informativos.

Otra condición pertinente en relación con los materiales es su accesibilidad. Éstos deben estar ubicados al alcance de los niños para que puedan disponer de ellos, conocerlos y utilizarlos. La accesibilidad a los materiales es importante por varias razones. En

¹ Whitebread, D., *et al.* (2008). Our classroom is like a little cosy house! Organising the early years classroom to encourage independent learning. En Whitebread, D. & Coltman, P. (Eds.). *Teaching and Learning in the Early Years*. Londres: Routledge Falmer; Montie, J. (2001). Structural characteristics of early childhood settings: a review of the literature. *Early childhood settings in 15 countries. What are their structural characteristics? The IEA Primary Project*. Ypsilanti: High/Scope.

² Whitebread, D. & Coltman, P. (Eds.). (2008), *op. cit.*

³ Montie, J. (2001), *op. cit.*

primer lugar, funciona como un estímulo para el aprendizaje de los alumnos, al verse éstos expuestos y atraídos por diferentes recursos didácticos. En segundo lugar, porque se ha encontrado que la accesibilidad a éstos se vincula con la promoción del aprendizaje independiente y autorregulado, elementos constitutivos de un aprendizaje efectivo.⁴

De acuerdo con lo anterior, en este capítulo se pretende explorar la existencia de diversos materiales educativos en las aulas, su accesibilidad y las fuentes de financiamiento. La información para valorar cada uno de estos aspectos fue reportada por las docentes.

En este estudio se trabajó con los siguientes supuestos: a) la sola presencia de materiales educativos no garantiza el desarrollo de competencias en los niños, es necesario que estén disponibles y se utilicen adecuadamente; b) la existencia de materiales en el aula se relaciona con otros factores como el tamaño del grupo, la proporción de niños por maestras, las características físicas del salón, entre otras condiciones, pero sobre todo, con las prácticas de las docentes.

Los resultados se presentan en tres secciones. En la primera, se da cuenta de la existencia de materiales diversos en las aulas. Para esto se elaboró una lista de aquellos que comúnmente se encuentran en las escuelas (ver figura 3.1). Se buscó que el listado incluyera materiales variados, que pudieran ser utilizados para el desarrollo de las competencias señaladas en el *Programa de Educación Preescolar 2004* (PEP 2004). Esto no significa que sea una lista exhaustiva de los materiales con los que se debe contar —máxime si se consideran las condiciones tan heterogéneas en las cuales se brinda el servicio educativo— ni que los aquí señalados sean indispensables para implementar dicho programa. Sin embargo, constituye una aproximación a lo que sería un estado deseable de dotación de los centros de preescolar en cuanto a materiales educativos.

Los resultados en esta sección se presentan en relación con cada uno de los recursos examinados, pero además se muestran varios índices que sintetizan información sobre distintos grupos de materiales. De esta manera, se conformaron cinco medidas agregadas, una general y una por cada grupo, a saber: instrumentos para las actividades de construcción y nociones matemáticas; instrumentos para dibujar, pintar, armar, modelar y recortar; para actividad física; herramientas para la observación y experimentación; materiales para música y dramatización, y audiovisuales e impresos.

En la segunda sección, se aborda la accesibilidad de los materiales para los preescolares. El acceso se entiende como la disponibilidad que puedan tener los niños para utilizarlos; es decir, que estén físicamente a su alcance y puedan, efectivamente, tomarlos.

La tercera sección explora la fuente de financiamiento de los materiales educativos utilizados en los salones, ya que es fundamental para reconocer las oportunidades o limitaciones que tienen las escuelas para obtener estos recursos didácticos. El análisis de este aspecto considera las siguientes opciones de financiamiento: el docente, los padres de familia, las autoridades educativas estatales, el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC), las autoridades municipales y otros actores, como asociaciones civiles o empresas.

⁴ Whitebread, D. & Coltman, P. (Eds.). (2008), *op. cit.*

Es importante señalar que este acercamiento permite un conocimiento inicial sobre el equipamiento y accesibilidad de materiales educativos en las aulas, el cual requerirá ser complementado con estudios que valoren cómo son utilizados, qué propósitos educativos se persiguen con su uso, y cuál es la coherencia de éstos con los establecidos en el PEP 2004. Además, debido a que esta aproximación no permite conocer el estado de los materiales, su adecuación a las necesidades de los niños, la suficiencia con respecto al número de alumnos en el grupo y a las estrategias de organización que desea implementar la docente, será necesario que estas valoraciones, y otras más, sean consideradas en futuras investigaciones como objetivos de exploración.

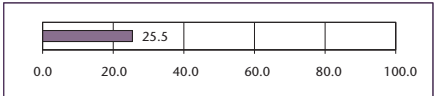
3.1 Existencia de materiales educativos

La figura 3.1 muestra los materiales cuya presencia en las aulas fue objeto de análisis. En ella se incluyen dos medidas: el porcentaje de salones donde se reporta la existencia de cada uno de los materiales considerados y un índice de éstos, el cual representa el porcentaje promedio de recursos didácticos que hay en las aulas con respecto al total de materiales indagados.

El grupo de materiales que tiene mayor presencia en los salones es el que incluye los instrumentos para *dibujar, pintar, armar y recortar*, cuyo índice promedio de existencia en todas las aulas de preescolar es 95.9%. Es decir, prácticamente todos los salones cuentan con estos recursos. Este grupo es seguido por los siguientes: *materiales impresos*, con un promedio de 76.5%; *materiales audiovisuales* 69.9%; *materiales para actividades físicas* 69.7% y *materiales para construcción y nociones matemáticas* 60.2%. Los grupos de materiales con índices inferiores a 50% son los relacionados con la *música y dramatización*, así como los vinculados con la *observación y experimentación*.

Figura 3.1 Porcentaje de aulas que cuenta con cada uno de los materiales indagados e índice por grupos de materiales

Grupo	Material	Porcentaje de aulas que cuenta con el material	Índice por grupo de materiales: porcentaje promedio a nivel nacional
Instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar	Tijeras	98.6	<p>95.9</p>
	Pegamento	97.7	
	Crayones y crayolas	97.6	
	Papel (diferentes tipos)	97.3	
	Lápices y colores	94.6	
	Pintura de agua o acuarelas	92.8	
	Material para modelar	92.8	
Materiales impresos	Revistas y periódicos	84.9	<p>76.5</p>
	Abecedario (en cualquier presentación)	74.7	
	Alguna Colección de Libros del Rincón	70.0	
Materiales audiovisuales	Grabadora	77.5	<p>69.9</p>
	Audiocasetes o discos compactos	75.7	
	Televisión	64.1	
	Videocasetes o DVD	62.1	
Actividad física	Aros	75.8	<p>69.7</p>
	Pelotas o balones	72.4	
	Cuerdas	60.8	
Construcción y nociones matemáticas	Material de construcción pequeño	77.2	<p>60.2</p>
	Rompecabezas o tangramas	76.3	
	Objetos para clasificar	73.5	
	MAJE (Materiales de Actividades y Juegos Educativos)	70.2	
	Objetos y juguetes con números	65.0	
	Material de construcción grande	45.6	
	Figuras y cuerpos geométricos	40.9	
	Instrumentos de medición	33.2	
Materiales para música y dramatización	Muñecos para representación	68.3	<p>49.0</p>
	Instrumentos musicales de percusión	62.1	
	Teatrino	43.5	
	Instrumentos musicales reales	39.0	
	Disfraces	32.1	

Grupo	Material	Porcentaje de aulas que cuenta con el material	Índice por grupo de materiales: porcentaje promedio a nivel nacional
Materiales para observación y experimentación	Animales de juguete	51.1	 <p>A horizontal bar chart with a scale from 0.0 to 100.0 in increments of 20.0. A single bar is shown, extending to the 25.5 mark on the scale. The value '25.5' is printed at the end of the bar.</p>
	Colecciones de objetos naturales	44.8	
	Plantas	39.2	
	Lupas	33.5	
	Modelos de cuerpo humano	29.9	
	Juguetes para arena	27.9	
	Juguetes para agua	26.8	
	Mapas	22.3	
	Globo terráqueo	9.5	
	Equipo para experimentos	8.9	
	Microscopio	7.0	
Esqueleto articulado	4.7		

La media nacional de los índices para cada tipo de material mostrado en la tabla 3.1 evidencia que los materiales relacionados con la *observación y experimentación* son los de menor existencia en las aulas, en promedio sólo se cuenta con 25.5%. Esta condición podría limitar la diversificación de actividades propuestas por las docentes, para que los niños se acerquen y experimenten con la Ciencia y desarrollen competencias relacionadas con la exploración y conocimiento del mundo.

Los resultados de la tabla 3.1 muestran el porcentaje promedio de materiales que tienen los salones en cada modalidad educativa por tipo de material y de manera global. El índice global sobre existencia de materiales incluido demuestra diferencias importantes en la dotación que tienen los planteles de preescolar de las modalidades públicas. Las escuelas urbanas en contexto favorable tienen mayor cantidad de los recursos indagados (65%). En cambio, los centros de las modalidades comunitaria e indígena tienen menos variedad de materiales, pues, en promedio, los primeros cuentan únicamente con un tercio de los que se incluyeron en esta evaluación (36.1%), y los segundos con menos de la mitad (47% aproximadamente).

Tabla 3.1 Porcentaje de materiales disponibles, por grupo de material y por modalidad educativa

Modalidad	Instrumentos para dibujar, pintar, armar, modelar y recortar	Material impreso	Materiales Audiovisuales	Actividad física	Nociones matemáticas y construcción	Música y dramatización	Materiales para la observación y experimentación	Índice global de existencia de materiales
Nacional	95.9	76.5	69.9	69.7	60.2	49.0	25.5	52.9
Comunitaria	87.5	60.6	17.7	18.8	32.7	19.9	22.0	36.1
Indígena unitaria	88.8	76.0	19.3	54.5	50.5	29.6	24.4	47.0
Indígena no unitaria	91.0	78.6	32.5	58.0	42.8	27.7	23.5	46.1
Rural unitaria	95.0	82.6	39.8	64.4	53.8	36.7	19.9	51.0
Rural no unitaria	96.0	80.7	56.2	70.0	52.8	39.6	21.0	53.4
Urbana en contexto desfavorable	97.0	82.8	79.3	72.9	59.7	51.4	22.6	57.9
Urbana en contexto favorable	97.6	83.0	91.3	74.9	68.3	59.2	26.8	65.0
Privada	98.7	63.5	95.1	87.5	77.8	66.8	35.0	68.9

Por otro lado, el índice global también indica que la dotación de materiales didácticos en las aulas de las escuelas privadas es superior a la de la mayoría de los planteles públicos. La modalidad privada cuenta con 68.9% de los materiales y sólo se encuentran en una situación semejante las escuelas urbanas en contexto favorable.

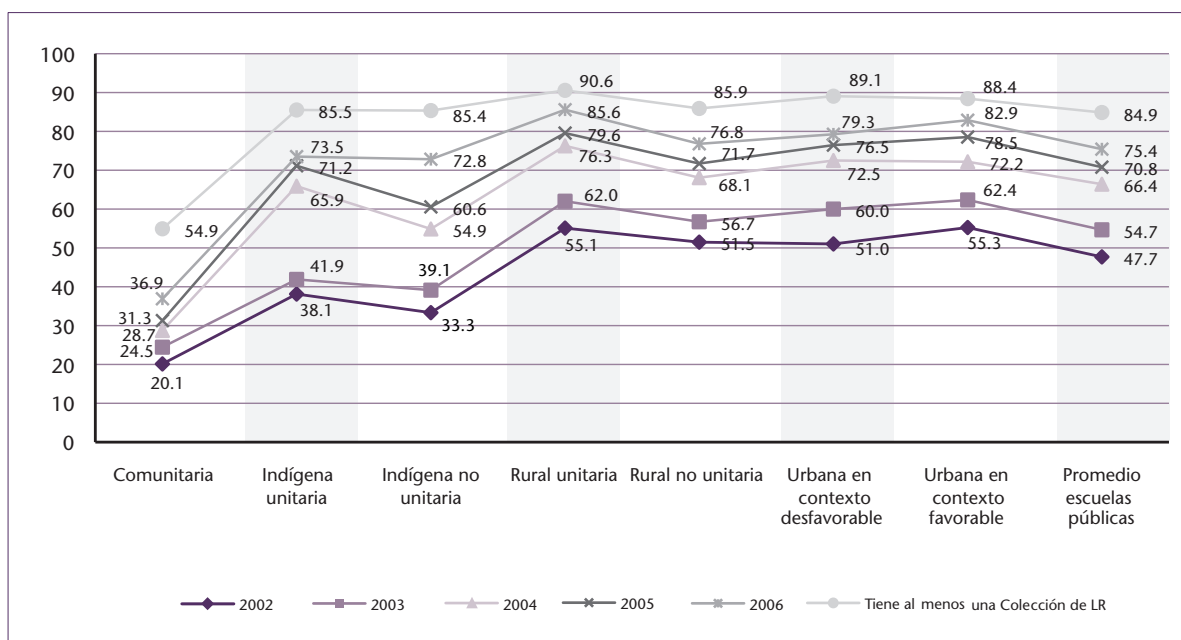
Cabe destacar la situación privilegiada que tienen las escuelas públicas con respecto a las privadas en el rubro de materiales impresos. Como se vio en la tabla 3.1, a excepción de las escuelas comunitarias, el resto de las modalidades públicas cuenta con mayor existencia de este tipo de recursos didácticos en comparación con la privada. Las indígenas, rurales y urbanas públicas tienen en promedio cerca de 80% de materiales impresos, mientras que en la privada la cifra desciende a 63.5%. Una de las razones de esta diferencia es la producción y distribución de materiales especiales realizada por la Secretaría de Educación Pública para las escuelas de educación preescolar de sostenimiento público, como la colección *Libros del Rincón* (LR) o los acervos de las *Bibliotecas de Aula* (BA).

Debido a la importancia que ha tenido la dotación de BA a las escuelas públicas de educación básica, a continuación se presentan los resultados con respecto a la existencia de estas colecciones en las aulas de educación preescolar.

La dotación gratuita de colecciones de libros a cada uno de los salones de las escuelas públicas de nivel básico es una acción que se ha realizado anualmente desde 2002, en el marco del *Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica* (PNL).

La gráfica 3.1 muestra en las primeras cinco líneas el porcentaje de salones de educación preescolar que cuenta con ejemplares de cada una de las colecciones investigadas de *Bibliotecas de Aula* o *Libros del Rincón*, de 2002 a 2006; la línea superior muestra el porcentaje de aulas que al menos cuenta con ejemplares de una de las colecciones de BA o de LR. En ella se puede observar un ascenso en la disponibilidad de las colecciones en los años más recientes. En la actualidad, la mayoría de los salones de las diferentes modalidades educativas cuenta con ejemplares de al menos una de estas colecciones. La cifra de aulas que no cuenta con alguno de estos acervos es muy equilibrada entre las modalidades urbanas, rurales e indígenas, oscilando entre 9.4% y 14.5%. Los centros de educación preescolar comunitaria son los que tienen la menor cantidad de aulas con ejemplares de las colecciones indagadas: 45.1% carece de estos acervos.

Gráfica 3.1 Porcentaje de escuelas públicas que cuentan con las colecciones de las Bibliotecas de Aula o Libros del Rincón



La disponibilidad de estas colecciones en la mayoría de las aulas de educación pre-escolar ha sido considerada como un logro de la política de lectura en la escuela a nivel nacional.⁵ Por el contrario, su ausencia implica un reto para el Sistema Educativo Mexicano, pues en el *Programa Nacional de Lectura 2001-2006*, se reconoce que el acceso a los acervos de calidad es uno de los elementos de la estrategia global de promoción de lectura y que, como tales, son importantes, aunque no suficientes, para la construcción de ambientes comunicativos escolares.⁶ En el reciente *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura*, el acceso a los libros es un eje estratégico para alcanzar sus objetivos y, particularmente,⁷ en la *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro*, se señala que corresponde a la SEP garantizar que los acervos de las Bibliotecas Escolares y de Aula, entre otros, tengan una distribución oportuna y completa en las escuelas de educación básica y normal.⁸ Así, los resultados mostrados anteriormente ponen de manifiesto que se requieren esfuerzos adicionales y compensatorios para garantizar que todas las modalidades cuenten con dichas colecciones.

Es importante reconocer que en la modalidad comunitaria existen otras publicaciones que son diseñadas y distribuidas especialmente para quienes asisten a sus escuelas, y que estos materiales también son fundamentales para la promoción de la lectura y el acercamiento a la cultura escrita.⁹ No obstante, es pertinente señalar que los esfuerzos compensatorios requeridos por esta modalidad son superiores, pues en otros estudios se encontró que los niños en las primarias comunitarias cuentan con menos acervos de lectura en sus casas, y la mayoría de ellos depende principalmente de lo que la escuela les ofrece al respecto.¹⁰

3.2 Accesibilidad de los materiales para los niños

Facilitar el acceso a los materiales es importante, pues contribuye a la autonomía y autorregulación de los niños en los procesos de aprendizaje. Se ha encontrado que la ubicación idónea de los materiales en las aulas promueve su accesibilidad y trae al

⁵ Presidencia de la República. (2008). Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 10 de noviembre de 2008, de http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/Ley_de_Fomento_para_la_Lectura_y_el_Libro_2008.pdf

Reimers, F. (Coord.). (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México. Educación y Pedagogía*. México, D. F.: FCE, SEP, ILCE, Harvard Graduate School.

⁶ SEP (2001). *Programa Nacional de Lectura 2001-2006*. Recuperado el 15 julio de 2008, de <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/pnl.html>

⁷ SEP (2008). *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura: México lee*. México, D. F.

⁸ Presidencia de la República. (2008), *op. cit.*

⁹ Para mayor referencia sobre las publicaciones especiales de Conafe, veáse <http://www.conafe.gob.mx/Libros/index.php>

¹⁰ En el estudio de *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria* se encontró que más de la mitad de los niños que asisten a esta modalidad no contaban con libros diferentes a los de texto en sus hogares. Treviño, E., Pedroza, H., et al. (2007). México: INEE.

menos tres beneficios importantes. En primer lugar, cuando los alumnos pueden tomar los materiales de manera independiente, al docente se le atribuye el papel de *administrador* de éstos, lo cual implica seleccionarlos, responder a las solicitudes de los alumnos y distribuirlos entre ellos. El libre acceso da mayor oportunidad al maestro para dedicarse a tareas más sustantivas, como observar el trabajo de los alumnos, fomentar el pensamiento crítico alrededor de las actividades que realicen con los materiales, entre otros. En segundo lugar, permite a los estudiantes satisfacer sus propias necesidades, facilita la toma de decisiones sobre los recursos que requieren en el aula para su trabajo y fomenta sus habilidades para aprender de manera autónoma.¹¹ Finalmente, el acceso libre favorece un mejor aprovechamiento del tiempo de enseñanza y aprendizaje, disminuyendo los tiempos de espera en los cuales los niños reciben los materiales distribuidos por el docente. Mayores tiempos de espera pueden inhibir la disposición de los preescolares para participar en actividades y aumentar su frustración.¹²

Para obtener la información sobre la accesibilidad de los materiales en las aulas, se les pidió a las docentes que señalaran si *los niños necesitaban su ayuda para tomar cualquier material del aula, si podían tomar algunos materiales sin ayuda de la educadora o si podían tomar todos los materiales sin ayuda de ella*. Estas opciones reflejan diferentes formas de ubicación de los materiales que facilitan o limitan su accesibilidad. La primera opción está relacionada con una restricción total del acceso a los materiales del aula, lo cual hace que los educadores sean quienes los administren y faciliten a los niños. La segunda es una restricción media, pues sólo algunos materiales se encuentran a su alcance. La tercera se refiere a un acceso libre a todos los materiales, sin que los estudiantes requieran la ayuda de la docente para acceder a ellos.

Una práctica común en al menos la mitad de las modalidades es permitir a los alumnos tomar libremente sólo algunos materiales sin ayuda; es decir, una restricción media. A nivel nacional, 52% de los docentes tiene esta práctica. Por modalidad, los centros comunitarios y las escuelas privadas se encuentran por encima de la media nacional, en tanto que las escuelas en contexto urbano desfavorable están por debajo de esa cifra. El resto de las modalidades no difiere significativamente.

La segunda práctica más común es que las docentes permiten a los niños tomar cualquier material dentro del aula sin ayuda; es decir, el libre acceso a todos los materiales. Las escuelas rurales unitarias y urbanas en contexto favorable y desfavorable se ubican por arriba de la media nacional (42%); en tanto, las indígenas unitaria y no unitaria, así como las privadas se sitúan por debajo de la media. Cabe señalar que esta práctica no se presentó en docentes de la modalidad comunitaria, donde lo más recurrente es que los alumnos tomen algunos materiales, pero con restricciones (ver tabla 3.2).

Finalmente, la práctica menos común a nivel nacional es la restricción total a los materiales. En ésta, los niños no requieren ayuda de la maestra para tomar cualquier material que se encuentre en las aulas. Como se observa en la tabla 3.2, sólo 5.8% de las docentes

¹¹ Whitebread, D. & Coltman, P. (Eds.). (2008), *op. cit.*

¹² *Ibidem.*

a nivel nacional señaló emplear la práctica de restricción total a los materiales, la cual es más frecuente en las modalidades comunitaria e indígena.

Tabla 3.2 Prácticas de acceso a los materiales, porcentaje de docentes por modalidad educativa

Modalidad	Los niños necesitan la ayuda de la educadora para tomar cualquier material del aula	Los niños pueden tomar algunos materiales sin ayuda de la educadora	Los niños pueden tomar todos los materiales sin ayuda de la educadora
Nacional	5.8	52.0	42.2
Comunitaria	28.5	71.5	0.0
Indígena unitaria	25.5	44.4	30.1
Indígena no unitaria	23.5	46.7	29.9
Rural unitaria	4.5	51.0	44.5
Rural no unitaria	1.0	46.6	52.4
Urbana en contexto desfavorable	1.3	46.6	52.1
Urbana en contexto favorable	0.6	49.6	49.9
Privada	3.5	59.7	36.8

Se puede observar que en las escuelas comunitarias, indígenas unitarias y no unitarias, rurales unitarias y privadas es más alto el porcentaje de educadores que permiten a los niños tomar algunos materiales, pero otros les son restringidos. Por otra parte, la práctica más frecuente en las modalidades rurales no unitarias, urbanas en contexto favorable y desfavorable es que los alumnos tengan acceso a todos los materiales sin ayuda de la docente. Sobresale que en las escuelas comunitarias e indígenas el porcentaje de aulas donde se restringe el acceso a todos los materiales fluctúa entre 23.5% y 28.5%, cuando en el resto de las modalidades la cifra es inferior a 4.5%.

3.3 Financiamiento de materiales educativos de las aulas

Los resultados de este estudio muestran, a través del reporte realizado por las docentes, que casi en la mitad de las aulas del país los padres son quienes proporcionan los materiales didácticos principalmente (47.3%), seguidos de las docentes, quienes los aportan a 33.2% de las aulas a nivel nacional. Como se observa en la tabla 3.3, las autoridades educativas estatales son el principal proveedor de estos materiales en una de cada diez aulas del país.

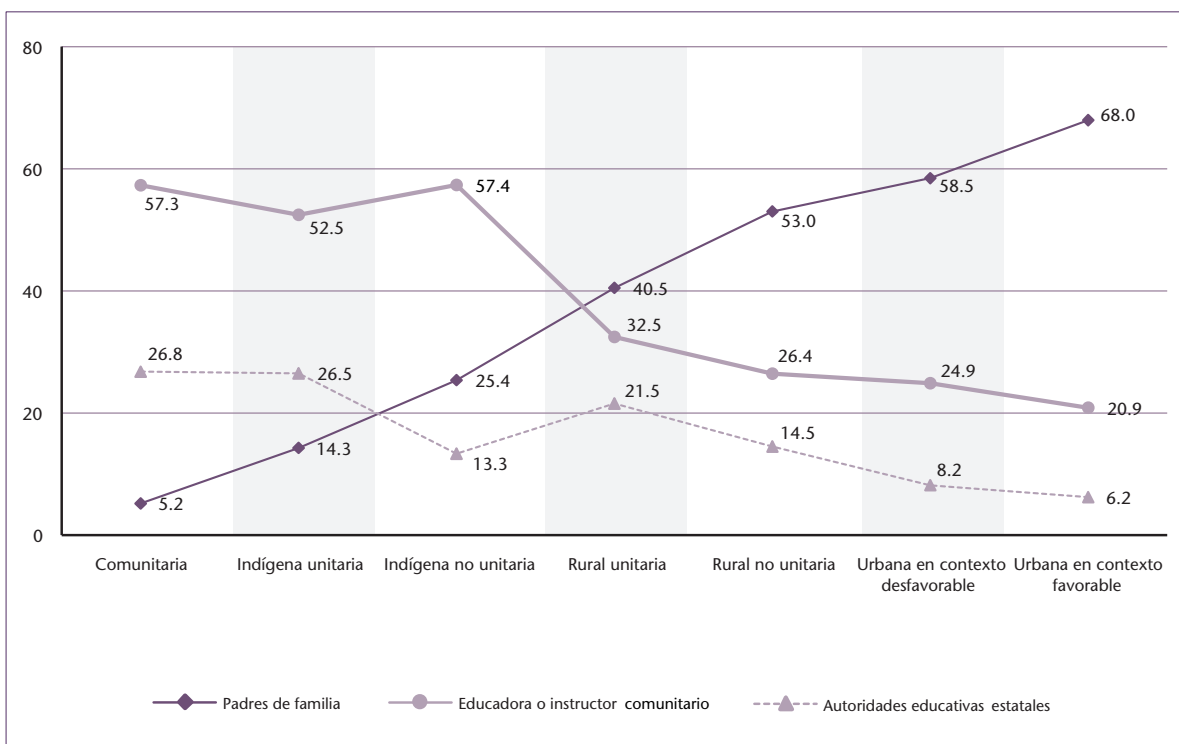
En los resultados se destaca que en la mayoría de los salones de las modalidades comunitarias e indígenas, las docentes son quienes principalmente suministran los materiales, e incluso en 40.8% de las aulas de las escuelas privadas ellas son la fuente primaria de abastecimiento de recursos didácticos (ver tabla 3.3).

Tabla 3.3 Principal proveedor de los materiales didácticos del aula, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	La educadora, el instructor comunitario	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Programa Escuelas de Calidad	Autoridades educativas municipales	Otros
Nacional	33.2	47.3	10.6	4.8	0.2	4.0
Comunitaria	57.3	5.2	26.8	4.1	1.9	4.8
Indígena unitaria	52.5	14.3	26.5	6.6	0.0	0.2
Indígena no unitaria	57.4	25.4	13.3	3.1	0.7	0.1
Rural unitaria	32.5	40.5	21.5	4.3	0.0	1.3
Rural no unitaria	26.4	53.0	14.5	5.4	0.0	0.6
Urbana en contexto desfavorable	24.9	58.5	8.2	8.5	0.0	0.0
Urbana en contexto favorable	20.9	68.0	6.2	4.6	0.1	0.3
Privada	40.8	40.2	2.2	0.0	0.0	16.8

Se observa que el principal proveedor de los materiales varía según el contexto socioeconómico de las modalidades educativas. Cabe recordar que el nivel económico y social de las familias de los niños de cada modalidad es diferente, y el nivel mayor se encuentra en las escuelas privadas, seguidas por las urbanas en contexto favorable, urbanas en contexto desfavorable, rurales, comunitarias, e indígenas, en ese orden. Se detectó que en las escuelas urbanas y rurales ubicadas en los contextos socioeconómicos más favorecidos, los padres son los principales proveedores de materiales didácticos. Por el contrario, en la comunitaria e indígenas, donde los padres de familia tienen menor capacidad para financiar los materiales educativos, son los docentes quienes se constituyen en la principal fuente de estos recursos (ver gráfica 3.2).

Gráfica 3.2¹³ Principal proveedor de los materiales didácticos del aula, porcentajes por modalidad educativa, escuelas públicas



El Estado, a través de las autoridades educativas estatales, las autoridades municipales o el PEC, tiene una aportación muy baja, incluso en las modalidades que atienden a la población de escasos recursos. Sólo alrededor de una tercera parte de las docentes de escuelas comunitarias e indígenas no unitarias señaló a las autoridades educativas estatales, municipales o al PEC como principal fuente de financiamiento.

Los resultados presentados en este apartado confirman la dependencia de las escuelas en los padres de familia, para contar con materiales educativos en las aulas. Esta dependencia se une a la que se exploró en el capítulo 1 en relación con la operación y funcionamiento de las escuelas. Se considera que ésta implica riesgos para las actividades educativas, pues la capacidad de aportación de los padres de familia varía en cada modalidad. Lo anterior representa inversiones diferenciadas en las aulas que pueden estar relacionadas con la dotación desigual de materiales.

Aun cuando en este estudio no se obtuvo información sobre la manera en la cual se utilizan los materiales didácticos, se puede inferir que la escasez y falta de variedad de materiales educativos podría traducirse en retos adicionales a la práctica docente, como

¹³ La suma de las opciones de la gráfica 3.2 no reportan el 100%, porque hay dos opciones de respuesta no incluidas, pero se ilustran en la tabla 3.3.

puede ser el que los maestros comprometan su tiempo y recursos personales para conseguir los materiales didácticos, o que se limiten sus oportunidades para diseñar e implementar estrategias de intervención docente.

El hecho de encontrar que los instructores comunitarios y los docentes de escuelas indígenas sean los principales encargados de financiar los materiales en sus aulas, podría conducir a sostener o incrementar las desigualdades educativas. Esto se debe a por lo menos dos razones. En primer lugar, los contextos socioeconómicos donde ellos laboran son los más desfavorecidos e imponen desafíos importantes para sus prácticas. La falta de materiales didácticos en las aulas y la necesidad de comprometer recursos personales para conseguirlos, podría hacer que los educadores se concentren en este objetivo y entonces los propósitos educativos que establece el PEP 2004 serían desatendidos. En segundo lugar, los maestros cuentan con las condiciones contractuales más desventajosas (ver capítulo 6), por lo cual no se puede garantizar la disposición de suficientes recursos económicos para satisfacer las necesidades de sus aulas.

Conclusiones

Los resultados de este capítulo muestran que el equipamiento de los materiales educativos indagados varía entre las modalidades estudiadas. Al igual que en otras condiciones de la oferta educativa presentadas en este informe, se observa menor provisión de materiales en las indígenas y comunitaria, que atienden a poblaciones de contextos socioeconómicos más vulnerables. Esta situación implicaría oportunidades desiguales de enseñanza y aprendizaje, y constituye un reto por enfrentar para favorecer ambientes y prácticas estimulantes para el desarrollo integral de los niños.

Los únicos tipos de materiales que existen prácticamente en todas las aulas son instrumentos para *dibujar, pintar, armar, modelar y recortar*: tijeras, pegamento, crayones, papel, lápices de colores, pinturas y plastilina. Por el contrario, los que están menos presentes son los de *observación y experimentación*.

Es necesario realizar estudios para conocer cómo se utilizan estos materiales en los salones y los propósitos que persiguen las docentes. Preocuparía que las oportunidades brindadas a los niños para desarrollar ciertas competencias estuvieran supeditadas a la existencia de materiales, pues esto significaría la limitación de situaciones para observar y experimentar en todas las modalidades educativas. Con respecto a todos los materiales, las oportunidades de los alumnos que asisten a los centros de educación preescolar comunitarios serían menores a las de sus pares de otras modalidades.

También es importante valorar el uso de los instrumentos para *dibujar, pintar, armar, modelar y recortar*, pues son materiales que tradicionalmente han estado asociados al desarrollo de habilidades de preparación para la escritura, pese a que éste no es un propósito de la educación preescolar, y que los procesos de escritura o acercamiento a la cultura escrita no resultan favorecidos por la realización de actividades mecánicas.

Los *materiales impresos*, especialmente los libros de la BA, tienen una cobertura muy amplia, constituyen el tercer tipo de recursos didácticos más presente en las aulas nacionales. Estos materiales son importantes para acercar a los niños al lenguaje oral y escrito, pero también a otros campos formativos del programa de preescolar. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en la distribución de las BA, sigue habiendo escuelas sin estos acervos, especialmente las que atienden a los alumnos de comunidades aisladas y en contextos desfavorecidos.

Sobre el acceso a los materiales, la práctica más común a nivel nacional y entre la mayoría de las modalidades es que los niños los tomen libremente. Esta tendencia sólo es distinta en las rurales unitarias y urbanas. En la mitad de sus aulas, los niños tienen acceso libre a todos los materiales educativos. La situación más adversa la enfrentan los alumnos de las escuelas comunitarias e indígenas, donde un porcentaje importante de sus docentes no permite el acceso libre a ninguno de los materiales. Esto podría fomentar una dependencia de los niños hacia el profesor, haciéndolos que requieran de su intervención para la distribución de materiales en las actividades diarias.

Los resultados de accesibilidad de los materiales ponen de manifiesto la necesidad de realizar otros estudios que tengan como objetivo conocer las razones por las cuales las docentes deciden restringir el acceso a algunos o a todos los materiales. Podría ser que esta decisión esté relacionada con: a) la falta de mobiliario adecuado a la estatura de los niños que sirva para organizar los materiales, b) las dificultades que tenga la comunidad escolar para obtener los materiales didácticos, c) la percepción de un riesgo de pérdida de materiales y dificultad para sustituirlos, d) los requerimientos de otros actores educativos, entre otros. Estas indagaciones son necesarias para identificar las posibilidades de intervención en las escuelas y garantizar que los espacios educativos estén diseñados para ampliar las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Es importante señalar que para el caso de las escuelas urbanas en contexto desfavorable, el equipamiento de materiales en los salones no parece estar compensando otras circunstancias como el número de alumnos en los grupos, pues las aulas no cuentan con gran variedad de ellos. Estas características conforman condiciones adversas para el desarrollo y para el comportamiento de los estudiantes en esta modalidad.

El análisis de la principal fuente de financiamiento de los materiales educativos en las escuelas públicas de nuestro país revela que la responsabilidad por el abastecimiento de estos recursos, indispensables para los procesos de enseñanza y aprendizaje, recae, de acuerdo con el reporte de las docentes, principalmente en los padres de familia y en ellas mismas, en este orden.

Finalmente, preocupa que las escuelas que atienden a los alumnos de contextos más desfavorecidos dependan de docentes y padres de familia para el abastecimiento de estos recursos educativos, ya que en estos escenarios tanto padres de familia como maestros tienen menor capacidad económica para aportar a la escuela y, por lo tanto, no existe garantía de que las necesidades de las escuelas sean satisfechas. Esta situación no contribuye a la reducción de las brechas de desigualdad educativa.

4 Una composición del grupo adecuada para la atención de necesidades individuales y colectivas de los niños

Los niños de educación preescolar requieren de la ayuda de los adultos para satisfacer algunas de sus necesidades básicas y para garantizar su cuidado y bienestar.¹ También se ha comprobado que alcanzan mejores resultados de aprendizaje y desarrollo cuando tienen la oportunidad de realizar trabajo individual y en pequeños grupos con sus compañeros, y cuando las interacciones con los docentes son continuas, afectivas e intelectualmente desafiantes.² Es necesario que los alumnos de educación preescolar obtengan una atención personalizada, por lo cual es indispensable “que los maestros estén continuamente disponibles para interactuar de manera individual o con un grupo pequeño”.³

Dichas interacciones son necesarias para los procesos de enseñanza- aprendizaje, y llevarlas a cabo de manera adecuada requiere que los grupos reúnan ciertas condiciones de composición para la prestación del servicio de educación preescolar, pues participan en la construcción de los contextos para el aprendizaje de los niños, el trabajo de los docentes y las relaciones que se puedan establecer entre ambos. Se ha señalado que éstas influyen de manera importante en la calidad con la que son atendidas las necesidades educativas de los niños.⁴ De hecho, las características de los grupos constituyen una de las condiciones más importantes para el desarrollo de las competencias de los alumnos y las prácticas de los maestros.

¹ Seefeldt, C. & Wasik, B. (2005). *Preescolar: Los pequeños van a la escuela*. México, D. F.: SEP/ Pearson Educación de México; Bowman, B., et al. (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington, D. C.: EE.UU.: National Academy Press.

² Véase: Hamre, B. & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child development*, 72 (2), pp.625-638; véase también capítulo 12 de este informe.

³ Seefeldt, C. & Wasik, B. (2005), *op. cit.*

⁴ Munton, T., et al. (2002). Review of international research on the relationship between ratios, staff qualifications and training, group size and the quality of provision in early years and child care setting. *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings*. TCRU. Norwich, Queen's Printer.

Los estudios demuestran que para ofrecer una educación preescolar de calidad se requiere de grupos reducidos, que faciliten las interacciones entre maestros y alumnos, la atención de las necesidades individuales y colectivas de los niños del grupo y su cuidado.⁵ También se ha observado que los grupos integrados por estudiantes de diferentes edades, o que incluyen a preescolares con necesidades educativas especiales, requieren de otras condiciones como: apoyo de otros docentes, menor cantidad de estudiantes en el grupo, materiales adicionales, formación permanente especializada y acompañamiento de la práctica docente.

En este apartado se muestran las condiciones que reúnen los grupos de educación preescolar en el país con relación a dos características de su composición: tasa de niños por docente y aulas con niños de distintos grados.

La tasa de alumnos por docente se refiere a la cantidad de estudiantes que cada profesor tiene a su cargo. Este indicador es importante porque condiciona el tiempo que los maestros dedican a cada niño y el tipo de relación que se establece entre estos dos. Algunos estudios demuestran que en el nivel preescolar esta variable es una de las más importantes para predecir la calidad del servicio.⁶ Para identificar la tasa de alumnos por docente se recopiló información sobre el número total de niños que se encontraban en los grupos y la presencia de asistentes de apoyo en éstos.

En este apartado también se explora la atención a preescolares de diferentes grados en una misma aula; es decir, la multigradidad. Esta exploración se realiza por dos razones. La primera, es que la atención brindada a alumnos de más de un grado supone un trabajo adicional de la docente, debido a que la diferencia de edades de los niños está relacionada con distintas necesidades que deben ser atendidas de manera individual. La segunda, es que la conformación de grupos multigrado conlleva ventajas derivadas del trabajo con grupos heterogéneos, aunque para que éstas sean realmente efectivas requieren condiciones especiales de aprendizaje y enseñanza.

Este capítulo se divide en dos secciones. La primera sección explora la cantidad de alumnos por grupo, la presencia de educadoras auxiliares en las aulas y la tasa de niños por docente. En la segunda, se aborda la situación de multigradidad de las aulas.

4.1 Cantidad de alumnos por grupo y por docente

El número de alumnos a cargo de un docente es una variable que condiciona los procesos que suceden en el aula. A través de juegos, interacciones verbales y contacto afectivo, los adultos median la relación del niño con el mundo social y físico, y ofrecen oportunidades para que desarrollen capacidades sociales, intelectuales y afectivas.⁷

⁵ Seefeldt, C. & Wasik, B. (2005), *op. cit.*; Munton, T. *et al.* (2002), *op. cit.*; Montie, J., Xiang, Z. & Schweinhart, L. (Eds.). (2007). *The role of preschool experience in children's development. Longitudinal findings from 10 countries. The IEA preprimary project phase 3.* Ypsilanti, Michigan: High/ Scope Press.

⁶ Peisner-Feinberg, E.S, *et al.* (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study to go to school: Executive Summary.* Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.

⁷ Phillips & Howes (1987). Citado por Montie, J., *et al.* (2007), *op. cit.*

A partir de los resultados de múltiples investigaciones, se ha concluido que la cantidad de alumnos por docente constituye una aproximación a la calidad de las interacciones y a las dinámicas del aula:⁸ un menor número de niños por docente facilita las interacciones positivas entre ambos.⁹

En materia de educación preescolar existen diversos criterios sobre el número de estudiantes por maestro y por grupo. La organización que establece criterios mínimos más estrictos es la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC), que señala que para grupos de niños de cuatro y cinco años, se deben tener, como máximo, diez alumnos por docente; sin embargo, la conformación de éstos no debe ser mayor de veinte alumnos, al menos que haya dos maestros, o una docente y un auxiliar por grupo. No obstante, la NAEYC reconoce que estas proporciones pueden cambiar dependiendo del currículo, la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, el horario en que se atiende a los alumnos y otros factores.¹⁰

Las regulaciones sobre el número de alumnos por docente también varían de acuerdo con la edad de los niños y existen diversos criterios para su valoración. Con respecto a los de cuatro años, en 17 estados de la Unión Americana se adopta el criterio de la NAEYC, en algunos de ellos no se tienen regulaciones y, en otros, sólo se establece un máximo de veinte alumnos por grupo (19 estados). En la Unión Europea las regulaciones para la atención de niños de cuatro años también son variadas: en Dinamarca existe un criterio de seis alumnos por docente; en Suecia, la relación oscila entre dieciocho y veinte por cada dos o tres maestros; en Francia y España las relaciones son de 27 y 25 por maestro, respectivamente. Por otra parte, algunas investigaciones señalan un óptimo de ocho alumnos por educador.¹¹

Es importante apuntar que, si bien es cierto que la tasa de alumnos por docente y por grupo tiene gran importancia para predecir la calidad de los centros escolares, no se debe asumir que en los grupos con pocos alumnos se ofrece un buen servicio y que en los grandes no, pues éste se relaciona con otras variables, como la formación inicial y en servicio de los profesores, sus condiciones salariales, entre otros.¹² Por lo tanto, para emitir un juicio sobre la calidad de la oferta educativa deberán tomarse en cuenta también otros factores.

Con respecto al número de alumnos por grupo, en la gráfica 4.1 se presenta la tasa dividida en rangos y se aprecia que en México 17% de éstos cuenta con más de 30 estudiantes. Los grupos numerosos están concentrados en su mayoría en escuelas urbanas, particularmente las ubicadas en un contexto desfavorable, donde más de la tercera parte se conforma por más de 30 niños. Cabe señalar que, incluso en las modalidades indígena unitaria y rural no unitaria, más de 10% de los grupos están compuestos por más de 30 estudiantes.

⁸ Seefeldt, C. & Wasik, B. (2005), *op. cit.*

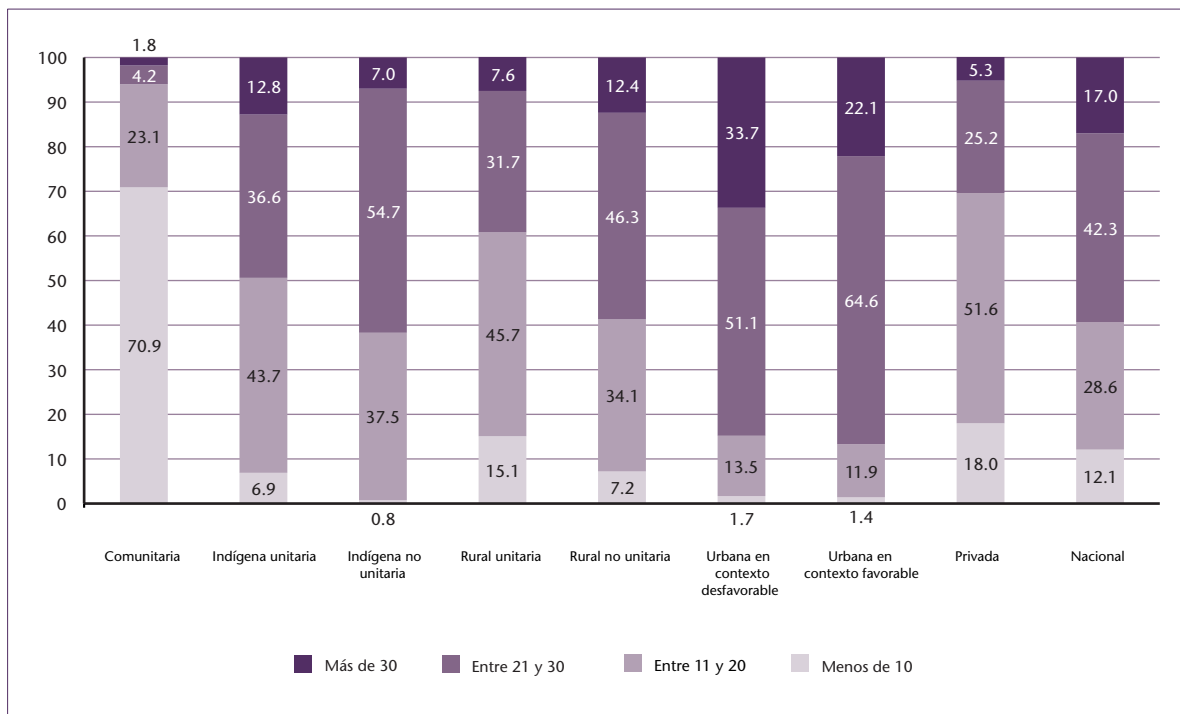
⁹ Munton, T. *et al.* (2002), *op. cit.*

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ Howes, Phillips & Whitebook (1992); Howes, *et al.* (1998). Citados por Montie, J., *et al.* (2007), *op. cit.*

¹² Munton, T. *et al.* (2002), *op. cit.*

Gráfica 4.1 Porcentaje de alumnos por grupo en rangos, por modalidad educativa



En la gráfica 4.1 también se observa que 42.3% de los grupos del país tiene de 21 a 30 alumnos, siendo ésta la categoría donde se ubica el mayor porcentaje de grupos.

Es importante señalar que a nivel nacional 40.7% de éstos cumple con las regulaciones de la NAEYC, y tienen como máximo veinte alumnos, aunque esta situación es muy distinta entre modalidades educativas. En las escuelas urbanas públicas menos de 20% de los grupos está dentro de estos rangos, mientras que en el resto de las modalidades públicas por lo menos 38.3% cumple con esta condición (fluctúa entre 38.3% y 94%).

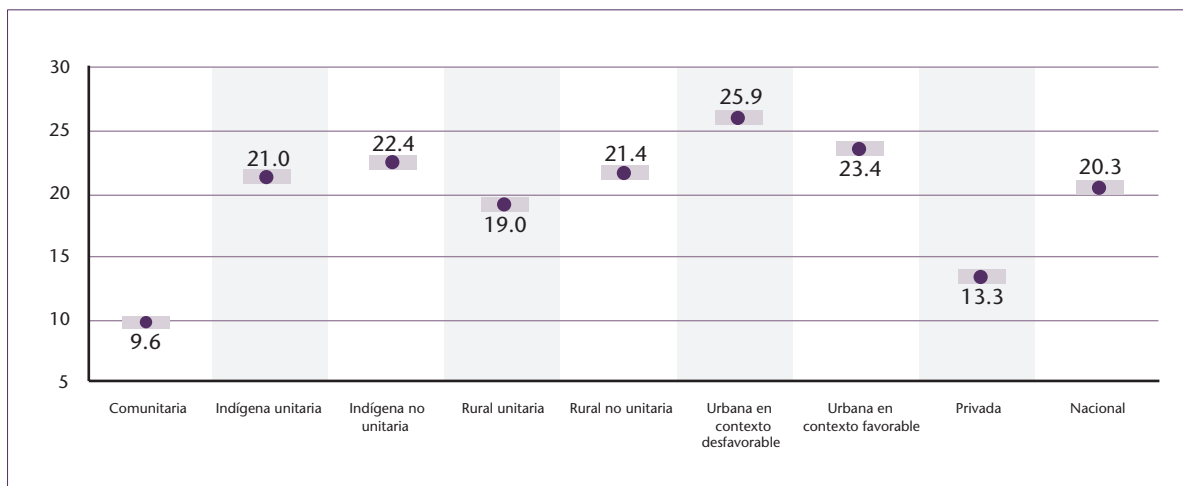
Con relación al número de docentes que atienden a los grupos, se puede observar que la mayoría de las escuelas públicas cuentan con un educador para cada uno de éstos, y únicamente en 17.2% de aulas a nivel nacional participa una asistente o educadora auxiliar (ver tabla 4.1). La proporción más alta de grupos que tiene el apoyo de un educador asistente o auxiliar se presenta en la modalidad privada, 41.9% de los salones cuenta con este apoyo. En las escuelas públicas 22.3% y 11.2% de los salones de las urbanas en contexto favorable y desfavorable, respectivamente, cuentan con este apoyo. En el resto de las modalidades, la ayuda de un docente o educador auxiliar en las aulas es prácticamente inexistente.

Tabla 4.1 Porcentaje de grupos con educadoras auxiliares, por modalidad educativa

Modalidad	Porcentaje de grupos con educadoras auxiliares
Nacional	17.2
Comunitaria	NA
Indígena unitaria	1.1
Indígena no unitaria	0.0
Rural unitaria	2.4
Rural no unitaria	2.6
Urbana en contexto desfavorable	11.2
Urbana en contexto favorable	22.7
Privada	41.9

De acuerdo con el número de estudiantes por grupo y la cantidad de maestros, asistentes o educadores auxiliares se obtuvo la tasa de alumnos por docente. Como puede verse en la gráfica 4.2, la tasa promedio de niños por educador a nivel nacional es de 20.3%. Sin embargo, esta estimación varía considerablemente por modalidad. Los docentes de escuelas urbanas en contexto desfavorable son quienes atienden, en promedio, más alumnos, seguidos de los maestros de la modalidad urbana en contexto favorable. En cambio, las modalidades con menos alumnos por docente son la comunitaria y la privada; la primera responde a una característica propia de la modalidad educativa, y la segunda al gran porcentaje de docentes que cuentan con el apoyo de un asistente o educador auxiliar. Por su parte, las modalidades indígenas y rurales tienen medias cercanas a 20 alumnos por docente.

Gráfica 4.2 Tasa promedio de alumnos por docente, por modalidad educativa

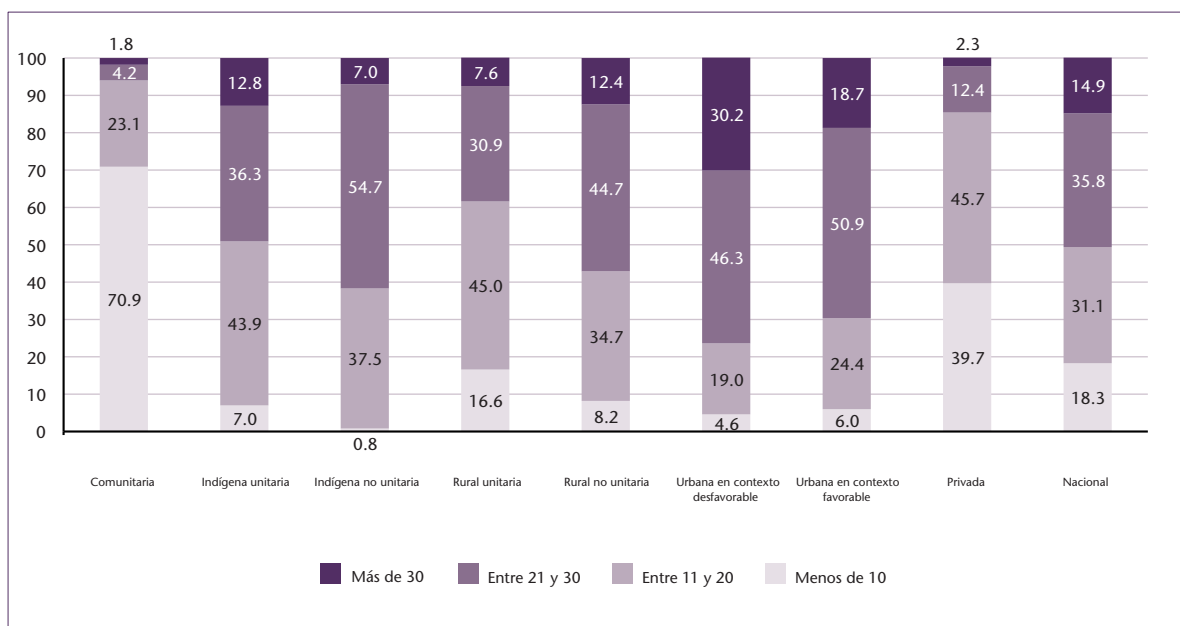


Al dividir en rangos la tasa de estudiantes por maestro, se observa que hay mayor concentración de grupos con más de 30 alumnos en las modalidades urbanas públicas (ver gráfica 4.3). Esta situación se presenta en mayor medida en las escuelas urbanas en contexto desfavorable, donde 30.2% de los grupos tiene más de 30 alumnos por docente. La que presenta la menor tasa es la comunitaria, 70.9% de los instructores comunitarios atiende a menos de 10 niños. En la privada, la mayoría de grupos tiene una tasa menor a 20 alumnos por maestro.

En esta sección se mostró que las características de los grupos varían de acuerdo con las modalidades de prestación del servicio. Destaca el alto porcentaje de aquellos con más de 30 alumnos existentes en las escuelas urbanas y, particularmente, en las de contexto desfavorable, pues ésta no es una condición deseable para la prestación del servicio educativo en preescolar, y en lugar de ser un factor promotor del desarrollo de los niños, puede ser un obstáculo para su educación y tener efectos adversos.¹³

¹³ Myers, R. (2004). *In Search of Quality in Programmes of Early Childhood Care and Education (ECCE)*. EFA Global Monitoring Report.

Gráfica 4.3 Porcentaje de grupos de acuerdo con la tasa de alumnos por docente en rangos, por modalidad educativa



4.2 Grupos multigrado

El trabajo en grupo con alumnos de diversas edades puede ser una condición favorable para el aprendizaje. En las investigaciones realizadas sobre este tema, se han encontrado algunos beneficios para los preescolares inmersos en grupos multigrado, como el desarrollo de independencia para aprender y la cooperación con otros niños.¹⁴

A pesar de las ventajas que los grupos multigrado pueden traer consigo, se reconoce que los niños de diversas edades, especialmente los que son muy pequeños, imponen desafíos de trabajo a los docentes cuando éstos no cuentan con condiciones adecuadas para atenderlos, como: tener un menor grupo de alumnos a su cargo, contar con la capacitación especial que se requiere para trabajar con alumnos de diferentes edades, disponer de materiales diversos para atender las necesidades de las diferentes etapas de desarrollo de los niños, entre otras.

De hecho, en las tasas de estudiantes por docente establecidas en algunos países, se considera la edad como un elemento crucial para formular criterios. Así, éstos fijan tasas menores de alumnos por maestro para quienes tienen grupos con niños más pequeños.¹⁵ Esto se debe a que los de menor edad usualmente necesitan más atención y

¹⁴ Miller, B. (1990). A review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction. *Research in Rural Education*, 7 (1), pp. 1-8.

¹⁵ Seefeldt, C. & Wasik, B. (2005), *op. cit.*

cuidados, pues no son completamente capaces de satisfacer algunas de sus necesidades básicas por sí mismos.¹⁶

Además, los docentes que atienden grupos con niños de diferentes edades requieren organizar, de manera especial, las actividades en las aulas: necesitan mayor tiempo para elaborar la planeación, aulas con vasto equipamiento de materiales que respondan a las necesidades de los estudiantes¹⁷ y una capacitación especial, pues deben utilizar estrategias para que las diferencias de edad puedan ser capitalizadas y conseguir que la situación de un grupo multigrado se convierta en una condición favorable para la enseñanza y el aprendizaje.

La tabla 4.2 presenta la distribución de grupos unigrado y multigrado en el país por modalidad. Ésta no incluye la comunitaria porque en ella se atiende, principalmente, a grupos multigrado y se organiza en dos etapas, la primera comprende a los niños de tres y cuatro años, y la segunda a alumnos de cinco años.

Los resultados muestran que, a nivel nacional, los grupos multigrado varían de acuerdo con el contexto. En los medios urbanos existen, casi exclusivamente, grupos con niños que cursan un solo grado. En las escuelas no unitarias, tanto indígenas como rurales, cerca de la cuarta parte de los grupos son multigrado. En cambio, en la modalidad indígena unitaria 82.7% de los grupos tienen alumnos de los tres grados, y en la rural unitaria equivale a 54.2%.

Al considerar esta información junto con los resultados expuestos en la sección anterior, es notable que no todas las escuelas de educación preescolar indígenas y rurales reúnen las condiciones de composición de grupo adecuadas para la atención de niños de diferentes edades. En ambas modalidades hay grupos numerosos y las tasas de alumnos por docente son altas.

En otros capítulos de este informe también se observa que en estas modalidades existen otras condiciones que podrían dificultar el aprovechamiento de las ventajas que posee la enseñanza multigrado; entre ellas destacan: el alto porcentaje de docentes que no cuentan con la formación necesaria para ejercer la docencia en este nivel (ver capítulo 7) y aulas con poco abastecimiento de materiales para el trabajo con los niños (ver capítulo 3).

Los resultados también mostraron que en las escuelas urbanas públicas existen grupos con alumnos de diferentes edades. Aun cuando en estas modalidades el porcentaje de grupos multigrado es bajo (oscila entre 6.5% y 10%), se ha visto que la mayoría de ellos tienen más de 20 alumnos, y aproximadamente la tercera parte están compuestos por más de 30 niños. Como ya se mencionó, estas condiciones dificultan el trabajo con estudiantes de edades similares y aún más la labor con los de edades heterogéneas.

Es necesario llevar a cabo otras indagaciones para explorar las condiciones que enfrentan los docentes al realizar el trabajo con preescolares de edades diferentes. Como

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ Miller, B. (1991)., *op cit.*, pp. 3-12; Aina, O. E. (2001). Maximizing Learning in Early Childhood Multiage Classrooms: Child, Teacher and Parent Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28 (4), pp. 219-224.

Tabla 4.2 Porcentaje de grupos unigrado y multigrado, por modalidad educativa, sin incluir la comunitaria

Modalidad	Grupos con niños de un grado			Grupos multigrado			
	1°	2°	3°	1° y 2°	2° y 3°	1° y 3°	1°, 2° y 3°
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	8.9	29.2	40.1	5.4	7.9	0.4	8.1
Indígena unitaria	0.3	0.0	1.4	1.2	12.8	1.7	82.7
Indígena no unitaria	13.7	21.7	38.7	15.7	4.1	0.8	5.3
Rural unitaria	0.5	0.7	2.6	0.3	41.6	0.2	54.2
Rural no unitaria	6.4	21.4	42.4	17.0	9.4	0.2	3.2
Urbana en contexto desfavorable	5.1	35.3	49.6	3.6	5.2	0.5	0.7
Urbana en contexto favorable	5.4	39.0	49.2	2.2	3.5	0.3	0.5
Privada	21.8	33.5	37.3	3.3	2.6	0.2	1.4

se mencionó antes, estos grupos pueden representar una ventaja para el aprendizaje, pero es necesario que los maestros estén acompañados, cuenten con capacitación sobre las estrategias para el trabajo con niños de distintas edades, y dispongan de los recursos educativos suficientes. Sólo así se podrá capitalizar la ventaja que representa la diversidad de edades en este tipo de aulas.

Por ello, se torna indispensable estudiar si la formación inicial, la formación permanente y las figuras educativas que acompañan la práctica docente están proporcionando las herramientas necesarias para que los maestros de educación preescolar puedan trabajar con alumnos de diversas edades. Además, es importante valorar si los docentes cuentan con el material necesario para el trabajo con grupos multigrado.

Conclusiones

Los resultados de este capítulo permiten concluir que la mayoría de los grupos de preescolar en nuestro país no cuenta con las condiciones de composición de grupo indagadas, y que son consideradas adecuadas para la atención de los niños en edad preescolar. A nivel nacional, la mayoría de los grupos donde estudian los preescolares son numerosos y sólo una minoría cumple con las tasas de alumnos por docente que se estiman deseables para el trabajo con los niños de entre tres y cinco años.

Aun cuando en las escuelas indígenas, rurales y comunitarias las tasas de alumnos por grupo y por docente no son tan elevadas, los grupos cuentan con otras características que hacen más complejo el trabajo docente, pues atienden a niños de diversas edades, con nivel socioeconómico desfavorable y, en las escuelas indígenas, a preescolares con lengua y cultura diversas.

Los grupos numerosos y las altas tasas de alumnos por docente pueden tener implicaciones en varios aspectos de la vida escolar: la disminución de las posibilidades de interacción entre los niños, y entre éstos y los docentes, así como la posibilidad de recibir atención individualizada.

Por otra parte, la labor de las educadoras en grupos numerosos puede quedar reducida al manejo disciplinario de éstos, y tanto el espacio como los materiales pueden resultar insuficientes o inadecuados para la atención de todos los estudiantes, e influir en su comportamiento y actividad física. Sumado a lo anterior, las aspiraciones para el cumplimiento del PEP 2004 se pueden ver afectadas, debido a que la evaluación y seguimiento de las competencias de cada uno de los niños en grupos con altas tasas de alumnos por docente es más difícil de llevarse a cabo.

En este sentido, se hace evidente la importancia de contar con condiciones de organización acordes a las necesidades de los niños en edad preescolar. Por ello, convendría que en nuestro país se revaloraran las actuales políticas de asignación de alumnos por grupo y por docente, para garantizar que los ambientes donde éstos se encuentran no pongan en riesgo el cumplimiento de los propósitos educativos.

Se reconoce que el establecimiento de los criterios óptimos de tasas de alumnos por docente y por grupo, de manera generalizada en las aulas, es difícil de realizar en el corto plazo, pues podría requerir, por ejemplo, la contratación de un mayor número de docentes o la ampliación de la infraestructura educativa, entre otras acciones, y éstas, a su vez impactarían en el gasto educativo.

Se prevé que las debilidades presentes en la composición de los grupos en nuestro país no podrán ser solucionadas en el corto plazo; por lo tanto, se requiere de la toma de medidas, factibles de implementar de manera inmediata, para garantizar el cumplimiento de los propósitos educativos. Una medida emergente que el sistema educativo puede impulsar es una formación inicial sólida para los candidatos a maestros que se encuentran estudiando en torno a temas relacionados con la docencia multigrado y grupos numerosos, y fortalecer las competencias para el trabajo educativo durante el ejercicio profesional en las condiciones actuales de composición de grupo.

Cabe señalar que, a la par de la implementación de medidas emergentes, sería deseable aplicar mecanismos que reduzcan de manera paulatina las tasas de alumnos por docente y alumnos por grupo, y contribuyan a optimizar la prestación del servicio educativo en el largo plazo.

Finalmente, los resultados muestran la necesidad de efectuar otras indagaciones encaminadas a conocer los efectos que tienen las condiciones actuales de composición de los grupos de preescolar en nuestro país: en las prácticas docentes, en las interacciones docente-alumno, en el ambiente educativo de las aulas y en el comportamiento,

aprendizaje y desarrollo de los niños. De la misma manera, es necesario estudiar si la formación inicial y en servicio recibida por los maestros los provee de herramientas suficientes para desarrollar su trabajo con grupos multigrado y con grupos numerosos, ya que el trabajo con niños de diferentes edades es reconocido como uno de los desafíos más importantes de práctica docente, y la enseñanza en grupos numerosos es, sin duda, una condición que los educadores enfrentan en la mayor parte de las modalidades.

5 Espacios y personal docente capacitado para atender a niños con necesidades educativas especiales

Desde inicios de la década de los noventa, México promueve la integración educativa dirigida a la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en escuelas y aulas regulares, donde se busca que reciban los apoyos necesarios para cumplir con los propósitos educativos y puedan integrarse plenamente a la sociedad.¹ Para atender las NEE presentadas por algunos niños, se requiere que en los procesos educativos de las escuelas regulares se incorporen apoyos pedagógicos y servicios educativos adicionales o diferentes, con el fin de que los preescolares puedan desarrollar sus competencias y alcanzar los objetivos didácticos.² Las NEE pueden estar asociadas con alguna discapacidad física, mental o sensorial, u otras condiciones vinculadas con problemas socioafectivos, de comunicación, de conducta o capacidades sobresalientes.³

La educación de los niños con NEE es un derecho y una obligación del Estado. Tanto en las declaraciones internacionales como en las propias leyes de México,⁴ se reconoce que todas las personas deben contar con oportunidades para “satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”,⁵ independientemente de sus características personales pues, en

¹ SEP. (2007). *Reglas de operación del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Recuperado el 10 de enero de 2009, de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/educacion-especial/materiales/RO/ROIn2008.pdf>

² Figueroa, K. (s. f.). *10 consideraciones básicas para la integración educativa del alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad. Para maestros de educación básica*. Recuperado el 11 de diciembre de 2008, de http://eae.ilce.edu.mx/pdfs/10_consideraciones_nee.pdf; Mares, A. & Ito, E. (2005). Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (26), pp. 903-930.

³ SEP. (2007), *op. cit.*

⁴ Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos*. 5-9 de marzo de 1990. Jomtien, Tailandia. Recuperado el 12 de septiembre de 2008, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf; Cámara de Diputados. (2008). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 28 de enero de 2008, en <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>; Cámara de Diputados. (2008). *Ley General de Educación*. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 28 de enero de 2008, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

⁵ Unesco. (1990), *op. cit.*, p.1.

cualquier caso, los conocimientos y las herramientas son fundamentales para el desarrollo pleno de las capacidades, para una participación activa en la sociedad, para un proceso de aprendizaje continuo y para mejorar la calidad de vida.⁶ Este reconocimiento ha hecho patente que la educación básica deba tener propósitos comunes para todos los niños y jóvenes y que las escuelas busquen proveer los medios para satisfacer sus requerimientos.

La integración de los niños con NEE a la educación regular responde al llamado de la comunidad internacional, para que los sistemas educativos y sus programas tomen en cuenta la diversidad de características y necesidades de los preescolares, así como la accesibilidad a las escuelas regulares u ordinarias, pues se considera que las escuelas integradoras “representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.⁷

En nuestro país, la *Ley General de Educación* establece que se buscará la integración de los niños con NEE a la educación básica regular, y contempla la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos para la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje básico, para una convivencia social autónoma y para la vida productiva.⁸ También señala que la atención educativa a los alumnos con NEE incluirá la orientación a los padres o tutores, a los maestros y al personal de las escuelas básicas regulares.

La expectativa es que los beneficios de la integración educativa alcancen a toda la comunidad escolar. En las aulas, los preescolares que no tienen NEE desarrollarán tolerancia, entendimiento y respeto a la diversidad, sentando las bases para una sociedad más incluyente, y servirán a su vez de modelos para el habla, juego y comportamiento de los alumnos con NEE.⁹ Se asume que la inclusión de los alumnos con NEE en las escuelas regulares producirá cambios en la organización de éstas y en las prácticas docentes, ambas en beneficio de los niños.¹⁰

En educación preescolar, la atención a alumnos con NEE en escuelas regulares es particularmente importante, porque contribuye a su desarrollo cognitivo, social y a su salud.¹¹ Los servicios educativos en edad temprana pueden fomentar que: a) los niños con NEE mejoren su interacción y aceptación social, b) se desarrollen en torno a las competencias establecidas en el currículo, c) mejoren su desempeño escolar actual y futuro, y

⁶ *Ibidem*.

⁷ Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado el 12 de septiembre de 2008, de <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMAS.PDF>

⁸ DOF. (2008). *Ley General de Educación*. Recuperado el 28 de enero de 2008 de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

⁹ Brewer, J. (2007). *Introduction to early childhood education. Preschool through primary grades*. Boston: Pearson.

¹⁰ SEP. (2007), *op. cit.*

¹¹ OCDE. (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris, France.

d) su proceso de integración educativa sea experimentado con menor dificultad.¹² También se considera que la atención adecuada a estos niños en escuelas regulares puede ser muy importante para monitorear su progreso y prevenir dificultades futuras.¹³

Es conveniente señalar que los beneficios del proceso de integración educativa sólo se logran cuando existen algunas condiciones para que los alumnos puedan desarrollarse plenamente. Éstas incluyen: el apoyo de personal especializado para acompañar la labor docente; la capacitación del maestro para la atención a niños con NEE; una composición del grupo que permita la atención individualizada de cada uno de los preescolares (relacionada con el número de alumnos que el docente atiende); la disponibilidad de materiales apropiados; la adecuación de la infraestructura física para que los alumnos con NEE puedan estar seguros y moverse con autonomía en las instalaciones educativas; modificaciones a las prácticas docentes tales como la adaptación curricular y el diseño de situaciones didácticas para la atención de sus necesidades, así como cambios en la organización de las escuelas.¹⁴ Estas condiciones deberán considerar el tipo de NEE de los niños, pues en ocasiones es posible que se requiera un equipo multidisciplinario de especialistas para atenderlos y apoyar al docente.¹⁵

El *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* señala que para lograr la integración educativa es necesario: la actualización de los docentes y el personal directivo, la sensibilización de la comunidad educativa, y las respuestas específicas a los alumnos con NEE.¹⁶ Estas últimas se refieren a “la realización de la evaluación psicopedagógica, su informe, [y] la elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada, considerando los apoyos técnicos y/o personales que requiere”.¹⁷ De la misma manera, en el *Programa de Educación Preescolar* (PEP 2004) se afirma que la integración educativa no es una cuestión de disposición o voluntad, porque las escuelas integradoras requieren de orientación, apoyo y capacitación, y del establecimiento de vínculos con personal e instituciones especializadas, para poder brindar un servicio educativo que responda a las necesidades de los niños y a los propósitos educativos que se persiguen en el nivel.

En este capítulo se exploran algunas de las condiciones asociadas a la atención de los preescolares con NEE, y para su exposición y análisis se divide en cinco secciones. Una primera en la que se describe la presencia de alumnos con NEE en aulas de escuelas regulares, y la cobertura de atención que tienen estos grupos por parte de los centros especializados: Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centro

¹² Meza, C. (2000). Intervención temprana e integración educativa: un vínculo necesario. En Del Río, N. (Coord.). *Ampliando el entorno educativo del niño*. México, D. F.: UNAM, pp. 47-54.

¹³ OCDE. (2006), *op. cit.*

¹⁴ Brewer, J. (2007), *op. cit.*

¹⁵ Bowman, B., Donovan, M. & Burns, S. (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington, D. C. EE. UU.: National Academy Press.

¹⁶ SEP. (2007), *op. cit.*

¹⁷ *Ibidem*, p. 50

de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). La segunda está dedicada a la exploración de las adecuaciones de infraestructura existentes en los planteles para la atención de preescolares con dificultades motrices o de desplazamiento. La tercera examina las creencias de las docentes relacionadas con la atención a niños con NEE. La cuarta tiene como objetivo valorar la participación de los maestros en cursos de actualización sobre atención de escolares con NEE. La última sección discute las necesidades de fortalecimiento de la práctica docente en relación con la atención a alumnos con NEE.

5.1 Presencia de niños con NEE en escuelas regulares y apoyo de instancias especializadas para su atención

Este apartado tiene como objetivos presentar información que permita dimensionar la presencia de niños con NEE en aulas de escuelas regulares y valorar la cobertura de los centros especializados (USAER y CAPEP) hacia éstos y las docentes que los atienden. En ese sentido, se presentan tanto la cantidad de alumnos en esta situación, en escuelas regulares, por modalidad y a nivel nacional, como el porcentaje de aulas a las que asisten preescolares con NEE.

La información sobre la presencia de niños con NEE en los salones fue obtenida del reporte hecho por las docentes. Las cifras reflejan lo que las educadoras consideran como necesidades educativas especiales, y esta valoración no necesariamente se encuentra respaldada con diagnósticos especializados al respecto.

De acuerdo con lo anterior, los datos tienen algunas limitaciones. La principal es que las maestras podrían estar sobreestimando o subestimando las NEE de los escolares con quienes trabajan. Es probable que si no cuentan con el apoyo de instancias especializadas, la información reportada esté fundamentada en sus propios conocimientos y experiencias, lo cual podría hacer que alguna característica de los niños sea considerada erróneamente como una NEE, o bien que no sean identificadas en algunos de sus alumnos.

Con estas reservas, la información proporcionada ofrece una aproximación de la cantidad de niños con NEE que asisten a las escuelas de educación preescolar, aspecto de importancia ya que en México no existen estudios previos que dimensionen la presencia de esta población.¹⁸ Las cifras existentes consideran sólo a aquellas personas que reciben atención de instancias especializadas y, como se verá más adelante, el alcance del servicio brindado por ellas se encuentra fundamentalmente concentrado en las escuelas urbanas públicas. Esto no permite conocer la presencia de niños con NEE en todas las modalidades educativas.

¹⁸ El *Informe final de Consistencia y Resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, que es una evaluación externa, señala que no existe una identificación de la población potencial hacia la cual está dirigido. Recuperado el 16 de enero de 2009, de http://sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/101663/9/informe_final.pdf

En la tabla 5.1 puede observarse que 53.8% de los grupos del país tiene al menos un niño con NEE.¹⁹ En total, cerca de un cuarto de millón de alumnos con este tipo de necesidades está inscrito en escuelas regulares de educación preescolar.²⁰ La mayoría de éstos, según el informe de las docentes, está concentrada en las escuelas urbanas. En las modalidades urbanas públicas se atiende, en promedio, a dos estudiantes con estas características por grupo y en la privada a uno. En las escuelas rurales no unitarias, alrededor de la mitad de las maestras reportó contar con al menos un niño con NEE (46.3%). En la rural unitaria y comunitaria, los grupos que cuentan con al menos un preescolar con NEE oscilan entre 37.9% y 29.6%, respectivamente.²¹

Tabla 5.1 Porcentaje de aulas con niños con NEE y promedio de niños con NEE por aula, por modalidad educativa

Modalidad	Porcentaje de aulas con niños con NEE				Promedio de niños por aula	Total de niños con NEE
	Ninguno	Un niño	Dos niños	Tres niños		
Nacional	46.2	21.4	13.2	19.2	1.3	255,958
Comunitaria	70.4	18.7	7.0	3.8	0.5	7,415
Indígena unitaria	73.2	13.3	4.3	9.2	0.6	3,261
Indígena no unitaria	64.1	13.2	12.5	10.2	0.8	8,504
Rural unitaria	62.1	19.4	9.3	9.2	0.7	10,437
Rural no unitaria	53.7	22.6	12.0	11.7	0.9	22,152
Urbana en contexto desfavorable	34.5	24.1	16.8	24.6	1.6	90,089
Urbana en contexto favorable	30.3	20.0	14.8	35.0	2.0	66,732
Privada	47.3	23.1	13.0	16.7	1.2	47,369

¹⁹ Del 100% de los grupos indagados, 46.2% no tiene alumnos con NEE; por tanto el 53.8% tiene al menos un alumno con este tipo de necesidades.

²⁰ La OCDE (2006) señala que aproximadamente existe 5% de niños con necesidades educativas especiales en todas las poblaciones. Si se considera que la población de niños en preescolar fue de 4,739,234 en el ciclo 2006/2007, la estimación proporcionada es 5.4%.

²¹ Las cifras referidas provienen de restar el porcentaje de aulas que no tienen niños con NEE del total de los salones explorados.

Con respecto al acompañamiento de personal especializado que reciben las docentes en escuelas públicas, se les preguntó si habían recibido apoyo de USAER y CAPEP durante el ciclo escolar 2007/2008 para la atención a los alumnos con NEE en sus grupos.

Obsérvese en la tabla 5.2 que sólo 39.8% de los grupos con niños con NEE recibió apoyo del personal de USAER o CAPEP durante dicho ciclo escolar y la atención de éstas se concentró principalmente en las escuelas urbanas, en las cuales la ayuda varía según el contexto socioeconómico: en las urbanas en contexto favorable 61.1% de las docentes que atienden preescolares con NEE reciben asistencia y en las urbanas en contexto desfavorable la cifra desciende a 42.7%. En el resto de las modalidades, especialmente en la comunitaria e indígena, el apoyo del personal de CAPEP o USAER tiene una cobertura muy baja, pues no supera 15% en ninguno de los casos.

Tabla 5.2 Porcentaje de docentes que tienen niños con NEE en sus grupos y que recibe asistencia por parte de USAER o CAPEP, por modalidad educativa, escuelas públicas

Modalidad	Porcentaje de docentes con niños con NEE
Promedio escuelas públicas	39.8
Comunitaria	15.3
Indígena unitaria	5.9
Indígena no unitaria	12.0
Rural unitaria	15.9
Rural no unitaria	21.7
Urbana en contexto desfavorable	42.7
Urbana en contexto favorable	61.1

De manera general, los resultados muestran que la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares es extendida, pues en más de la mitad de las aulas de educación preescolar hay al menos un alumno con NEE. También se observa que su atención está concentrada en las escuelas urbanas. En contraste, los resultados expuestos y los reconocimientos hechos por otras instancias²² evidencian que,

²² SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México, D. F.

en zonas rurales y aisladas, la atención especializada a niños con distintas necesidades está en desventaja respecto al medio urbano.

La cantidad de preescolares con NEE reportada en escuelas urbanas sobrepasa porque es en éstas donde se encuentran los grupos más numerosos a cargo de una sola persona adulta.²³ Estas condiciones podrían poner en riesgo la atención a los alumnos con NEE que se encuentran en el grupo, pues uno de los requisitos del proceso de integración educativa es la individualización de la enseñanza. Lo anterior implica que las docentes hagan adaptaciones en su práctica para atender las necesidades de esta población y del resto del grupo, de tal forma que aseguren el cumplimiento de los propósitos educativos y que todos los alumnos se beneficien del proceso de integración. Las condiciones actuales de composición de grupo no parecen facilitar el cumplimiento de este requisito esencial de la integración educativa.

De los resultados presentados preocupa que el apoyo del personal de USAER y CA-PEP no se garantice para todas las docentes que atienden a niños con NEE, pues el trabajo en colaboración con personal especializado es una condición indispensable para el logro de los propósitos educativos con todos los alumnos. Considérese que este equipo auxiliar conoce a profundidad las NEE de los alumnos y se encuentra capacitado para hacer el diagnóstico y seguimiento de sus necesidades, así como para la definición de recomendaciones relacionadas con las prácticas docentes. De hecho, en otros países se busca que todas las maestras que integren en sus clases a niños con NEE tengan el apoyo de un docente especializado por lo menos durante una parte de la jornada escolar.²⁴ En México, esto se vuelve aún más necesario en virtud de cómo están compuestos los grupos y por la limitada formación inicial y en servicio que reciben las docentes con respecto a la atención de niños con NEE, aspecto que se verá más adelante en este capítulo.

Finalmente, es necesario señalar que los resultados de esta sección evidencian que las maestras, de modalidades que atienden a niños provenientes de familias con condiciones socioeconómicas menos favorables, reciben en menor grado el apoyo de instancias especializadas, y un porcentaje importante de las docentes de modalidades con mayor presencia de niños con NEE tampoco cuentan con su colaboración.

5.2 Adecuaciones de la infraestructura para la accesibilidad de niños con discapacidades motrices o de desplazamiento a las escuelas

Las escuelas deben estar preparadas para atender la diversidad de alumnos, docentes, personal de apoyo y otros miembros de la comunidad, que realizan actividades en sus instalaciones, garantizando que los espacios sean dignos, seguros y cómodos para todos.²⁵ La diversidad incluye, entre otras características, las medidas de las personas

²³ Como se vio en el capítulo 4 de este informe, la mayoría de los grupos está a cargo de una sola docente.

²⁴ Brewer, J. (2007), *op. cit.*

²⁵ SEP. (2006). *Todos en la misma escuela. Accesibilidad*. México, D. F.

(dimensional), su forma de moverse (motriz), la manera como aprenden (cognoscitiva) y perciben su entorno (perceptual).²⁶

En este apartado se exploran algunas condiciones de las instalaciones que tienen los centros educativos para atender a preescolares con dificultades motrices o de desplazamiento. Se valoran tres adaptaciones en la infraestructura de los planteles, las cuales se consideran esenciales, mas no únicas o suficientes, para facilitar que los niños con estas dificultades puedan entrar, desplazarse en el interior y salir de las escuelas, se sientan cómodos y seguros, y apoyen su desarrollo e independencia:²⁷ a) rampas en la entrada del plantel, b) rampas en la entrada de las aulas y c) adaptaciones para los baños. La inexistencia de estas condiciones tiene la potencialidad de repercutir en riesgos para el niño e incluso agravar sus dificultades de desplazamiento, desarrollo e independencia.

En la valoración se considera que todas las escuelas necesitan estas adaptaciones, pues los miembros de la comunidad escolar (docentes, alumnos, padres de familia y personal de apoyo) pueden estar sujetos a problemas temporales o permanentes de desplazamiento; sin embargo, el estudio se enfoca en aquellos planteles que durante el ciclo escolar 2007/2008 atendieron a niños con alguna discapacidad motriz o de desplazamiento.

Se reconoce que la sola existencia de estas adaptaciones en la infraestructura no es suficiente para facilitar la movilidad y estancia de los alumnos en los planteles: si éstas no cumplen con ciertas características, en vez de ayudar, pueden convertirse en un riesgo.²⁸ Por ejemplo, las rampas con una pendiente superior a 6%, o que miden a lo ancho menos de noventa centímetros, representan un peligro para los usuarios. Existen otras condiciones que son necesarias para facilitar el desplazamiento y estancia de los niños con dificultades motrices en las escuelas: rutas accesibles, pasamanos en escaleras y pasillos, distancia entre escalones, así como las dimensiones de las puertas.

Es importante señalar que las escuelas no sólo deben atender las necesidades de los niños con dificultades de movilidad. La atención a los alumnos con distintas características y necesidades puede requerir otras adaptaciones en las instalaciones del plantel: señalamientos en braille, contrastes de color en paredes para la atención de alumnos con baja visión, o aislantes de sonidos para quienes tienen dificultades auditivas.²⁹

A continuación, se exponen los resultados por modalidad, referentes a la existencia de las adecuaciones ya mencionadas en todas las escuelas del país, y se hace un análisis que ilustra la proporción de planteles que atienden, al menos, a un niño con dificultades de desplazamiento y cuentan con las modificaciones en la infraestructura.

²⁶ Aragall, F. & Sagramola, S. (2003). *European Concept for Accessibility. Technical assistance manual*. Recuperado el 13 de enero de 2009, de http://www.eca.lu/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1&Itemid=26

²⁷ SEP. (2006), *op. cit.*

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ SEP. (2007), *op. cit.*

En general, los datos presentados en este estudio muestran que las adaptaciones en la infraestructura están prácticamente ausentes en todas las modalidades educativas (ver tabla 5.3). Las más comunes son las rampas en la entrada del plantel (12.5%), las de acceso a los salones (7.1%) y, con menor incidencia, los baños adaptados (2.3%).

Entre las modalidades se observa que las escuelas urbanas en contexto favorable tienen un mayor porcentaje de adaptaciones, seguidas por las urbanas en contexto desfavorable y las privadas. Sin embargo, en ninguna de las modalidades la cobertura de cualquiera de las adecuaciones supera 36%.

En el resto de las modalidades educativas, la proporción de planteles que tienen alguna adaptación es menor a 6.9%, y en la comunitaria e indígena unitaria ninguna de las modificaciones supera 1.1%. Si bien, en ningún caso se garantiza la cobertura total de las condiciones mínimas exploradas en esta sección, se observa que, particularmente, las modalidades ubicadas en contextos socioeconómicos más desfavorecidos están en desventaja en lo que a infraestructura educativa se refiere.

Tabla 5.3 Porcentaje de escuelas que cuentan con adaptaciones en infraestructura para la atención de niños con alguna discapacidad motora, por modalidad educativa

Modalidad	Baños adaptados para niños con alguna discapacidad motriz	Existencia de rampas a la entrada del preescolar para niños con alguna discapacidad motriz	Existencia de rampas en los salones para el acceso de niños con alguna discapacidad motriz
Nacional	2.3	12.5	7.1
Comunitaria	0.0	0.7	0.5
Indígena unitaria	0.8	0.1	1.1
Indígena no unitaria	0.9	6.9	1.3
Rural unitaria	1.5	3.4	3.1
Rural no unitaria	3.1	5.9	5.4
Urbana en contexto desfavorable	4.1	23.8	14.3
Urbana en contexto favorable	6.1	36.0	26.6
Privada	3.0	26.0	8.6

Como se mencionó al inicio de esta sección, las adecuaciones en infraestructura para facilitar el desplazamiento deberían estar en todas las escuelas, pues existe la posibilidad de que cualquiera de los miembros de la comunidad escolar —actual y futura— presente problemas temporales o permanentes para moverse.³⁰

³⁰ Alguna limitación temporal o permanente de movimiento o postura que haga difícil el desplazamiento de los niños o que requiera la utilización de apoyos especiales como muletas, bastón o andaderas.

En la tabla 5.4 se observa que 17.8% de los planteles a nivel nacional atiende a niños con alguna discapacidad motora, pero la mayoría no cuenta con las adaptaciones mínimas necesarias para garantizar una estancia segura y cómoda. De la misma manera, se aprecia que en la mayoría de las escuelas donde no se atiende a los alumnos con dificultades de desplazamiento, se carece de este tipo de adecuaciones.

La falta de modificaciones en los planteles que atienden a niños con dificultades de desplazamiento podría incrementar los riesgos de sufrir accidentes en el interior de los mismos, lo cual evitaría el cumplimiento de los propósitos básicos del proceso de integración educativa, pues a través de ésta se busca que los alumnos tengan experiencias educativas y sociales valiosas que les brinden mejores condiciones para su desarrollo.³¹ Si la infraestructura de las escuelas no está preparada para recibir a preescolares con distintas necesidades, es muy probable que estos objetivos no sean alcanzados.

Tabla 5.4 Porcentaje de escuelas que tienen adaptaciones en infraestructura de acuerdo con la presencia de niños con alguna discapacidad motora, resultados generales

	Porcentaje de escuelas	Porcentaje de escuelas que cuentan con adecuaciones de infraestructura		
		Baños adaptados	Rampas en entrada del plantel	Rampas en las entradas de los salones
Escuelas que atienden a alumnos con alguna discapacidad motora	17.8	4.9	26.5	15.5
Escuelas que no atienden a alumnos con alguna discapacidad motora	82.2	1.8	10.1	5.7

Los resultados de esta sección revelan que la mayoría de los centros de educación preescolar no tienen la infraestructura idónea para recibir a los alumnos con necesidades educativas derivadas de problemas de desplazamiento. La adaptación más común son las rampas en la entrada de los planteles, pero sólo se encuentran en una de cada diez escuelas. Las modalidades indígenas, rurales y comunitaria tienen menos adecuaciones.

5.3 Creencias docentes con respecto a la atención de niños con necesidades educativas especiales

La integración de los niños con NEE a las escuelas regulares los ubica en el centro de los procesos escolares y del aula,³² y obliga a los planteles a realizar las adaptaciones requeridas

³¹ *Ibidem.*

³² Mares, A. & Ito, E. (2005). Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (26), pp. 903-930.

para atenderlos eficazmente. Una de las principales implicaciones de la integración educativa es la modificación de las prácticas docentes. Se espera que los profesores realicen adaptaciones curriculares y pedagógicas para la atención a los alumnos con NEE en sus grupos, y que éstas promuevan el desarrollo de sus capacidades y su integración educativa y social.³³

En esta sección se analizan dos creencias asociadas con la atención a alumnos con NEE en las escuelas regulares. La primera se fundamenta en una premisa básica del proceso de integración educativa: la inclusión de los niños con NEE en escuelas regulares es benéfica para su desarrollo. La segunda se centra en uno de los aspectos de la práctica docente que consiste en evitar la exclusión de los alumnos con NEE de las actividades del aula para promover un beneficio colectivo.

La información se recuperó de las docentes, quienes señalaron en qué grado estaban de acuerdo con las siguientes afirmaciones: a) *los niños con necesidades educativas especiales tienen un mejor desarrollo en un centro especial que en el preescolar regular*, b) *siento que es mejor separar a los niños con necesidades educativas especiales para no afectar el aprendizaje del resto del grupo*.

En este apartado se incluye la valoración de estas creencias porque se ha encontrado que son supuestos que sirven como guía para la práctica de los docentes y permiten tener un acercamiento sobre lo que ellos piensan en torno a la atención a los niños con NEE, así como analizar lo que implicaría para sus prácticas en las aulas y lo que se necesitaría para que hubiera mayor consonancia con las políticas de integración educativa.

Además, el análisis de estas creencias es importante porque uno de los aspectos sobre los que versan los principios pedagógicos del PEP 2004 tiene relación con la atención a la diversidad y equidad, y dentro del mismo hay un principio que se relaciona con la integración educativa que estipula: “La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular”.³⁴

Se reconoce que el tratamiento de estas creencias es limitado y sólo puede brindar un panorama general sobre lo que piensan las docentes de los dos puntos mencionados. En este estudio, las creencias sobre la atención a los alumnos con NEE forman parte de una valoración general sobre la consonancia de las creencias de las docentes con respecto a las orientaciones para la práctica establecida en el PEP 2004, las cuales se discuten a detalle en el capítulo 8 de este informe.

Los resultados muestran que aproximadamente la mitad de las docentes de educación preescolar no está de acuerdo con la premisa básica de la cual parten las iniciativas de integración educativa: los alumnos con NEE tienen un mejor desarrollo en una escuela regular que en un centro de educación especial.

Como puede verse en la tabla 5.5, a nivel nacional 53.1% de las maestras está total o moderadamente de acuerdo con que *los niños con necesidades educativas especiales tienen*

³³ SEP. (2007), *op. cit.*

³⁴ SEP. (2004), *op. cit.*

un mejor desarrollo en un centro especial que en el preescolar regular. También se observa que esta percepción está más acentuada entre los docentes de las modalidades indígena y comunitaria.

Los resultados podrían reflejar las condiciones de las maestras para la atención a niños con NEE o la falta de conocimiento sobre los beneficios de la incorporación de ellos en las aulas regulares. Esto no sorprende, pues en otros estudios realizados con docentes de primaria en México se ha encontrado que, si bien éstos aceptan la integración educativa, están inconformes con ella por suponer una demanda adicional de trabajo para la cual no se encuentran capacitados (ya sea a través de la formación inicial o de la formación en servicio), además de no contar con los recursos necesarios en sus aulas y escuelas, y considerar que no fueron incluidos en el proceso de instauración de esta política educativa.³⁵ De manera general, se perciben como una falta de información sobre este proceso.³⁶

Tabla 5.5 Respuestas a la afirmación: *Los niños con necesidades educativas especiales tienen un mejor desarrollo en un centro especial que en el preescolar regular, porcentajes por modalidad educativa*

Modalidad	Totalmente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Nacional	25.0	28.1	23.8	23.1
Comunitaria	37.7	32.9	13.8	15.6
Indígena unitaria	46.9	29.3	10.7	13.2
Indígena no unitaria	47.7	28.7	13.7	9.9
Rural unitaria	29.7	26.8	27.4	16.2
Rural no unitaria	24.4	24.8	27.2	23.6
Urbana en contexto desfavorable	20.4	26.3	23.1	30.2
Urbana en contexto favorable	15.7	29.8	24.8	29.6
Privada	23.9	29.5	29.0	17.6

³⁵ Mares, A. & Ito, E. (2005), *op. cit.*

³⁶ *Ibidem.*

Los resultados sobre la segunda creencia explorada muestran que 13.7% de las docentes está moderadamente de acuerdo o totalmente de acuerdo con *separar a los niños con necesidades educativas especiales para no afectar el aprendizaje del resto del grupo* (ver tabla 5.6). Esta creencia, si se refleja en prácticas docentes, llevaría a la segregación de los preescolares con NEE y podría inhibir los beneficios educativos y sociales de las experiencias en los salones regulares. Así, los datos muestran que esta creencia, en la mayoría de docentes del país, es consonante tanto con los planteamientos de la política de integración educativa como con los del PEP 2004. Las modalidades donde se encuentran los mayores porcentajes de maestros que estuvieron total o moderadamente de acuerdo con esta afirmación son la comunitaria, indígena unitaria y no unitaria.

Los resultados de este apartado ponen de manifiesto que la mayoría de las docentes creen que la exclusión de los alumnos con NEE de las actividades grupales no es adecuada, pero se muestran escépticas de los beneficios en el desarrollo de estos niños como resultado de su integración en los centros de educación preescolar regulares. De esta manera, se presentan entre las maestras creencias consonantes y disonantes con los planteamientos de la política de integración educativa y del PEP 2004. Particularmente, no parecen reconocer que tanto ellas como las escuelas en conjunto “pueden ejercer una acción determinante para la adaptación y bienestar de estos niños en la medida en

Tabla 5.6 Respuestas a la afirmación: *Siento que es mejor separar a los niños con necesidades educativas especiales para no afectar el aprendizaje del resto del grupo, porcentajes por modalidad educativa*

Modalidad	Totalmente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Nacional	5.7	8.0	12.6	73.7
Comunitaria	12.3	16.1	12.8	58.9
Indígena unitaria	15.4	14.5	15.1	55.0
Indígena no unitaria	14.9	9.2	18.1	57.8
Rural unitaria	6.0	6.9	15.1	72.0
Rural no unitaria	5.4	8.5	8.3	77.8
Urbana en contexto desfavorable	3.1	4.7	11.0	81.2
Urbana en contexto favorable	4.1	6.1	9.8	79.9
Privada	4.4	9.8	16.8	69.0

que les ofrezcan oportunidades para convivir con otros niños, ampliando su ámbito de relaciones sociales, su autonomía y la confianza en sí mismos”.³⁷

Aun cuando estos datos presentan una visión general sobre dos creencias de las docentes, ponen en evidencia la necesidad de llevar a cabo otras investigaciones sobre este tema. Sería importante indagar a profundidad las razones por las cuales las maestras consideran que los niños con NEE tienen un mejor desarrollo en un centro especial que en uno de preescolar regular. Estudios como éstos darían la posibilidad de retroalimentar las decisiones que rigen la vida de las escuelas sobre los recursos, las oportunidades de formación docente, la información difundida a las maestras y los procesos de diseño e implementación de políticas educativas, entre otros.

También es conveniente que en otros estudios se documenten las experiencias de las docentes y las escuelas en su conjunto con la integración educativa, y la manera en que se implementan las modificaciones en aulas y en planteles para cumplir con los propósitos educativos. Esto es importante a la luz de hallazgos de otras investigaciones,³⁸ las cuales han demostrado que cuando los docentes comienzan a trabajar con alumnos con NEE se sienten inseguros, sin bases para decidir qué hacer en sus aulas. En esos estudios, se encuentra que no existe una postura colectiva de la escuela ante la integración educativa, y aun cuando los docentes aceptan atender a alumnos con NEE en sus grupos, sus prácticas pueden quedar reducidas a la inclusión (“admitir y tener al niño en el aula mientras no represente un riesgo en la alteración del orden disciplinario y de trabajo académico acostumbrado”³⁹), sin que una integración pueda llevarse a cabo.⁴⁰

5.4 Participación en cursos de actualización relacionados con la atención de niños con NEE

Como se ha mencionado en este capítulo, uno de los elementos más importantes para favorecer el proceso de integración educativa es la práctica docente. A través de las adaptaciones curriculares y pedagógicas que los maestros realicen, se espera que se promuevan las capacidades de los niños con NEE, su integración educativa y social.⁴¹ Para esto, los docentes necesitan conocer cuáles son las necesidades de los alumnos, sus intereses, habilidades y las condiciones que deben proporcionarles para que las experiencias que tengan en las aulas y en la escuela contribuyan a su desarrollo y aporten beneficios para el grupo en su conjunto.

Una condición para que los maestros desarrollen habilidades y adquieran los conocimientos necesarios para el trabajo con niños con NEE es la formación en servicio que reciben continuamente al ejercer la profesión. En esta sección se indaga, particularmente,

³⁷ SEP. (2004), *op. cit.*, p. 38.

³⁸ Mares, A. & Ito, E. (2005), *op. cit.*, pp. 903-930.

³⁹ *Ibidem*, p. 922.

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 903-930.

⁴¹ SEP. (2002), *op. cit.*

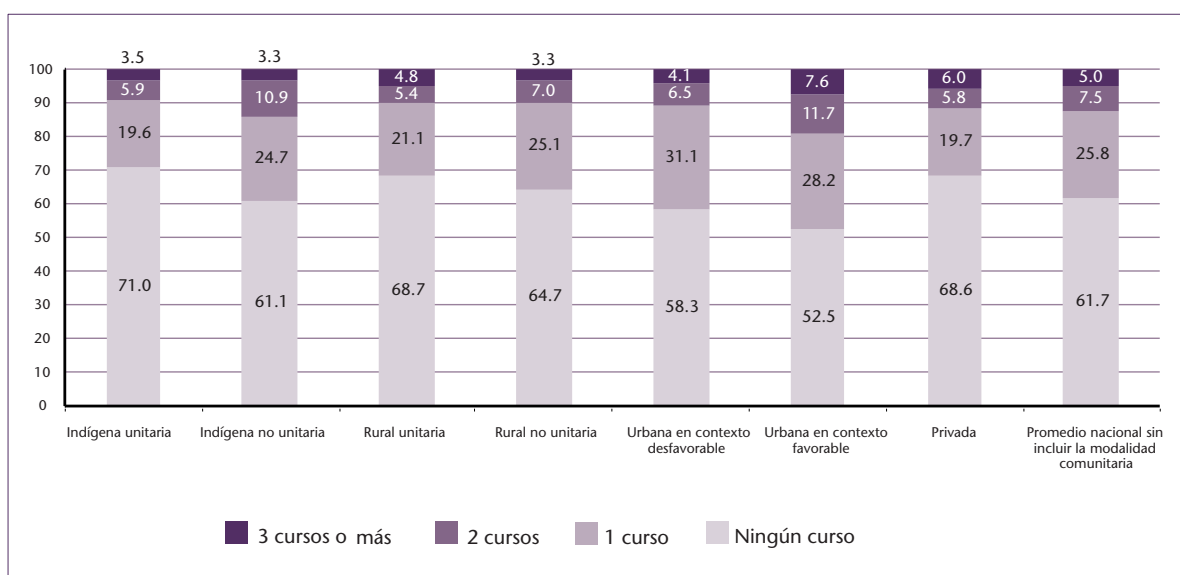
la participación de los docentes en cursos de actualización relacionados con la atención de alumnos con NEE, reconociendo que pueden desarrollar habilidades y adquirir conocimientos para el trabajo con estos niños a través de otros medios; por ejemplo, su propia experiencia, el intercambio profesional con otros docentes y con quien esté a cargo de la dirección, la interlocución con especialistas, la lectura de libros y revistas especializados, entre otros.

La información presentada en este apartado se recuperó de las mismas docentes, a través del reporte del número de cursos sobre atención de niños con NEE que tomaron en los últimos dos años. Debido a la susceptibilidad de las escuelas para recibir a niños con NEE y a los desarrollos constantes en el tema, sería deseable que la mayoría de las docentes hubiera participado, al menos, en un curso sobre este tópico en el periodo señalado.

Los datos no permiten conocer la utilidad de estos cursos para las maestras; es decir, si quienes participaron en alguno han percibido beneficios, tanto en lo referente a sus conocimientos como en el desarrollo de habilidades, las cuales se traducen en mejoras de la práctica docente. Es necesario efectuar futuras valoraciones de la oferta de actualización de que disponen las docentes, las razones de su participación o abstención, la utilidad e impacto de estos cursos en sus prácticas.

Obsérvese en la gráfica 5.1 que la mayoría de las maestras de educación preescolar no ha tomado cursos sobre atención a niños con NEE en los últimos dos años (61.7%). Las modalidades donde hay una proporción mayor de maestros que ha tomado al menos un curso son las urbanas públicas, tanto en contexto favorable como en contexto desfavorable.

Gráfica 5.1 Porcentaje de docentes que tomaron cursos sobre la atención a niños con NEE en los ciclos escolares 2006/2007 y 2007/2008, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria



Estos resultados plantean la necesidad de hacer futuras indagaciones para conocer por qué la mayoría de las docentes de educación preescolar no han tomado cursos en relación con este tema. Existen múltiples razones que pueden estar asociadas a esta decisión: la falta de oferta de cursos, la inadecuación de éstos a las necesidades de los maestros, sus costos y los gastos asociados a la asistencia (transporte, alimentación, materiales), entre otros. Esta información resulta relevante debido a que por investigaciones realizadas en educación primaria, se sabe que los docentes declaran que los cursos ofrecidos sobre este tema son prácticamente inexistentes y lo que aportan a su práctica está muy alejado de sus necesidades.⁴² Así, conocer las razones por las cuales el personal docente no participa en estos cursos serviría para retroalimentar las políticas de formación y actualización.

Asimismo, es pertinente indagar qué capacitación han recibido los maestros sobre esta temática a lo largo de su trayectoria profesional, incluyendo la formación inicial y las diferentes etapas de formación en servicio, así como valorar la utilidad que ha tenido para la atención de niños con NEE en la práctica docente.

En suma, se precisa realizar nuevos acercamientos para conocer, con mayor profundidad, las características y la eficiencia de los cursos que ofertan distintas instancias formadoras de docentes.

5.5 Necesidades de fortalecimiento de la práctica docente para la atención a niños con NEE

En los apartados anteriores se han valorado algunas de las condiciones de las aulas y de los planteles, así como las creencias y capacitación de los docentes para la atención a alumnos con NEE, lo cual deja ver un panorama en el que no existen las condiciones necesarias en la mayoría de las escuelas regulares para la atención a estos niños.

En esta última sección se explora la percepción de las docentes sobre las dificultades que han enfrentado en la atención a los alumnos con NEE, en el marco de la implementación del PEP 2004.

Cabe señalar que la aproximación a estas autopercepciones se realizó en conjunto con otros aspectos de la práctica docente, vinculados con la implementación del PEP 2004 y que son expuestos en el capítulo 9 de este informe. En esta sección sólo se reporta lo que las docentes respondieron con respecto a qué tan fácil o difícil había sido para ellas *lograr el desarrollo de competencias en niños con NEE* (ver tabla 5.7) e *integrar a los niños con NEE a las actividades del aula* (ver tabla 5.8). Estos dos aspectos son particularmente importantes dentro del proceso de integración educativa y para los planteamientos del PEP 2004, pues, por un lado, se busca que la integración lleve al cumplimiento de los propósitos educativos con todos los niños y que quienes enfrentan NEE se encuentren inmersos, al igual que sus compañeros, en las actividades del aula; es decir, que tengan experiencias compartidas tanto en lo educativo como en lo social, sin ser segregados de los procesos educativos.

⁴² Mares, A. & Ito, E. (2005), *op. cit.*, pp. 903-930.

Como se aprecia en la tabla 5.7, *lograr el desarrollo de competencias en niños con necesidades educativas especiales* presenta dificultades para tres cuartas partes de las docentes. Esta percepción es alta en todas las modalidades, incluso en la privada, donde se registra el menor porcentaje de maestros que contestaron *difícil* o *muy difícil* (59.9%). También sobresale que a una tercera parte de docentes de escuelas rurales unitarias les parezca *muy difícil* realizar esta tarea.

Tabla 5.7 Respuestas de docentes a la pregunta: *¿Qué tan fácil o difícil le ha resultado lograr el desarrollo de competencias en niños con necesidades educativas especiales?, porcentajes por modalidad educativa*

Modalidad	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil
Nacional	19.4	55.3	23.2	2.1
Comunitaria	15.2	46.5	33.8	4.5
Indígena unitaria	25.8	52.7	18.9	2.6
Indígena no unitaria	29.7	58.6	8.6	3.1
Rural unitaria	33.5	44.0	19.4	3.1
Rural no unitaria	22.1	60.5	16.6	0.9
Urbana en contexto desfavorable	20.2	58.3	20.1	1.5
Urbana en contexto favorable	18.3	62.5	18.8	0.5
Privada	10.7	49.2	36.7	3.4

Aunado a lo anterior, dos terceras partes de las maestras manifiestan que les parece *muy difícil* o *difícil* *integrar a los niños con necesidades educativas especiales a las actividades del aula*. Nuevamente, como se observa en la tabla 5.8, en todas las modalidades, a la mayoría de las docentes les representa algún grado de dificultad la integración de los alumnos (66.2%). En la indígena y la rural unitaria es donde se encuentra el mayor porcentaje de maestros que perciben como muy difícil la tarea de integrar a los niños a las actividades.

Tabla 5.8 Respuestas de docentes a la pregunta: *¿Qué tan fácil o difícil le ha resultado integrar a los niños con necesidades educativas especiales a las actividades del aula?*, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil
Nacional	16.3	49.9	31.1	2.7
Comunitaria	14.1	42.7	39.0	4.2
Indígena unitaria	22.4	59.7	16.2	1.7
Indígena no unitaria	27.8	53.5	17.6	1.1
Rural unitaria	27.2	45.1	26.0	1.8
Rural no unitaria	18.9	55.7	23.7	1.7
Urbana en contexto desfavorable	16.9	52.4	28.2	2.5
Urbana en contexto favorable	14.5	53.1	31.1	1.4
Privada	8.3	42.8	44.2	4.8

Los datos obtenidos muestran que la atención a los niños con NEE en escuelas regulares representa un desafío para la práctica docente. De hecho, al comparar estas valoraciones con el resto de las autopercepciones de las prácticas indagadas en este estudio, se encuentra que la atención a los alumnos con NEE es el reto más importante de su práctica (ver capítulo 9).

Estos resultados coinciden con lo reportado en otros estudios para el nivel de educación primaria,⁴³ donde los docentes afirman no estar preparados para el trabajo con alumnos con NEE y que las demandas de la integración educativa superan la capacitación recibida durante la formación inicial y la formación en servicio.

Asimismo, los logros alcanzados sugieren la necesidad de valorar, de manera integral, la formación y acompañamiento que reciben las docentes de educación preescolar. Es fundamental examinar si a través de las trayectorias formativas de las maestras –que incluyen formación inicial, formación en servicio, trabajo colegiado y acompañamiento de la dirección, la supervisión y el personal de instancias especializadas–, se les prepara para el trabajo con niños con NEE.

⁴³ *Ibidem.*

Conclusiones

A partir del análisis de los resultados presentados en este capítulo, se puede concluir que las condiciones de las escuelas regulares no responden a las necesidades para facilitar el cumplimiento de los objetivos de la integración educativa y del PEP 2004.

Se pudo observar que las condiciones en las cuales se encuentran los alumnos con NEE, en la mayoría de las escuelas de educación preescolar, no son las adecuadas para el desarrollo de todas sus capacidades: menos de la mitad de las aulas con niños con NEE recibe el apoyo de especialistas para su atención, la mayoría de las docentes no participaron en cursos de actualización relacionados con la atención a niños con NEE en los últimos dos años, y la mayoría de las escuelas no cuentan con las adaptaciones requeridas para que los preescolares con dificultades de desplazamiento puedan entrar y permanecer en ellas.

Las condiciones de infraestructura escolar, encontradas en este estudio, son preocupantes porque las políticas nacionales e internacionales promueven, enfáticamente, que las escuelas regulares deben recibir a cualquier niño sin importar sus características personales, y satisfacer sus necesidades a través de adecuaciones en las prácticas docentes, en la infraestructura y en los procesos escolares, para garantizar el bienestar de los alumnos en las aulas y el cumplimiento de los propósitos educativos. Bajo esta perspectiva, la escuela podría recibir a estudiantes con dificultades para desplazarse, y cualquier niño y adulto de la comunidad escolar podría enfrentar problemas transitorios o permanentes que dificulten su movilidad y estancia en el plantel; por ello, sería deseable que todas las escuelas estuvieran preparadas para atenderlos.

De acuerdo con el estudio realizado, se encontró que existen centros educativos donde se atiende a niños con alguna discapacidad motora, pero no cuentan con las adecuaciones necesarias en la infraestructura para su arribo y estancia. Por lo tanto, se plantea la necesidad de fortalecer los mecanismos para la identificación de las NEE desde el momento de la inscripción de los preescolares en el plantel, y la realización de adecuaciones requeridas en los espacios físicos para su atención pertinente. Urge garantizar que las escuelas sean espacios “dignos, seguros y cómodos”⁴⁴ para que los alumnos con dificultades de desplazamiento puedan tener experiencias educativas y sociales valiosas.

También se identificó que tanto los apoyos especializados como las adaptaciones en la infraestructura para atender a los niños con NEE están distribuidos en forma desigual, pues se encuentran menos presentes en las modalidades donde se atiende a poblaciones en condiciones de desventaja socioeconómica.

El hecho de que a la mayoría de las docentes les parezca difícil atender a los alumnos con NEE es entendible, ya que en todas las modalidades la capacitación es escasa. El apoyo de personal de instancias especializadas como, CAPEP o USAER, no se provee a la totalidad de las docentes que atienden a alumnos con NEE en sus aulas, situación

⁴⁴ SEP. (2006), *op. cit.*

que es más desfavorable para las maestras de las modalidades indígenas y rurales, donde prácticamente no se recibe apoyo de este personal.

Por otro lado, en los planteles urbanos se conjugan varias condiciones que podrían estar limitando las posibilidades de la práctica de las docentes, como son: grupos numerosos, mayor cantidad de niños con NEE y una presencia insuficiente de CAPEP y USAER.

Lo anterior hace comprensible que la atención a los niños con NEE represente el mayor desafío para las docentes, pues trabajan en condiciones que no facilitan la integración educativa y, aunado a esto, no participan en acciones de actualización sobre este tema.

Las dificultades que enfrentan las maestras para que los niños con Necesidades Educativas Especiales desarrollen las competencias establecidas y para integrarlos en las actividades del aula, más la creencia de que su desarrollo sería mejor en un centro especial que en una escuela regular, llevan a cuestionar si las diversas instancias formadoras de docentes están ofertando cursos que sean relevantes, pertinentes y suficientes para que ellas adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades necesarias para el trabajo con alumnos con estas necesidades.

Es necesario que el sistema educativo asegure que la integración de niños con NEE se realice con el apoyo de personal especializado, con capacitación a los docentes, directores y supervisores, y con las adecuaciones en la infraestructura que garanticen una atención integral a estos alumnos. Esto es indispensable para asegurar que los preescolares con NEE se encuentren en entornos más propicios para el desarrollo de todas sus potencialidades.

La vigilancia adecuada de los alumnos con NEE es fundamental, porque sus efectos no sólo se circunscriben a la esfera del bienestar individual, sino que implica otros ámbitos. La atención temprana de las necesidades especiales ayuda a una mejor integración de los alumnos a la vida social y económica, y también trae beneficios para quienes no tienen NEE. Se espera que la integración educativa contribuya al desarrollo de una sociedad más incluyente y justa. Sin condiciones adecuadas para la atención de estos niños en las escuelas regulares, los beneficios de la integración educativa no podrán asegurarse.

6 Condiciones contractuales adecuadas para el trabajo docente

Los profesores de educación preescolar, al igual que quienes laboran en otros niveles educativos, necesitan de condiciones contractuales que faciliten la realización de sus tareas profesionales, como son: el tipo de contratación, el salario y la asignación a centros de trabajo cercanos a sus viviendas.

Las condiciones mencionadas sirven, en primera instancia, para clarificar los derechos y obligaciones de los maestros, y dar certeza a la relación laboral que se establece entre ellos y sus empleadores. En segundo término, éstas forman parte de los elementos que influyen en lo atractiva que pueda resultar la docencia para los candidatos talentosos y, en este sentido, pueden ser determinantes en la decisión que tomen para ingresar a la profesión, continuar en la profesión, o permanecer en una escuela, entre otros.¹

Por ejemplo, con respecto al sueldo, se ha encontrado que una compensación justa permite atraer a personas con mayor capacitación y facilita su estabilidad al interior del plantel. Los salarios bajos se encuentran relacionados con el reclutamiento de candidatos de bajo nivel académico y con una mayor rotación docente, lo cual trae consigo cambios y dificultades tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se involucran los niños, como en aquéllos donde se ve inmersa la planta docente en su conjunto.²

Tal como se ha visto en otros capítulos, la estabilidad laboral de los maestros es muy importante para que los niños se sientan seguros y puedan establecer vínculos afectivos favorables que les permitan aprender. Por ello, cuando un docente deja un grupo, se limitan las posibilidades de formar dichos lazos.³

De manera general, se reconoce que las condiciones contractuales pueden facilitar u obstaculizar el trabajo docente e influir de manera indirecta en el aprendizaje de los alumnos.⁴ Particularmente, se ha señalado que las condiciones inadecuadas pueden

¹ OCDE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris; Whitebook, M. (2003). Turnover begets turnover: an examination of job and occupational instability among child care center staff. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, pp. 273-293.

² Whitebook, M. (2003), *op. cit.*

³ Véase capítulo 12.

⁴ Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: new evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation* 28, pp. 465-498.

limitar a los educadores capacitados y con experiencia en la realización de prácticas favorables para el desarrollo y aprendizaje de los niños.⁵

En este capítulo se analizarán tres elementos de las condiciones contractuales: el tipo de contratación que tienen las maestras, su salario, y su asignación a lugares de trabajo cercanos a sus viviendas. Con respecto al primero, se explora si cuentan con un contrato laboral —ya que éste se considera una condición mínima para el conocimiento de sus derechos y obligaciones y para su seguridad laboral—, y de qué tipo es éste. En el presente estudio no se incluyó a los instructores comunitarios, debido a que su contratación no es comparable con la del personal docente del resto de las modalidades.

Con respecto al salario, se analiza el monto quincenal obtenido, incluyendo las prestaciones. Esta información, reportada por las educadoras, se presenta tanto en términos absolutos (pesos corrientes), como en salarios mínimos, de acuerdo a la zona económica donde laboran.

Finalmente, los datos sobre la asignación a lugares de trabajo, cercanos a las viviendas de las docentes, se obtuvieron preguntando el tiempo que éstas invierten para trasladarse desde su casa al lugar donde trabajan. Tanto en el análisis del salario y de la asignación a lugares de trabajo están incluidas las educadoras de todas las modalidades educativas.

6.1 Contratación

La contratación permanente de las maestras les permite tener certidumbre laboral y facilita su estabilidad dentro de la profesión. Además, a quienes laboran en escuelas indígenas, rurales y urbanas públicas, les brinda oportunidades de desarrollo profesional, pues una condición para aspirar a los estímulos económicos del *Programa de Carrera Magisterial* es contar con un contrato permanente.⁶

En nuestro país, las docentes de educación preescolar de escuelas públicas, en su mayoría, tienen condiciones estables y seguras para el desempeño de su trabajo. Como se puede ver en la tabla 6.1, la mayor parte posee un contrato permanente; 83.6% tiene una plaza con clave o base, y 5.6% es interino ilimitado.

Los datos también revelan condiciones semejantes en las escuelas públicas de las distintas modalidades. Aun cuando el menor porcentaje de educadoras cuyo contrato permanente y clave asignada se encuentra en las escuelas rurales unitarias, la mayoría de ellas cuentan con éste.

Las condiciones contractuales de las escuelas públicas contrastan frente a las de las escuelas privadas, donde sólo 4.3% de las maestras cuenta con una base, y un porcentaje similar cubre un interinato ilimitado.

⁵ Barnett, W. S. (2004). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Liked to Teacher Qualifications. *Preschool Policy Matters*, 12.

⁶ Se catalogan como contratos permanentes cuando tiene clave o base, o una plaza de interino ilimitado. Este programa no aplica para instructores comunitarios y docentes de escuelas privadas. Véase SEP. (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. Recuperado el 8 de octubre de 2008, de http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Lineamientos_Generales_de_Carrera_Magisterial.

Tabla 6.1 Porcentaje de docentes de acuerdo con el tipo de contratación que tienen en sus escuelas, por modalidad educativa, sin incluir la comunitaria

Modalidad	No tengo contrato	Contrato por honorarios o asimilado a salarios	Interino limitado	Interino ilimitado	Con clave o base
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	7.7	15.3	5.4	5.3	66.3
Promedio escuelas públicas	2.6	2.4	5.7	5.6	83.6
Indígena unitaria	6.0	2.3	7.6	12.9	71.2
Indígena no unitaria	1.0	2.2	3.7	8.6	84.5
Rural unitaria	12.4	9.2	6.8	7.6	64.0
Rural no unitaria	1.9	2.1	4.9	6.8	84.3
Urbana en contexto desfavorable	1.2	0.5	6.5	4.9	86.9
Urbana en contexto favorable	1.2	2.9	5.0	2.9	88.1
Privada	25.9	61.5	4.1	4.3	4.3

En la tabla 6.1 también se observa que los contratos temporales son el principal medio de relación laboral en las escuelas privadas. Si bien se reconoce que éstos tienen algunas ventajas —como permitir valorar el desempeño docente para tomar una mejor decisión sobre una posible contratación permanente—, también se ha visto que no ofrecen las mismas oportunidades de desarrollo profesional a los educadores o incentivos suficientes que les permitan permanecer en la profesión y mejorar su desempeño.⁷ Esta situación se puede convertir en una limitante para la enseñanza y para el fortalecimiento de los equipos docentes, dada su inestabilidad e intercambio.

Los resultados muestran que en todas las modalidades hay un grupo minoritario de docentes que no cuenta con un contrato de trabajo. Eso significa que no se ha formalizado una relación laboral, y este hecho representa un riesgo tanto para las maestras como para las escuelas y sus alumnos. Para las docentes, porque no hay evidencia de sus derechos y obligaciones, y carecen de seguridad de salario o prestaciones laborales. Para las escuelas y sus alumnos, porque no pueden exigir el cumplimiento de responsabilidades docentes. En este sentido, es preocupante que: en las escuelas privadas, alrededor de una cuarta parte de las maestras haya reportado encontrarse en estas condiciones; que en las escuelas públicas, particularmente en las rurales unitarias, exista este problema, aunque

⁷ Duthilleul, Y. (2005). *Lessons learnt in the use of 'contract' teachers. Synthesis report*. Paris, France: Unesco.

en menor grado; y que en las rurales unitarias, una de cada diez maestras reportara no tener un contrato establecido.

En las escuelas públicas, los contratos temporales, en general, son poco utilizados. Sólo 2.4% de las docentes tiene uno por honorarios o asimilados a salarios, y el porcentaje más alto de las contratadas bajo este esquema laboral se encuentra en las escuelas rurales unitarias.

También se encontró que en las escuelas públicas de educación preescolar no se recurre a contrataciones temporales de educadoras de nuevo ingreso a la profesión. Como se ve en la tabla 6.2, de las docentes que se incorporaron al servicio educativo público durante el ciclo escolar 2007/2008, 57.5% tiene un contrato permanente en sus escuelas. Esto contrasta con las prácticas que se llevan a cabo en otros países, dirigidas a promover la contratación temporal de los docentes de reciente incorporación, para posteriormente seleccionar a quienes puedan permanecer en sus sistemas educativos por contar con un mejor perfil para el ejercicio de la profesión.⁸

Tabla 6.2 Tipo de contratación en escuelas públicas, porcentajes por años de trabajo como docente frente a grupo

Años de experiencia frente a grupo	Tipo de plaza o contrato actual				
	No tengo contrato	Contrato por honorarios o asimilado a salarios	Interino limitado	Interino ilimitado	Con clave o base
1	6.1	8.0	19.8	8.5	57.5
2 a 5	6.1	5.7	12.0	12.7	63.5
6 a 10	3.2	2.5	7.4	6.3	80.7
11 a 15	1.1	1.5	2.7	3.3	91.5
16 a 20	1.1	0.8	1.2	3.4	93.6
21 o más	0.6	0.1	1.2	1.8	96.3
Total	2.6	2.4	5.7	5.6	83.7

En el caso de las escuelas privadas se observa que el tipo de contrato que tienen las docentes no está relacionado con sus años de trabajo. La tabla 6.3 muestra que se ofrecen, de igual manera, contratos temporales a docentes con más de 21 años de trabajo frente a grupo, que a quienes iniciaron recientemente el ejercicio de su profesión. Asimismo, los contratos permanentes son prácticamente inexistentes en esta modalidad educativa.

⁸ *Ibidem.*

Tabla 6.3 Tipo de contratación en escuelas privadas, porcentajes por años de trabajo como docente frente a grupo

Años de experiencia frente a grupo	Tipo de plaza o contrato actual				
	No tengo contrato	Contrato por honorarios o asimilado a salarios	Interino limitado	Interino ilimitado	Con clave o base
1	34.9	59.0	4.2	0.0	1.9
2 a 5	24.7	65.2	4.2	3.2	2.8
6 a 10	21.1	60.3	4.7	7.5	6.5
11 a 15	35.2	55.0	3.8	1.4	4.7
16 a 20	25.0	61.8	4.9	3.3	5.0
21 o más	34.2	58.9	0.0	4.4	2.5
Total	25.9	61.5	4.1	4.3	4.3

Los resultados que se exponen en esta sección dejan ver condiciones laborales seguras para la mayoría de docentes que laboran en las escuelas públicas. En todas las modalidades públicas exploradas, e independientemente de los años de experiencia de las maestras, el mayor número es contratado bajo el esquema laboral permanente. Esta situación contrasta con la experimentada por las docentes de escuelas privadas, quienes, por lo general, tienen contratos temporales y sólo una minoría cuenta con plazas permanentes.

Por otra parte, encontrar que un grupo minoritario de maestros reporta no contar con un contrato laboral hace patente la necesidad de vigilar y regular las condiciones laborales del personal docente, para garantizar que las condiciones mínimas sean cubiertas para todos ellos; es decir, contar con una relación contractual que establezca sus derechos y obligaciones laborales.

6.2 Salario

El salario es una condición básica relacionada con la satisfacción de las necesidades personales, familiares y profesionales de los trabajadores. Junto con otras características de las escuelas, aulas y del contexto socioeconómico de los alumnos, éste puede ser determinante para la toma de decisiones de los docentes en servicio y, en consecuencia, para la equidad y eficiencia de los sistemas educativos.⁹

Se ha encontrado, por ejemplo, que cuando el sueldo no varía de acuerdo al contexto socioeconómico en que se encuentran las escuelas, los maestros tienden a cambiarse a otros centros escolares donde se atienden alumnos en condiciones socioeconómicas

⁹ Ferguson, R.F. (1991)., op. cit.; Leigh, A. (2007). How can we improve teacher quality. *The Melbourne Review* 3 (2), pp. 31-37.

más favorables,¹⁰ reduciendo la probabilidad de que los alumnos de contextos desfavorables cuenten con docentes que deseen permanecer en sus escuelas. También se sabe que los salarios competitivos son un factor importante al elegir esta profesión, sirviendo para atraer a personas altamente calificadas.¹¹

Para este estudio, se indagó el salario que reciben las docentes e instructores comunitarios de educación preescolar en términos absolutos y se transformó en número de salarios mínimos de acuerdo a la zona económica donde laboran para facilitar la comparación. Dicha información fue reportada por las docentes.

Cabe señalar que los instructores comunitarios no reciben un salario propiamente, sino una compensación económica durante la prestación del servicio (la cual fue reportada por ellos mismos en este estudio) y se compone de una beca y de un apoyo complementario para el traslado a reuniones de tutoría. Además, al término de la prestación de sus servicios, se les otorga una beca para continuar con sus estudios; ésta se entrega mensualmente durante un periodo de treinta o sesenta meses, dependiendo del tiempo que hayan estado frente a grupo.¹²

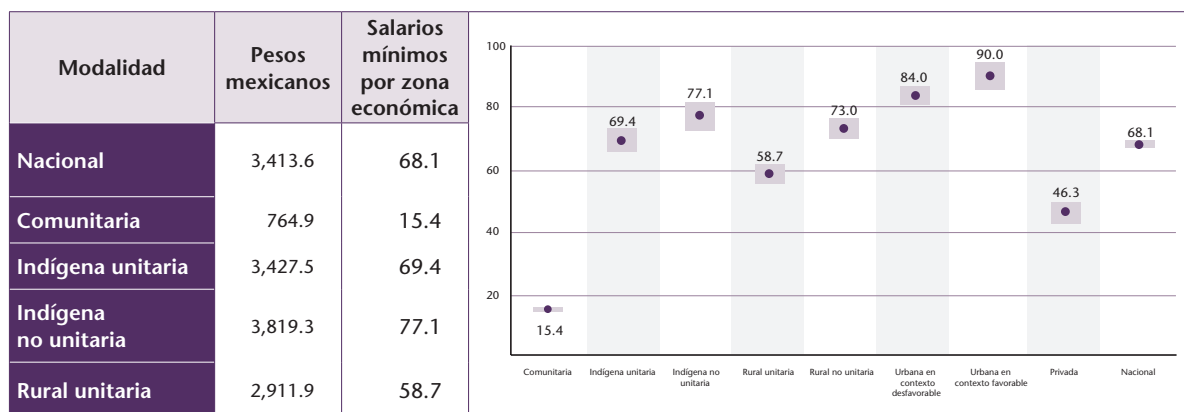
Los datos dejan ver, como se muestra en la figura 6.1, que aun cuando la responsabilidad de la docencia es la misma en las diferentes modalidades, la compensación económica que reciben los instructores comunitarios es notablemente inferior al salario que reciben las maestras que trabajan en el resto de las modalidades. Este resultado era previsible, debido a las características de esta modalidad, cuyas reglas de operación establecen los montos de compensación económica a los instructores comunitarios, cuando están frente a grupo y al recibir la beca para terminar sus estudios.

¹⁰ Santiago, P. (2004). The labour market for teachers. Citado por Johnes G. & Johnes, J. (Eds). *International Handbook on the Economics of Education*. Cheltenham, UK.: Edward Elgar Publishing Ltd., pp. 522-578

¹¹ OCDE. (2005), *op. cit.*

¹² SEP. (2007). Reglas de Operación de los Programas: Modelo Comunitario de Educación Inicial y Básica para Población Mestiza, y Modelo Comunitario de Educación Inicial y Básica para Población Indígena y Migrante (Conafe). Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, 27 de diciembre de 2007. Recuperado el 9 de octubre de 2008, de <http://www.funcionpublica.gob.mx/scagp/dgorcs/reglas/2008/11%20SEP%2008/1127%20SEP%2007%20Programas%20CONAFE%20ROP%20281207.doc>

Figura 6.1 Promedio del salario quincenal de docentes, por modalidad educativa



A través de estos datos se evidencia que, a excepción de las escuelas comunitarias, en cualquiera de las modalidades públicas el personal es mejor compensado que aquel que labora en escuelas privadas. Obviamente esta situación puede constituir una desventaja para el trabajo docente y se suma a las limitantes que conllevan las contrataciones temporales y la ausencia de contratos, condiciones prevalecientes en las escuelas privadas y exploradas anteriormente.

Sin embargo, también se identifican diferencias entre las modalidades públicas, las cuales reflejan, por un lado, las características de las docentes asociadas al salario¹³ y, por otro, certifican el flujo natural en la trayectoria docente hacia los contextos más favorecidos.

Docentes con poca experiencia profesional tienden a recibir salarios menores y también tienen menor probabilidad de acceder al programa de incentivos de *Carrera Magisterial*.¹⁴ Así, por ejemplo, se encontró que el personal docente de las modalidades unitarias recibe una retribución inferior a la de sus pares de las modalidades no unitarias. Particularmente, son las maestras de escuelas rurales unitarias quienes reciben el salario más bajo. Cabe recordar que una gran proporción de las docentes de modalidades unitarias, y en especial quienes laboran en escuelas rurales unitarias, cuentan con cinco años de servicio o menos.

Además, de manera general, se observa que las maestras que trabajan en contextos urbanos tienen una compensación mayor que aquellas que están en escuelas rurales e indígenas. En las escuelas urbanas, las que trabajan en contextos favorables son mejor retribuidas económicamente que las que laboran en contextos desfavorables.

Sin olvidar que el salario está determinado por múltiples variables, al explorar únicamente la relación entre éste y la experiencia, se encontró, como se aprecia en la tabla

¹³ Años de servicio frente a grupo, nivel máximo de estudios, acceso a programa de incentivos de Carrera Magisterial, entre otros.

¹⁴ Véase SEP. (1998), *op. cit.*

Tabla 6.4 Porcentaje de docentes por quintiles de salarios, de acuerdo con los años de trabajo frente a grupo, docentes de escuelas públicas sin incluir la modalidad comunitaria

Años de trabajo frente a grupo	Quintiles, número de salarios mínimos por zona económica				
	1	2	3	4	5
1	12.2	33.7	36.6	14.5	3.0
2 a 5	11.4	29.7	35.8	20.3	2.8
6 a 10	6.6	22.4	27.4	32.9	10.8
11 a 15	3.5	14.8	27.4	29.7	24.6
16 a 20	3.3	13.5	20.1	30.7	32.5
21 o más	0.9	11.6	13.9	26.1	47.6
Total	5.4	19.1	25.0	26.8	23.8

6.4, que el personal docente con más años de servicio tiene mejor salario, y se ubica en los quintiles más altos.

Sería conveniente analizar qué aspiraciones profesionales promueve el sistema de fijación del salario para los docentes. Como se mencionó al inicio, en otras investigaciones se encontró que si los salarios son similares en escuelas de contextos socioeconómicos desfavorables y favorables, los maestros aspiran a moverse a las escuelas con mejores condiciones. Asimismo, se ha señalado que se requiere proveer incentivos adicionales para que los educadores con experiencia y con niveles de estudios superiores deseen trabajar en escuelas de contextos socioeconómicos desfavorables.

En los hallazgos de este estudio, se encontró que el sistema educativo público mexicano no proporciona las condiciones para que el personal docente con más experiencia permanezca o se desplace a contextos desfavorables, donde pueda hacer uso de su aprendizaje y contribuya a la superación de las desigualdades educativas.

6.3 Asignación a centro de trabajo y lugar de residencia

El lugar donde habitan los docentes y dónde son asignados a laborar son aspectos muy importantes debido a tres razones. La primera, es que el tiempo que dedica el maestro al traslado diario de su residencia a la escuela, puede recortar la jornada escolar de atención a los alumnos, limitando el tiempo de enseñanza y aprendizaje. También puede reducir el tiempo total disponible para tareas educativas, dentro y fuera de la jornada escolar, por ejemplo: para la planeación de clases, el seguimiento de los alumnos, la atención a los padres de familia o la realización de tareas de organización y gestión.

La segunda razón, es que se trata de un factor que puede hacer más o menos atractivo laborar en una determinada escuela, pues las docentes tienden a buscar su incorporación a una institución cercana al lugar donde habitan. La lejanía implica mayor desgaste para

las maestras y posiblemente mayor inversión de recursos económicos, por ejemplo: en el pago de transporte. Además, de que en traslados diarios con distancias prolongadas se les puede exponer a riesgos de integridad física (accidentes, actos de violencia, entre otros).

Finalmente, en el caso de las escuelas rurales, indígenas y comunitarias, la residencia en la misma comunidad donde se ubica la escuela es considerada un factor fundamental para la realización de las tareas educativas. La estancia en la comunidad permite al docente de estas modalidades tener un conocimiento más profundo de ella y recuperar elementos más apropiados para la intervención educativa.

En las modalidades indígenas y rurales, desde inicios de la década de los noventa se emprendieron programas que promovían el arraigo de los docentes a las comunidades, con la idea de que llevaran a cabo actividades extraescolares para el desarrollo de la comunidad, incluyendo aspectos sociales, económicos, políticos y de infraestructura.¹⁵

Estas expectativas son muy similares para los instructores comunitarios, quienes se pretende sean un vínculo básico entre la escuela y la comunidad. De esta manera, podrían establecer una relación estrecha con la comunidad, y convertirse en líderes o agentes educativos que participen activamente en las prácticas culturales de ésta, dedicando tiempo fuera de la jornada escolar para atender a los niños con rezago educativo y promover la participación de las familias en la solución de sus problemas.¹⁶ Dichas tareas, obviamente, no pueden ser atendidas de la misma manera si los docentes no habitan en el lugar donde se ubica la escuela.

En el presente estudio, se indagó la residencia de las docentes en dos términos. El primero, relacionado con el tiempo que diariamente invierten en trasladarse de su casa al lugar de trabajo. Se les preguntó el tiempo que requieren para llegar a la escuela, sin incluir el regreso, y esta información se reporta en las tablas de esta sección. En el documento se aborda también el tiempo total de traslado, suponiendo que se requiera el mismo tanto para ir a la escuela como para regresar al hogar. Esta discusión se basa en los parámetros utilizados en el estudio sobre *Condiciones de trabajo y salud docente*,¹⁷ donde se establece que un tiempo de traslado total *corto* es de menos de media hora diaria; un tiempo total de traslado *normal* es entre treinta y sesenta minutos; un tiempo *largo* requiere entre una y dos horas; y un tiempo *excesivo* toma a los profesores más de dos horas diarias en trasladarse.

En segundo término, la indagación estuvo dirigida sólo a educadores de escuelas unitarias, sobre la residencia en la localidad donde éstas se ubican. Se efectuó sólo en estas modalidades debido a la importancia de que los docentes permanezcan en la comunidad donde se encuentra la escuela, lo cual se discutió con anterioridad en esta sección.

¹⁵ SEP. (1990). *Criterios de asignación de la compensación del arraigo al maestro de educación indígena*. Recuperado el 8 de octubre de 2008, de <http://laip.sinaloa.gob.mx>

¹⁶ Conafe. (2005). *Quiénes somos y qué hacemos en el Conafe. Cuaderno del participante*. México, D. F.

¹⁷ Unesco. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile.

Tabla 6.5 Tiempo de traslado diario de las docentes de casa a escuela, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	Corto	Normal	Largo	Excesivo	
	Menos de 10 minutos	Entre 11 y 30 minutos	Entre 31 y 60 minutos	Entre 61 y 120 minutos	Más de 120 minutos
Nacional	23.7	41.4	19.4	9.2	6.3
Comunitaria	42.3	20.8	11.6	11.4	14.0
Indígena unitaria	30.4	16.2	19.2	16.9	17.3
Indígena no unitaria	16.3	27.3	18.4	15.5	22.5
Rural unitaria	26.0	27.9	23.6	13.9	8.6
Rural no unitaria	12.7	32.3	30.1	13.0	11.9
Urbana en contexto desfavorable	18.4	49.1	19.5	9.9	3.1
Urbana en contexto favorable	26.1	50.3	15.9	5.6	2.2
Privada	28.7	49.0	17.4	3.9	0.9

Los resultados muestran que, a nivel nacional, la mayoría de las maestras de educación preescolar habitan en lugares donde requieren tiempos cortos o normales de traslado a sus escuelas: dos terceras partes de ellas emplean como máximo treinta minutos para llegar a su escuela, lo cual implicaría una hora diaria de traslado (ver tabla 6.5). La asignación de estas docentes tiende a facilitar la atención de las necesidades educativas de los grupos que atienden, sin interferir con sus necesidades personales y familiares.

Sin embargo, 34.9% de las educadoras de este nivel educativo emplea tiempos largos o excesivos para trasladarse a sus escuelas. A nivel nacional, 19.4% requiere entre una y dos horas diarias para ir a sus escuelas y volver a sus hogares; 9.2% invierten entre dos y cuatro horas; y 6.3% emplea más de cuatro horas para llegar a sus escuelas y volver a sus hogares.

Al analizar el tema de tiempo de traslado entre las diferentes modalidades (ver tabla 6.5), llama la atención que en las escuelas comunitarias, indígenas y rurales exista un porcentaje significativo de maestras que emplean más de una hora diaria para llegar a sus escuelas, sumando dos horas de tiempo total de traslado. Esta situación se intensifica en las escuelas indígenas, donde aproximadamente 40% de docentes señala estar invirtiendo al menos dos horas diarias para llegar a la escuela y volver a su lugar de residencia después de la jornada escolar. Esta situación podría impactar negativamente en las actividades que se espera realicen durante la jornada de trabajo y de involucramiento en las problemáticas de la comunidad.

Para las modalidades unitarias, la tabla 6.6 muestra que cerca de la mitad de las educadoras que laboran en estas escuelas no habita en la misma comunidad donde se ubican los centros de educación preescolar y deben invertir cierto tiempo para su traslado a la escuela. Este hecho se acentúa en las escuelas rurales unitarias, donde la mayoría de docentes realiza diariamente su traslado a la comunidad donde trabaja. Además, una tercera parte de docentes de escuelas rurales unitarias invierten tiempos excesivos en su traslado total diario: por lo menos dos horas para ir a sus centros de trabajo y volver a sus hogares (ver tabla 6.7).

La tabla 6.6 deja ver también que la mayoría de los instructores comunitarios habita en la misma comunidad donde se encuentran sus escuelas; sin embargo, 30.5% de ellos no cumple con el requisito de permanecer en la comunidad asignada de lunes a viernes, tal como se solicita en las reglas de operación del programa y que constituye una de

Tabla 6.6 Porcentaje de docentes que residen en la localidad donde se ubica el centro de educación preescolar, escuelas unitarias

Modalidad	No, vivo en otra comunidad y me traslado a diario	Sólo vivo en esta comunidad de lunes a viernes	Vivo en la comunidad durante toda la semana (lunes a domingo)
Promedio escuelas unitarias	50.9	28.8	20.3
Comunitaria	30.5	43.0	26.5
Indígena Unitaria	53.5	36.6	10.0
Rural Unitaria	71.9	10.6	17.5

Tabla 6.7 Tiempo de traslado diario de casa a escuela de las docentes de modalidades unitarias que habitan en una comunidad diferente a donde se encuentra ubicada la escuela (porcentajes)

Modalidad	Corto	Normal	Largo	Excesivo	
	Menos de 10 minutos	Entre 11 y 30 minutos	Entre 31 y 60 minutos	Entre 61 y 120 minutos	Más de 120 minutos
Comunitaria	14.9	44.7	19.9	13.9	6.6
Indígena unitaria	6.5	26.3	30.8	21.0	15.3
Rural unitaria	4.2	35.4	31.7	19.1	9.5

las obligaciones de los instructores.¹⁸ La tabla 6.7 muestra que esta situación es particularmente preocupante para 20.5% de los instructores que no habita en la comunidad, pues sus tiempos de traslado son excesivos, y esto puede limitar sus posibilidades para cumplir con las tareas estipuladas en el programa.

Los datos que presentamos en esta sección muestran que, si bien los tiempos de traslado para la mayoría de las educadoras a nivel nacional son cortos o normales —es decir, emplean un máximo de una hora diaria para ir a la escuela y volver a sus hogares—, esta situación no se presenta de igual forma en todas las modalidades educativas. Los tiempos largos y excesivos de traslado son característicos para más de la mitad de las docentes de escuelas indígenas unitarias, indígenas no unitarias y rurales no unitarias.

En la modalidad comunitaria, el porcentaje de instructores que emplean tiempos largos o excesivos para trasladarse a sus escuelas es de 37%, y en las escuelas rurales unitarias es de 46.1%. De hecho, en estas modalidades, más de una cuarta parte de sus docentes invierten al menos cuatro horas diarias para trasladarse a la escuela y regresar a sus hogares.

En las escuelas indígenas unitarias, rurales unitarias y comunitarias, el lugar de residencia podría limitar las actividades compensatorias que el sistema educativo espera desarrollen quienes laboran en estas modalidades.

Conclusiones

Como se mencionó al inicio de este capítulo, las condiciones contractuales favorables hacen atractiva una profesión permitiendo que los candidatos talentosos se sientan motivados para ingresar a la docencia, y a quienes ya se encuentran en servicio a permanecer como maestros en cierto tipo de escuelas.

Asimismo, se mostró que el tipo de contratación y el salario de las maestras de las escuelas públicas, exceptuando la modalidad comunitaria, son más favorables o superiores a los de las docentes de escuelas privadas. En las escuelas públicas prevalecen contratos permanentes, independientemente de los años que el personal docente tenga de trabajar frente a grupo. En cambio, en las escuelas privadas, los contratos permanentes son prácticamente ausentes y las maestras de esta modalidad reciben una menor remuneración económica que la de sus pares de las escuelas públicas. Además, en las escuelas privadas, una cuarta parte de las docentes no cuenta con un contrato donde se establezcan sus derechos y obligaciones.

Los datos también evidenciaron la desigualdad de condiciones existentes en las diferentes modalidades de escuelas públicas. En primer lugar, si bien en todas éstas se encontró que una proporción minoritaria de docentes no cuenta con un contrato establecido, es en las modalidades rurales unitarias e indígenas unitarias donde se presentan los mayores porcentajes de maestras en esta condición.

En segundo lugar, en cuanto al salario, los instructores comunitarios se encuentran en amplia desventaja, pues el apoyo económico que reciben está muy por debajo del

¹⁸ Conafe. (2005), *op. cit.*; SEP. (2007), *op.cit.*

salario que perciben los docentes del resto de las modalidades, aun cuando comparten la misma responsabilidad por el ejercicio de la docencia. Si bien este resultado es previsible, de acuerdo con las características que tiene dicha modalidad educativa, es necesario cuestionar si esta condición permite atraer a los mejores candidatos para compensar las desigualdades educativas de quienes habitan en las localidades más aisladas y en los contextos socioeconómicos más desfavorables.

En el resto de las modalidades públicas, también se advierten diferencias. Las docentes de las modalidades unitarias reciben una menor retribución que sus pares de las no unitarias, a pesar de que en las primeras, las educadoras realizan dos funciones: la docencia y la dirección de centros escolares.

Con respecto al lugar de residencia del personal docente, se observó que las maestras de escuelas urbanas públicas y privadas laboran en condiciones similares, pues la mayoría emplea tiempos cortos o normales para trasladarse a sus lugares de trabajo (menos de una hora diaria en tiempo total). Sin embargo, en el resto de las modalidades esta condición no está presente para la mayoría. En las escuelas indígenas, rurales y comunitarias, entre 22.5% y 38% de ellas llegan a emplear más de dos horas.

Los resultados de este estudio muestran algunos aspectos que el Sistema Educativo Mexicano requiere atender de manera especial. El primero, tiene que ver con la contratación de los maestros. Tanto en las escuelas públicas como en las privadas, al sistema le corresponde asegurar que todos los docentes tengan un contrato establecido que les permita conocer sus derechos y obligaciones. La ausencia de éste pone en riesgo tanto a los docentes como a la comunidad escolar, y ésta es una condición mínima que debería garantizarse para su trabajo.

El segundo aspecto es la asignación de docentes a las escuelas. Se reconoce que en las modalidades comunitarias, indígenas y rurales, la asignación de éstos es compleja, pues es difícil encontrar maestras que habiten cerca del lugar de trabajo. Sin embargo, los resultados del estudio muestran que los tiempos de traslado que invierte una gran proporción de estas docentes es preocupante, y esta situación puede afectar su trabajo dentro y fuera de la jornada escolar, incrementar el desgaste profesional y la probabilidad de sufrir accidentes en el trayecto a sus centros educativos.

Es necesario realizar otros acercamientos que permitan conocer las razones por las cuales las docentes que invierten tiempos excesivos para trasladarse a la escuela no están habitando en la misma comunidad donde ésta se ubica. De esta manera, se podrían diseñar medidas que permitan reducir la proporción de docentes que trabajan en tales condiciones. Si bien este asunto debe ser atendido en todas las modalidades, en el caso de la comunitaria es inaplazable, pues forma parte de las obligaciones que tiene el instructor; de esta forma, el análisis de las razones por las cuales éstos se trasladan a diario, podría llevar a repensar los esquemas de funcionamiento de esta modalidad.

Con respecto a la modalidad comunitaria, parecen conjugarse condiciones que ponen a las docentes en desventaja en todos los aspectos indagados. En el ámbito salarial, ellos realizan su servicio social educativo durante uno o dos años, reciben sólo las prestaciones de apoyo económico para gastos médicos y de defunción. Si culminan

el primer año de servicio se les ofrece una beca por treinta meses para continuar sus estudios; y si terminan dos años de servicio la beca se extiende por sesenta meses. Sin embargo, la compensación económica mensual es muy baja, y, como se ha visto, un porcentaje importante de instructores no vive en la comunidad y se traslada a diario empleando tiempos excesivos. Es muy importante valorar si dichas condiciones son adecuadas para atraer a candidatos talentosos, con las competencias necesarias para brindar una práctica docente de calidad, que compense las condiciones de mayor vulnerabilidad de las poblaciones que atienden.

Al observar en conjunto las condiciones contractuales del personal docente de educación preescolar, se puede sostener que el sistema educativo tiene un gran reto para volver atractivo el trabajo de quienes laboran en escuelas de contextos socioeconómicos desfavorables, tanto en la modalidad comunitaria, como en la rural, indígena y urbana, pues las educadoras que laboran en ellas enfrentan las condiciones contractuales más adversas.

Aun cuando se hace necesaria la realización de futuros estudios, cuyo objetivo sea analizar la relación que guardan las condiciones contractuales con la práctica docente y con las prácticas escolares —es decir, la manera cómo estas condiciones se están transformando en diferentes oportunidades para el aprendizaje de los niños y la enseñanza de los docentes—, podemos concluir que un objetivo prioritario del Sistema Educativo Mexicano será repensar las políticas contractuales desde una perspectiva de equidad.

7 Capacitación y experiencia docente

Los docentes son actores fundamentales en la provisión de los servicios educativos: diseñan e implementan acciones intencionadas y sistemáticas por medio de situaciones didácticas, para que los alumnos pongan en práctica y avancen en el desarrollo de sus competencias con base en los propósitos establecidos en el currículo.¹ Igualmente, organizan los ambientes educativos, tomando en cuenta las características individuales de los niños, los recursos materiales, financieros y de infraestructura disponibles, la participación de los padres de familia y otros procesos que se realizan en las escuelas.

Diversos estudios han encontrado que entre las condiciones de la oferta educativa; es decir, entre las variables que pone en servicio la escuela, la más importante para predecir los resultados educativos de los alumnos es la calidad de la docencia y los ambientes de aprendizaje que los maestros generan.² Se reconoce que las disposiciones de los preescolares para aprender y sus logros educativos, dependerán en gran parte del tipo de enseñanza que provean los docentes, y de las actitudes que tengan “frente al grupo en general y frente a cada niño en particular”.³

En la educación preescolar se ha señalado que la capacidad del maestro para identificar y dar respuesta a las necesidades de los alumnos es un componente crítico de la calidad educativa,⁴ que lo posibilita, por ejemplo, para: “seleccionar los temas, preguntas o problemas didácticos que pueden ser útiles e interesantes para que los alumnos avancen en sus competencias”;⁵ plantear formas de organización de los preescolares

¹ Moreno, E. (2005). ¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar? *Cero en Conducta*, 20 (51), pp. 7-31.

² OREALC/Unesco. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile; Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), pp. 1-44.

³ Fuenlabrada, I. (2005). *¿Cómo desarrollar el pensamiento matemático en los niños de preescolar? La importancia de la presentación de una actividad*. Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol. 1, 69. México, D. F.: SEP.

⁴ Bowman, B., et al. (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington DC., EE. UU.: National Academy Press.

⁵ Moreno, E. (2005), *op. cit.*, p. 28.

adecuadas a los propósitos educativos; identificar los momentos oportunos de intervención que amplíen el pensamiento de los niños y que involucren pensamiento compartido y sostenido;⁶ y seleccionar estrategias para promover el autoconocimiento de los alumnos, la autorregulación y la autonomía.

La capacidad de los docentes para diseñar e implementar situaciones didácticas que den respuesta a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños, y conlleven al cumplimiento de los propósitos educativos establecidos en el currículo, requiere que ellos posean un conocimiento profundo sobre cómo aprenden los alumnos y su evolución psicológica, de tal forma que “les permita identificar comportamientos que son indicadores de una construcción cognitiva, la cual prepara adquisiciones posteriores”.⁷ También es necesario que conozcan y comprendan los planteamientos curriculares para poder diseñar e implementar acciones acordes a sus propósitos;⁸ que estén familiarizados con las características que deben tener los ambientes educativos a fin de que los preescolares se sientan confiados y seguros para aprender y puedan promoverlas en el aula, posean conocimientos y habilidades para identificar las características socioculturales de los niños e integrarlas para promover su aprendizaje,⁹ entre otros.

La indagación de los conocimientos y habilidades mencionados es muy compleja; sin embargo, diversas investigaciones encontraron que la formación de los docentes y su experiencia, sin ser únicas o suficientes, son condiciones esenciales para su desarrollo.¹⁰ En particular, se identificó que las maestras con más años de educación formal (especializada en el conocimiento de la infancia) promueven interacciones más adecuadas para el desarrollo del alumno, conformando ambientes educativos que garantizan su seguridad emocional, son cognitivamente estimulantes y promueven su desarrollo social.¹¹

De acuerdo con lo anterior, en este capítulo se pretende explorar la formación de quienes ejercen la docencia en las escuelas de educación preescolar en México. Se analiza la escolaridad y los años de ejercicio profesional de los maestros como indicadores de su preparación para esta tarea.

⁶ Siraj-Blatchford, I., et al. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Norwich, UK.: Queen's Printer.

⁷ Ferreiro, E. (2005). El preescolar: entre la evaluación y la comprensión del desarrollo. *Cero en Conducta*, 20 (51), p. 53.

⁸ Siraj-Blatchford, I., et al. (2002), *op.cit.*

⁹ Bertely, M. (2005). La educación preescolar y la diversidad sociocultural en México. *Cero en Conducta*, 20 (51), pp. 75-84.

¹⁰ Sylva, K., et al. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE). Project: Technical paper 12. The Final Report*. Effective Re-school Education. London, UK.: DFES/Institute of Education, University of London.

¹¹ Véase, por ejemplo: Helburn, S. (Ed.). (1995). *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers*. Denver, Colorado, EE. UU.: University Colorado, University of California at Los Angeles, University of North Carolina, Yale University; Sylvia, K., et al. (2004), *op. cit.*; OCDE. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris, France.

El análisis de la escolaridad también sirve para valorar el cumplimiento de la normativa vigente sobre el ejercicio de la docencia en las diferentes modalidades educativas. Con base en ella, se establece como requisito, para las modalidades general e indígena, el título profesional de Profesor en Educación Preescolar o Licenciado en Educación Preescolar;¹² y en la comunitaria, los instructores (jóvenes entre 14 y 24 años) deben contar con estudios de secundaria o bachillerato concluidos.¹³

Cabe señalar que la Licenciatura en Educación Preescolar busca que sus egresados cuenten con habilidades intelectuales que les permitan plantear, analizar y resolver problemas vinculados con su área de estudio; dominar los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar; desarrollar competencias didácticas, entre las que se encuentran el diseño, organización e implementación de estrategias y actividades de enseñanza adecuadas al desarrollo de los alumnos; tener la capacidad de identificar y dar respuesta a las condiciones sociales del entorno escolar; y construir su identidad profesional y ética. De acuerdo con esto, sería deseable que los docentes de educación preescolar, independientemente de la modalidad donde laboren, hayan cursado estos estudios u otros con propósitos equivalentes para que puedan implementar el currículo vigente.

En este capítulo, los resultados se presentan en dos secciones. La primera se refiere a la formación inicial del personal docente y la segunda se enfoca en los años de experiencia en la práctica docente. La información que se muestra fue proporcionada por las maestras por medio de un cuestionario autoadministrado.

Los datos ofrecen una visión general sobre la formación de las docentes, mas no de las habilidades y conocimientos que tienen y emplean en el ejercicio de su función. Se necesitan otros acercamientos para conocer con mayor amplitud sus trayectorias formativas, las prácticas que realizan en sus escuelas, sus conocimientos y necesidades de formación.

7.1 Escolaridad de los docentes

En este apartado se explora la formación inicial y la escolaridad del personal docente de educación preescolar en México, considerando el nivel máximo de estudios del cual se haya obtenido título o certificado.

Se reconoce que el grado académico importa en tanto las maestras reciban una preparación adecuada que garantice el conocimiento sobre cómo aprenden los niños, qué es lo que necesitan aprender, cómo desarrollar prácticas para responder a las necesidades individuales de éstos, y cómo promover el trabajo individualizado y en grupos. Asimismo, el grado académico ha resultado en otros países una característica —aunque no única o suficiente para su determinación— que predice estos conocimientos y habilidades.

¹² SEP. (2005). Acuerdo 357. Por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 3 de junio de 2005.

¹³ Véanse las características generales de esta modalidad educativa en: <http://www.conafe.gob.mx/gxpsites/hgxpp001.aspx?5,1,172,O,S,0,CON;393;7;D;377;1;CON;MNU;E;1;4;MNU;>

En el análisis de los resultados se retoma como parámetro la normativa vigente para cada modalidad educativa. Debido a las características específicas de cada una de ellas, la exploración de la escolaridad de los maestros se divide en tres subapartados: personal docente de escuelas de educación preescolar generales (públicas y privadas), maestros de escuelas de educación preescolar indígenas e instructores de escuelas comunitarias.

7.1.1 Escolaridad de docentes de escuelas generales

La normativa vigente establece que, para ejercer la docencia en las modalidades generales, las maestras deben contar con el título profesional de Profesor en Educación Preescolar tras cursar la Normal Básica, o de Licenciado en Educación Preescolar.

En la tabla 7.1 se observa que la mayoría de las docentes de las escuelas generales cumple con este requisito. Sin embargo, también se muestra que en todas las modalidades educativas analizadas existe una proporción de maestros sin los estudios requeridos para ejercer la profesión, ya sea porque tienen estudios de bachillerato como nivel máximo de preparación, o porque han cursado una licenciatura diferente a la de Educación Preescolar.

La proporción de docentes que no cuenta con los estudios requeridos varía de acuerdo con las modalidades. Entre las escuelas públicas, las rurales unitarias cuentan con la mayor proporción de maestros con nivel máximo de estudios de bachillerato, una quinta parte se encuentra en esta situación. En cambio, en el resto de las escuelas públicas generales, las maestras con bachillerato no excede 3.6%.

Tabla 7.1 Porcentaje de docentes de acuerdo con el nivel máximo de estudios por el cual obtuvieron título o certificado, escuelas generales

Modalidad	Bachillerato o inferior	Normal Básica sin licenciatura	Licenciatura en Educación Preescolar	Otra Licenciatura	Posgrado
Promedio escuelas generales	7.7	19.5	63.0	9.0	0.9
Rural unitaria	21.6	9.4	62.3	5.8	0.8
Rural no unitaria	3.6	12.5	78.6	5.2	0.0
Urbana en contexto desfavorable	1.8	26.3	65.2	5.4	1.3
Urbana en contexto favorable	3.5	26.4	64.7	4.8	0.6
Privada	16.6	12.0	49.6	20.8	1.1

En los resultados también llama la atención la diferencia entre la escolaridad del personal docente de las escuelas rurales unitarias y las no unitarias. En las primeras, el porcentaje de maestros con estudios de bachillerato es seis veces mayor que el de las no unitarias. Esta situación es preocupante debido a que en el conjunto de las escuelas generales públicas, las rurales unitarias son las que atienden a los alumnos provenientes de contextos socioeconómicos en desventaja.

Cabe destacar que en los planteles privados se presenta el mayor porcentaje de docentes que no cumple con la preparación requerida para ejercer la profesión: 16.6% tiene estudios de bachillerato como escolaridad máxima y 20.8% de licenciaturas diferentes al campo de la educación preescolar. Aunque la población atendida en estos planteles no enfrenta, por lo general, condiciones de desventaja, es importante destacar el relativamente elevado porcentaje de maestros (más de la tercera parte) cuya escolaridad no cumple con lo establecido en la normativa.

7.1.2 Escolaridad de docentes de escuelas indígenas

En las escuelas indígenas aplica la misma normativa existente que para las escuelas generales en cuanto a la escolaridad y formación inicial de los maestros. Sin embargo, debido a los desafíos de cobertura de personal docente para éstas, es permitido realizar los estudios profesionales estipulados a la par de la incorporación al trabajo en los planteles. De hecho, en este estudio se encontró que 53.9% de las maestras de escuelas de educación preescolar indígena comenzaron a ejercer la docencia con un nivel máximo de estudios de bachillerato o equivalente, y 29.9% tenía una escolaridad máxima de secundaria, corroborando así las características de incorporación al ejercicio profesional de las docentes de esta modalidad.

Con respecto a la escolaridad actual, en la tabla 7.2 se observa que la mayoría de las maestras de esta modalidad cumple con los estudios requeridos para la enseñanza en este nivel: 55.1% tiene estudios de Licenciatura en Educación Preescolar y 14.2% de Normal Básica. Sin embargo, aproximadamente 30% de los docentes no cumple con dichos requisitos, pues en 22.8% de los casos sólo se cuenta con bachillerato y 7.7% cursó una licenciatura diferente a la de Educación Preescolar.

Los resultados incluidos en la tabla 7.2 también permiten observar que el porcentaje de maestros con escolaridad máxima de bachillerato es superior en las escuelas indígenas unitarias,¹⁴ donde se atiende a niños provenientes de familias de contextos socioeconómicos más desventajosos que en las indígenas no unitarias. Estas diferencias en la escolaridad de los docentes igualmente podrían representar oportunidades diferenciadas de aprendizaje en estas escuelas.

¹⁴ Véase *Introducción*.

Tabla 7.2 Porcentaje de docentes de acuerdo con el nivel máximo de estudios por el cual obtuvieron título o certificado, escuelas indígenas

Modalidad	Bachillerato o inferior	Normal Básica sin licenciatura	Licenciatura en Educación Preescolar	Otra Licenciatura	Posgrado
Promedio escuelas indígenas	22.8	14.2	55.1	7.7	0.2
Indígena unitaria	31.8	11.9	48.1	7.8	0.4
Indígena no unitaria	18.1	15.5	58.8	7.7	0.0

En la educación indígena se ha enfatizado la necesidad de que las docentes realicen prácticas cultural y lingüísticamente pertinentes. Para esto, es necesario que conozcan el modelo educativo que considera la lengua y cultura de los alumnos como componentes del currículo, y estén familiarizadas con las características de una intervención educativa pertinente.

La familiarización con las características específicas de este modelo educativo y su enseñanza puede darse por medio de la formación inicial de las maestras y la formación en servicio. En este estudio, se preguntó por el mayor grado de especialización en educación indígena que poseían las docentes.¹⁵ Se encontró que la mayoría cursó o está cursando una licenciatura relacionada con esta área y que la formación continua ha sido el principal medio de acercamiento a ésta para una cuarta parte de ellas (ver gráfica 7.1).

En la gráfica 7.1 sobresale que 8% de docentes señaló que no recibió formación relacionada con la educación indígena, ya sea por medio de estudios de licenciatura o de formación en servicio.

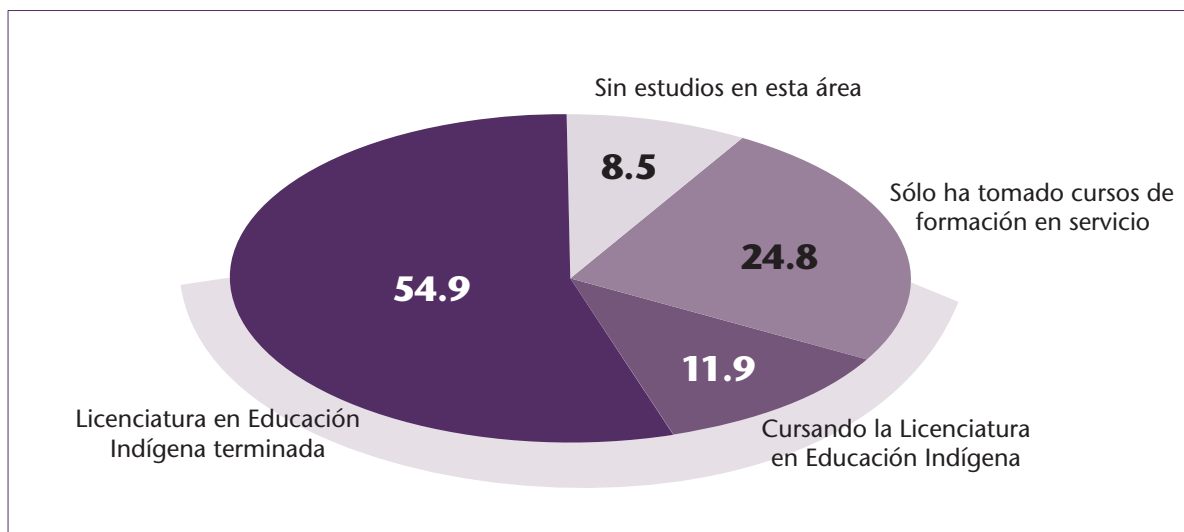
7.1.3 Escolaridad de docentes de escuelas comunitarias

Los instructores comunitarios son jóvenes egresados de secundaria o bachillerato entre 14 y 25 años que prestan servicio social educativo en comunidades apartadas.¹⁶ Para hacerlo, requieren, además de la escolaridad señalada, participar en una capacitación inicial intensiva de al menos siete semanas, a partir de la cual se espera que adquieran las competencias necesarias para la enseñanza.

¹⁵ Las docentes podían seleccionar cualquiera de las siguientes opciones: a) no he realizado estudios en esta área; b) solamente he tomado cursos de formación en servicio sobre educación indígena; c) estoy cursando la licenciatura en educación indígena o la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena; d) terminé la licenciatura en educación indígena; e) terminé la maestría en educación indígena o educación bilingüe.

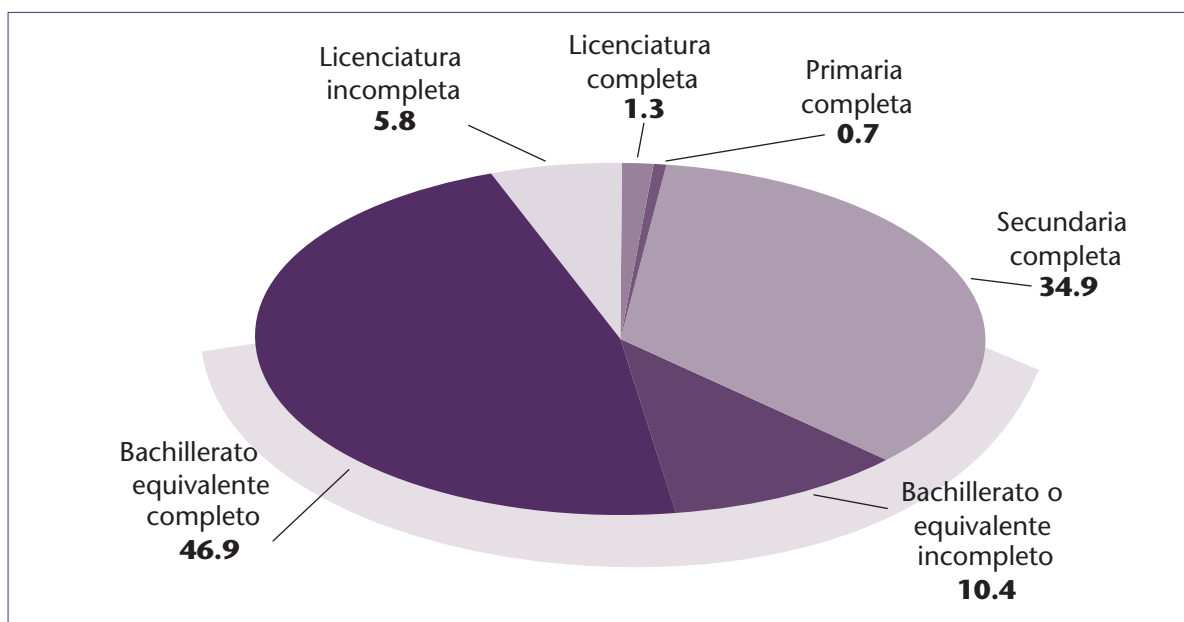
¹⁶ SEP. (2006). Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación de los programas de Educación Comunitaria y Fomento Educativo que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 15 de julio de 2008, de <http://dof.gob.mx/PDF/270206-MAT.pdf>

Gráfica 7.1 Porcentaje de docentes de acuerdo con la formación recibida sobre educación indígena, escuelas indígenas



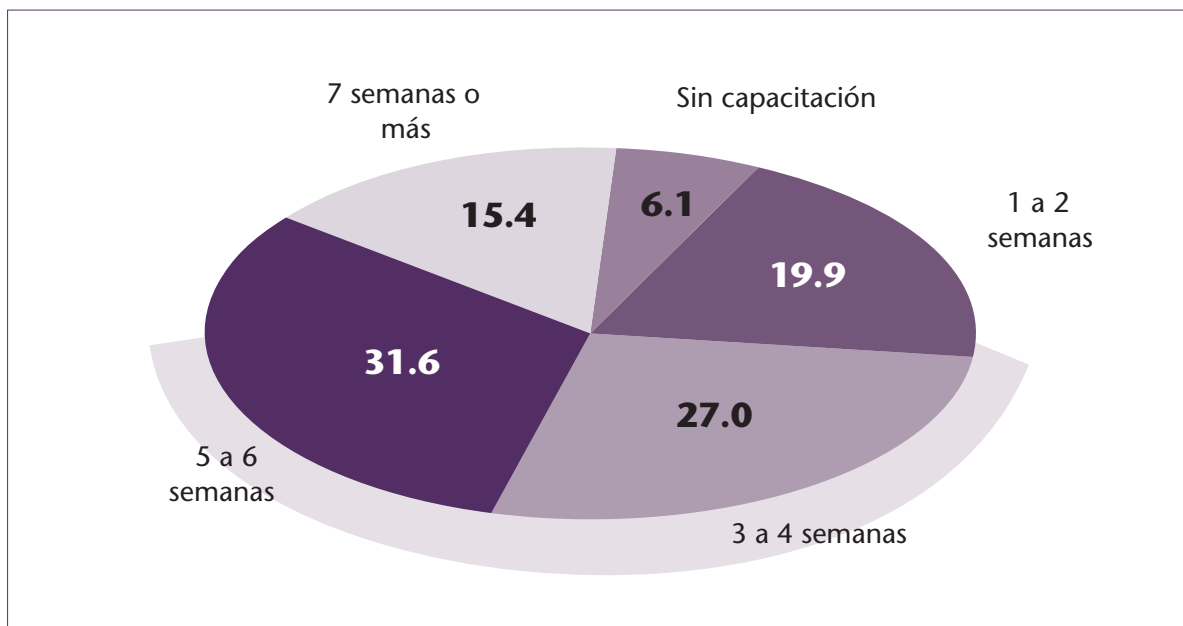
Los resultados de este estudio muestran que, prácticamente, todos los instructores comunitarios cumplen con los requisitos de escolaridad estipulados en esta modalidad. Sólo 0.7% no cuenta con estudios de secundaria.

Gráfica 7.2 Escolaridad máxima de instructores comunitarios, porcentaje en escuelas comunitarias



Con respecto a la capacitación inicial intensiva de los instructores comunitarios, se encontró que 15.4% la recibió por siete semanas de acuerdo con lo estipulado en la normativa; para 46% la duración máxima fue de cuatro semanas y 6.1% inició su trabajo en las aulas sin haberla recibido.

Gráfica 7.3 Porcentaje de docentes de acuerdo con la participación en capacitación inicial intensiva, escuelas comunitarias



Los resultados en relación con la duración de la capacitación inicial de los instructores comunitarios sobresalen porque en este mecanismo de formación se apoya, principalmente, esta modalidad educativa para la explicación inicial del modelo, el cual constituye el fundamento de las prácticas que realizan los instructores en las aulas y con la comunidad.

Los datos expuestos en esta sección permiten observar que en la mayoría de las modalidades se cumple con los requisitos de escolaridad estipulados en la normativa, para el ejercicio de la profesión docente en la educación preescolar. Sin embargo, se ha notado que en todas las modalidades existe una proporción de maestros que no cumple con ellos. En cuanto a la escolaridad de los docentes en las modalidades públicas, las escuelas rurales unitarias, indígenas unitarias y no unitarias están en desventaja.

Las escuelas privadas tienen un porcentaje similar al de las rurales unitarias con respecto al incumplimiento de la normativa, aunque esto se debe, en su mayor parte, a que los maestros que laboran en esos planteles cursaron estudios de licenciatura diferentes a la de Educación Preescolar.

Es necesario que en futuros estudios se analice la manera en como se relaciona la escolaridad de los maestros con las oportunidades de aprendizaje que proveen a los alumnos, con el fin de que se alcancen los propósitos educativos planteados en el currículo. Las diferencias de escolaridad de la planta docente podrían reflejarse en condiciones desiguales de enseñanza y aprendizaje.

7. 2 Años de experiencia como docentes frente a grupo

El trabajo frente a grupo permite a los docentes poner en práctica los conocimientos y habilidades técnicas y conceptuales sobre la enseñanza y el aprendizaje adquiridos en la formación inicial, y conlleva una construcción continua de nuevos conocimientos y habilidades. Asimismo, es un medio fundamental para el desarrollo profesional por el cual los maestros obtienen experiencias que retroalimentan sus prácticas, conforman sus propios trayectos formativos y los conducen a tener *expertise* en su profesión.¹⁷

Los años de experiencia frente a grupo también son considerados un indicador que permite conocer la etapa de desarrollo profesional por la cual transitaron. Esto es particularmente importante, pues sirve para identificar los desafíos que pueden estar enfrentando, definir su asignación a un centro de trabajo y tomar decisiones sobre el acompañamiento profesional que necesitan.

Aunque se reconoce que las experiencias vividas por las docentes son diferentes a lo largo de su ejercicio profesional y que el desarrollo profesional es un proceso complejo que no se da sólo con el paso del tiempo, algunos autores coinciden al señalar que el dominio de la profesión requiere muchos años de práctica,¹⁸ y que es al inicio de ésta cuando los maestros requieren de un mayor acompañamiento, trabajo colegiado, guía y apoyo,¹⁹ para llevar a cabo una instrucción sólida que ofrezca a sus alumnos oportunidades similares de aprendizaje a las de quienes están atendidos por docentes con más años de práctica profesional.

De acuerdo con lo anterior, se ha señalado que si bien la experiencia de las docentes es importante para atender a de todos los alumnos, también es crucial para el caso de niños provenientes de contextos socioeconómicos en desventaja, pues ellos son quienes más necesitan de maestras experimentadas y capacitadas, para facilitarles el cumplimiento de los propósitos educativos y la reducción de brechas de logro educativo.

¹⁷ Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA, EE. UU.: Jossey-Bass.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The elementary school journal*, 73 (1), pp. 50-54; Burden, P. R. (1982). Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages. Documento presentado en el *Annual meeting of the Association of Teacher Educators*. Phoenix, AZ., EE. UU.; Vanderven, K. (1988). Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. En Spodek, B. Saracho, O. & Peters, D. (Eds.). *Professionalism and the early childhood practitioner*. New York, EE. UU.: Teacher College Press. Véase Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.

Los resultados de este estudio muestran que en México las docentes de las modalidades urbanas públicas y de educación indígena tienen, en promedio, más años de haber trabajado frente a grupo.

En las escuelas públicas se observan diferencias entre modalidades por lo que se refiere a la experiencia de las maestras frente a grupo. Como se aprecia en la tabla 7.3, la mayoría de ellas, en las escuelas urbanas e indígenas, ha estado frente a grupo por más de diez años, y alrededor de una tercera parte tiene más de veinte años de labor profesional. En cambio, en los centros de educación rurales, la mayoría cuenta con menos de diez años de experiencia frente a grupo: en las escuelas rurales unitarias 32.4% tiene más de diez años y 8.3% más de veinte.

Los datos también muestran que en las escuelas unitarias, tanto rurales como indígenas, es mayor la proporción de maestros con pocos años de experiencia en comparación con los de no unitarias del mismo tipo de servicio. En las escuelas indígenas unitarias, el porcentaje de docentes con cinco años de experiencia o menos es prácticamente el doble del registrado en las indígenas no unitarias (26.2% y 13.6%, respectivamente). En las escuelas rurales unitarias, aproximadamente, la mitad de las maestras tiene cinco años o menos de experiencia, mientras que en las no unitarias el porcentaje desciende 15 puntos porcentuales (47.7% y 32%, respectivamente).

Esta situación preocupa porque las escuelas unitarias atienden a niños provenientes de contextos socioeconómicos con mayor desventaja que las no unitarias. Además, los grupos tienen alumnos de diferentes grados, el docente está a cargo de la escuela —no hay un director asignado— y, por lo general, los planteles tienen menores recursos ma-

Tabla 7.3 Porcentaje de docentes de acuerdo con los años de servicio frente a grupo, por modalidad educativa

Modalidad	Media	1 año	2 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 o más años
Comunitaria	1.5	66.3	33.7	0.0	0.0	0.0	0.0
Indígena unitaria	13.9	6.6	19.6	15.1	12.3	19.5	26.8
Indígena no unitaria	16.5	4.5	9.1	14.4	14.1	22.6	35.4
Rural unitaria	8.7	9.1	38.6	20.0	12.6	11.5	8.3
Rural no unitaria	10.5	6.0	26.0	24.0	20.0	10.6	13.4
Urbana en contexto desfavorable	14.2	5.8	15.3	17.3	16.0	14.8	30.8
Urbana en contexto favorable	14.6	6.4	13.7	17.2	15.7	14.3	32.7
Privada	8.3	7.0	36.0	32.6	9.5	8.3	6.5

teriales y apoyos. En conjunto, estas características hacen que los maestros enfrenten múltiples desafíos para el inicio de su profesión.

Con respecto a las necesidades de las docentes, como se mencionó anteriormente, durante los primeros años de ejercicio parecen requerir de apoyo y guía de manera constante, mientras realizan su trabajo en la escuela. Estos se otorgan por medio de recomendaciones de sus compañeros, supervisión y guía del director, así como de especialistas en educación y desarrollo del niño, u otros actores educativos. Es muy probable que las maestras tengan estas necesidades y se encuentren laborando en las escuelas unitarias, donde la retroalimentación es más limitada por encontrarse ubicadas en localidades más pequeñas y aisladas.

En las escuelas comunitarias, el modelo educativo contempla que los instructores ejerzan su servicio social educativo durante uno o dos años (se considera deseable que permanezcan dos) por el beneficio que obtienen tanto los niños en su proceso de aprendizaje como ellos al colaborar en la docencia.²⁰

Los resultados exponen que la mayoría de los instructores comunitarios se encontraba en el primer año de servicio (ver tabla 7.3). Aunque estos datos están en consonancia con el modelo educativo de las escuelas comunitarias, parece necesario valorar si el tiempo de ejercicio del servicio social es suficiente para que los instructores logren el conocimiento y dominio de la profesión, y brinden oportunidades de aprendizaje similares a las que tienen los alumnos de otras modalidades públicas como las urbanas.

En las escuelas privadas, en general, hay docentes con pocos años de experiencia frente a grupo. Su distribución es muy parecida a la de las maestras de las rurales unitarias. El promedio de años de trabajo frente a grupo es de 8.3% y 43% de las docentes tienen cinco años de experiencia o menos.

La tabla 7.3 permite contrastar las características de las escuelas privadas con las de las urbanas públicas en contexto favorable. Por ejemplo, mientras que en éstas la mayoría de las docentes tiene más de diez años de experiencia (62.7%), en los planteles privados sólo una cuarta parte se encuentra en esta condición (24.3%). Estos resultados, aunados a los de la sección anterior sobre la escolaridad de las maestras de las escuelas privadas, parecen requerir de futuras indagaciones, pues apuntan a una planta docente con poca estabilidad en las escuelas y con una formación profesional cuyo aporte al desarrollo y aprendizaje de los niños podría ser incierto.

Conclusiones

Los resultados presentados en este capítulo muestran que en México la mayoría de los docentes de preescolar cuenta con los estudios requeridos para ejercer la profesión en las modalidades en las que laboran. En las escuelas generales públicas, la mayor parte de las maestras cuenta con Normal Básica o Licenciatura en Educación Preescolar, y en las escuelas comunitarias, la mayoría tiene el nivel de secundaria concluido.

²⁰ Al finalizar el primer año de servicio, se les ofrece una beca por treinta meses para continuar sus estudios, y si culminan dos años de servicio la beca se extiende por sesenta meses.

Sin embargo, se encontró que en todas las modalidades educativas existe una proporción de maestros que no cumple con los requisitos normativos para ejercer la profesión. En las escuelas públicas, los porcentajes más altos de incumplimiento se encuentran en las indígenas unitarias, indígenas no unitarias, rurales unitarias y comunitarias. En las escuelas indígenas no cumplir con la normativa implica que las maestras solamente han obtenido una escolaridad máxima de bachillerato; en la modalidad comunitaria significa que tienen estudios de primaria concluidos y la mayoría de los instructores ha cursado parcialmente estudios de secundaria. En las escuelas privadas, el incumplimiento a la normativa se da por que las docentes fueron formadas en una licenciatura diferente a la de Educación Preescolar y, en menor grado, por tener una escolaridad máxima de bachillerato.

Esta situación es preocupante debido a que los maestros podrían no haber desarrollado los conocimientos y habilidades necesarios para implementar acciones intencionadas y sistemáticas que lleven al cumplimiento de los propósitos educativos del nivel. El desarrollo de estos conocimientos y habilidades podría lograrse durante la práctica misma, pero esto podría hacer que las oportunidades de aprendizaje que las docentes brindan en las aulas sean diferenciadas con respecto a quienes sí han cursado los estudios requeridos por la modalidad.

En el caso de las escuelas generales e indígenas, si bien haber cursado estudios de Normal Básica o Licenciatura en Educación Preescolar no garantiza que todas las maestras cuenten con los conocimientos y habilidades necesarios para el ejercicio de su profesión, al menos tres años de estudio y práctica sí pueden implicar un mayor conocimiento sobre los alumnos, sus necesidades, y las estrategias de enseñanza apropiadas para alcanzar los propósitos educativos, además de mayores oportunidades para poner en práctica los conocimientos y habilidades desarrollados durante todos los estudios profesionales.²¹

En este mismo sentido, parece necesario reflexionar en torno a las diferencias de los requisitos para ejercer la profesión en la modalidad comunitaria y para incorporarse al trabajo en las escuelas indígenas, pues la existencia de un currículo de aplicación nacional requeriría, al menos, una formación similar para su implementación y para lograr los propósitos educativos. De hecho, algunos especialistas han señalado que sería muy difícil comparar las competencias docentes de quienes tienen estudios de bachillerato o secundaria con las de aquellos que han cursado Normal Básica o licenciatura, ya que a través de éstos han recibido “mayores apoyos psicopedagógicos y cuenta[n] con una cultura docente sedimentada en torno a la enseñanza”.²²

Pareciera que la escolaridad de secundaria o bachillerato como requisitos para ejercer la docencia en algunas modalidades debiera revisarse con base en el conocimiento sobre lo que los alumnos adquieren a lo largo de la educación básica. Los resultados más recientes sobre el logro educativo de los estudiantes de secundaria muestran que, a nivel

²¹ Por ejemplo, en la Licenciatura en Educación Preescolar, los primeros seis semestres incluyen actividades de acercamiento a la práctica, y en el último año de estudios las docentes se hacen cargo de un grupo, bajo la supervisión de otras maestras.

²² Bertely, M. (2005), *op. cit.*, p. 78.

nacional, la mayoría del tercer año se encuentra en los niveles *Por debajo del básico* y *Básico* en relación con la asignatura de Matemáticas (52% y 27%, respectivamente); en cuanto a Español, también la mayoría de los alumnos está en estos dos niveles: 24% y 63%, respectivamente.²³ De acuerdo con lo anterior, resulta indispensable preguntarse si los egresados de secundaria cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para guiar el aprendizaje de los niños de educación preescolar, con base en los propósitos educativos que se persiguen en este nivel y la importancia de la educación preescolar para las trayectorias educativas de los alumnos y sus oportunidades de vida.

Los resultados de escolaridad y experiencia permiten observar que las modalidades que atienden a los alumnos de contextos socioeconómicos más desfavorecidos son aquellas donde se encuentra una mayor proporción de docentes con grados de escolaridad más bajos y menor cantidad de años de experiencia frente a grupo.

Estos hallazgos no parecen estar en consonancia con lo que se ha establecido como benéfico para la superación de las desigualdades educativas. A este respecto, se ha señalado que sin maestros calificados en las escuelas que atienden a alumnos de contextos socioeconómicos desfavorables, es prácticamente imposible que se obtengan los logros esperados por diferentes actores del sistema educativo y se reduzcan las brechas sociales existentes en el país.²⁴

Los datos de este capítulo deben complementarse con otros estudios que analicen las diferencias en oportunidades de aprendizaje brindadas por los docentes con distinta escolaridad y experiencia. Con base en los resultados se podrá orientar el diseño de mecanismos de formación en servicio que permitan a los maestros tener un conocimiento profundo del aprendizaje y desarrollo del niño, de la docencia en este nivel educativo, de los propósitos curriculares y de la importancia de la educación preescolar en el desarrollo personal y escolar futuro.

²³ Sánchez, M. A. & Andrade, M. E. (Eds.). (2010). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008*. México, D. F.: INEE.

²⁴ Berry, B. & Hirsch, E. (2005). *Recruiting and Retaining Teachers for Hard-to-Staff Schools*. Washington D. C. EE. UU.: Center for teaching Quality.

8 Docentes con creencias consonantes con las orientaciones curriculares

Las creencias son representaciones de la realidad, conscientes o inconscientes, que orientan el pensamiento y comportamiento de los individuos. Son teorías implícitas que los disponen a la acción, por lo que se considera que el conocimiento de éstas contribuye a entender el comportamiento humano y funge como indicador preciso de las decisiones que toman.¹

El estudio de las creencias de los docentes ha cobrado gran importancia en las últimas décadas, ya que permite entender la naturaleza de sus acciones.² Según diversos estudios, están fuertemente relacionadas con las características de sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje,³ e influyen en sus percepciones y juicios, además de afectar su comportamiento dentro del aula.⁴

Lo anterior ha hecho que las creencias docentes sean consideradas como un elemento básico en la promoción del aprendizaje de los alumnos, y se reconozca que los cambios en la práctica requieren de la transformación de éstas.⁵

El campo de estudio del tema es muy amplio. Algunos de los tratamientos en torno a su análisis son: materias o disciplinas específicas; su capacidad para influir en los resultados de los estudiantes; las causas de su desempeño y el de sus alumnos, y su capacidad para realizar tareas específicas.⁶

En este acercamiento se estudian las creencias del personal docente de educación preescolar con respecto a las orientaciones para la práctica incluidas en el *Programa de*

¹ Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, pp.143-159; Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass; Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*. 17 (2), 5-12; Prieto Navarro, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Disertación doctoral no publicada. Universidad Pontificia Comillas de Madrid; Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), p. 307.

² Clark, C.M. (1988), *op. cit.*

³ Pajares, M. F. (1992), *op. cit.*; Prieto Navarro, L. (2005), *op. cit.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ Prieto Navarro, L. (2005), *op. cit.*

⁶ Pajares M.F. (1992), *op. cit.*; Prieto Navarro, L. (2005), *op. cit.*

Educación Preescolar 2004 (PEP 2004). Se centra únicamente en las orientaciones relacionadas con la planeación, enseñanza (implementación) y evaluación, y tiene como objetivo valorar la cercanía de las creencias con respecto a las orientaciones curriculares seleccionadas.

Este objetivo está fundamentado en el siguiente supuesto: para que un currículo sea implementado, sería deseable que las creencias docentes fueran acordes con los planteamientos de éste, pues, como se ha dicho antes, las creencias predisponen a la acción y a la identificación con los postulados curriculares, y por ende las probabilidades de ejecución del mismo son mayores.

Los especialistas en el estudio de las creencias han señalado que para su identificación, entendimiento y análisis, éstas requieren ser inferidas a partir de evidencias que los individuos proporcionen,⁷ tales como: declaraciones en relación con creencias individuales, comportamiento, intenciones y decisiones tomadas ante dilemas planteados.⁸

Para efectos de este estudio, las creencias fueron inferidas a través de los juicios emitidos por las docentes de educación preescolar con respecto a enunciados (ítems), derivados de las orientaciones para la práctica, incluidos en el PEP 2004. Los enunciados de planeación y evaluación retoman las orientaciones incluidas en los apartados VI y VII del PEP 2004, respectivamente; mientras que los reactivos de enseñanza se fundamentaron en los principios pedagógicos establecidos en el apartado IV del programa. Los juicios de las maestras se obtuvieron a través de la selección de enunciados con los cuales estaban de acuerdo.⁹

Cabe señalar que los ítems de la escala de valoración de creencias, en cada una de las dimensiones de la práctica docente (planeación, implementación y evaluación), fueron diseñados y seleccionados mediante un proceso minucioso de revisión de instrumentos de valoración de creencias docentes, intercambio con especialistas, prueba en la aplicación piloto y microaplicaciones en escuelas de educación preescolar, así como de la valoración psicométrica de la escala completa y de cada una de las dimensiones de esa práctica.¹⁰

⁷ Rokeach, M. (1968), *op. cit.*; Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35 (6), pp. 28-36; Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teacher's professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, pp.121-137; Pajares, M.F. (1992), *op. cit.*

⁸ *Ibidem.*

⁹ Las opciones que podían seleccionar para emitir el juicio fueron: *totalmente de acuerdo, moderadamente de acuerdo, moderadamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.*

¹⁰ Los detalles sobre este proceso de construcción de los instrumentos se encuentran en el apartado 2.2 del Anexo Técnico.

Como se observará a lo largo de este capítulo, los ítems que finalmente conformaron la escala son disonantes con las orientaciones incluidas en el PEP 2004.¹¹ Esto se debe a que la cercanía o lejanía con respecto a las orientaciones del programa se valora con relación al grado de acuerdo señalado en cada uno de los enunciados; estar total o moderadamente de acuerdo con ellos implica lejanía con las orientaciones, mientras que estar total o moderadamente en desacuerdo muestra cercanía.

Los resultados de este acercamiento se presentan en tres secciones. La primera, explora las creencias sobre planeación; la segunda, las relativas a la enseñanza; y la tercera, las creencias acerca de la evaluación. En cada sección se hace primero una descripción de los resultados de las creencias en relación con cada uno de los ítems, y se concluye con la presentación y discusión de un índice que sintetiza las creencias correspondientes a cada dimensión de la práctica docente en cuestión.

Con respecto a la exposición de los resultados de cada uno de los ítems incluidos en cada sección, se elaboraron tablas que los concentran por dimensión y muestran sólo los porcentajes de maestros que estuvieron total y moderadamente de acuerdo con cada uno de los enunciados.¹² En cada ítem, al inicio, se hace una descripción de la razón por la cual es considerado disonante y después se muestra el comportamiento de los resultados, los cuales siempre refieren a las dos opciones ya señaladas. Debido a que los ítems en su formulación son disonantes, los porcentajes cercanos a cero significan que una minoría de docentes está de acuerdo con dicho enunciado y, por lo tanto, que son cercanos a los postulados del PEP 2004; mientras que porcentajes cercanos a cien muestran que la mayoría de maestros está total o moderadamente de acuerdo con la afirmación y, por ende, están alejados de la orientación a la práctica del programa.

Con respecto a los índices que se describen después de los resultados individuales de los ítems, es importante señalar que tienen como objetivo resumir las creencias de cada sección, y fueron construidos mediante técnicas derivadas de la teoría de respuesta al ítem y validados con modelamiento de ecuaciones estructurales.¹³

Los puntajes fueron normalizados y llevados a una escala de cero a cien. El cero representa la menor puntuación obtenida por las educadoras que participaron en la muestra, y el cien la mayor. Puntuaciones cercanas a cero representan creencias alejadas de las orientaciones a la práctica docente del PEP 2004, y las cercanas a cien significan creencias más consonantes con estas orientaciones.

Los resultados de este capítulo aportan un primer acercamiento a las creencias docentes utilizando sólo evidencias declarativas: esto es, lo que las maestras dicen; y sus respuestas se ciñeron al contenido de cada uno de los enunciados, sin la introducción de explicaciones o discusión de respuestas. La elección de evidencias declarativas se

¹¹ Es importante apuntar que en la aplicación piloto y definitiva se incluyeron ítems consonantes con las orientaciones a la práctica docente del programa, sin embargo, sus propiedades métricas no demostraron tener un ajuste adecuado para la escala, por lo que fueron excluidos.

¹² Los porcentajes que se muestran en las tablas agrupan estas dos opciones de respuesta.

¹³ Véase apartado 5.2 del Anexo Técnico.

debe a la naturaleza de los estudios de gran escala, donde se requieren de técnicas de alta estructuración para la recolección de la información.¹⁴ Sin embargo, reconocemos que para un mayor conocimiento de las creencias docentes en este nivel educativo sería necesario recuperar evidencias en relación a su comportamiento, sus intenciones y la respuesta ante dilemas de la práctica, entre otros. Para esto, seguramente se requerirá de técnicas de recolección de información no estructuradas, como la observación de la práctica docente.

8.1 Creencias sobre las orientaciones para la planeación del trabajo docente

La planeación es una actividad fundamental del trabajo docente que orienta su quehacer profesional. En ésta se definen los propósitos en torno a las competencias que se busca desarrollen los niños, se diseñan las situaciones didácticas para cumplirlos, se identifican los referentes para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se anticipan los desafíos que se enfrentarán para el logro de los propósitos definidos.¹⁵ En la planeación se hace un reconocimiento de los requerimientos para implementar las situaciones didácticas, como son: el tiempo, los actores educativos que pueden participar además de docentes y alumnos, las condiciones físicas y materiales, entre otros.¹⁶

En el PEP 2004 se enfatiza la necesidad de que el punto de partida de la planeación del trabajo docente sean las competencias desarrolladas por los niños y las que se busca fomentar en ellos. Se reconoce que la planificación es un proceso que tiene como producto el plan de trabajo. El proceso de planeación incluye las reflexiones, definiciones y previsiones de las maestras para la implementación de situaciones didácticas que lleven al desarrollo de las competencias de los alumnos. Las decisiones y consideraciones de las docentes se plasman en el plan de trabajo, que se constituye así en una herramienta esencial para que ellas implementen y den seguimiento a sus propuestas, las contrasten, compartan, discutan y tomen decisiones con base en éstas.¹⁷

El programa no establece formatos para planificar, ya que reconoce que los planes son una guía individual para el trabajo docente y, por lo tanto, la información que contengan variará de acuerdo con las competencias que cada maestro elija favorecer en sus alumnos y las situaciones didácticas consideradas necesarias para ello.¹⁸ También se propone que en la elaboración de los planes de trabajo se considere un mes,

¹⁴ El uso de instrumentos estructurados para valorar las creencias ha sido ampliamente utilizado. Véase por ejemplo: Charlesworth, R., *et al.* (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, pp. 255-276.

¹⁵ SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, D. F.

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ Véase SEP (2007). *La reforma curricular en la educación preescolar: el desafío de los cambios en concepciones y prácticas*. Talleres Generales de Actualización. México, D. F.

¹⁸ SEP. (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México, D. F.

como periodo razonable, para realizar actividades sistemáticas que permitan a los niños avanzar en el desarrollo de las competencias.¹⁹

Las propuestas del PEP 2004 relacionadas con la planeación han representado un reto importante para las maestras. Por ejemplo, a partir del seguimiento realizado durante la aplicación piloto de este programa, y del primer año de su implementación a nivel nacional, se observó que uno de los desafíos para su ejecución fue que las planeaciones de las docentes respondían principalmente a un requisito administrativo, y los criterios de su formulación no estaban asociados a un proceso de reflexiones y decisiones individuales para organizar su práctica, sino a las necesidades de rendición de cuentas sobre la práctica docente y de supervisión escolar.²⁰ Así, se ha hecho manifiesta la necesidad de que los maestros y directivos reflexionen sobre las creencias en torno a este proceso y su producto.

La figura 8.1 muestra los ítems empleados para valorar las creencias relacionadas con las orientaciones de planeación del PEP 2004. Se incluye: el porcentaje de docentes que estuvo moderada o totalmente de acuerdo con cada uno de los ítems, nombrado como porcentaje de acuerdo; y el índice normalizado de las creencias de planeación a nivel nacional y por modalidades.

Los resultados a nivel nacional muestran que la mayoría de las maestras tiene creencias alejadas de las orientaciones para la planeación del trabajo docente establecidas en el PEP 2004, pues los ítems son disonantes a estos planteamientos y más de la mitad de docentes estuvo moderada o totalmente de acuerdo con éstos.

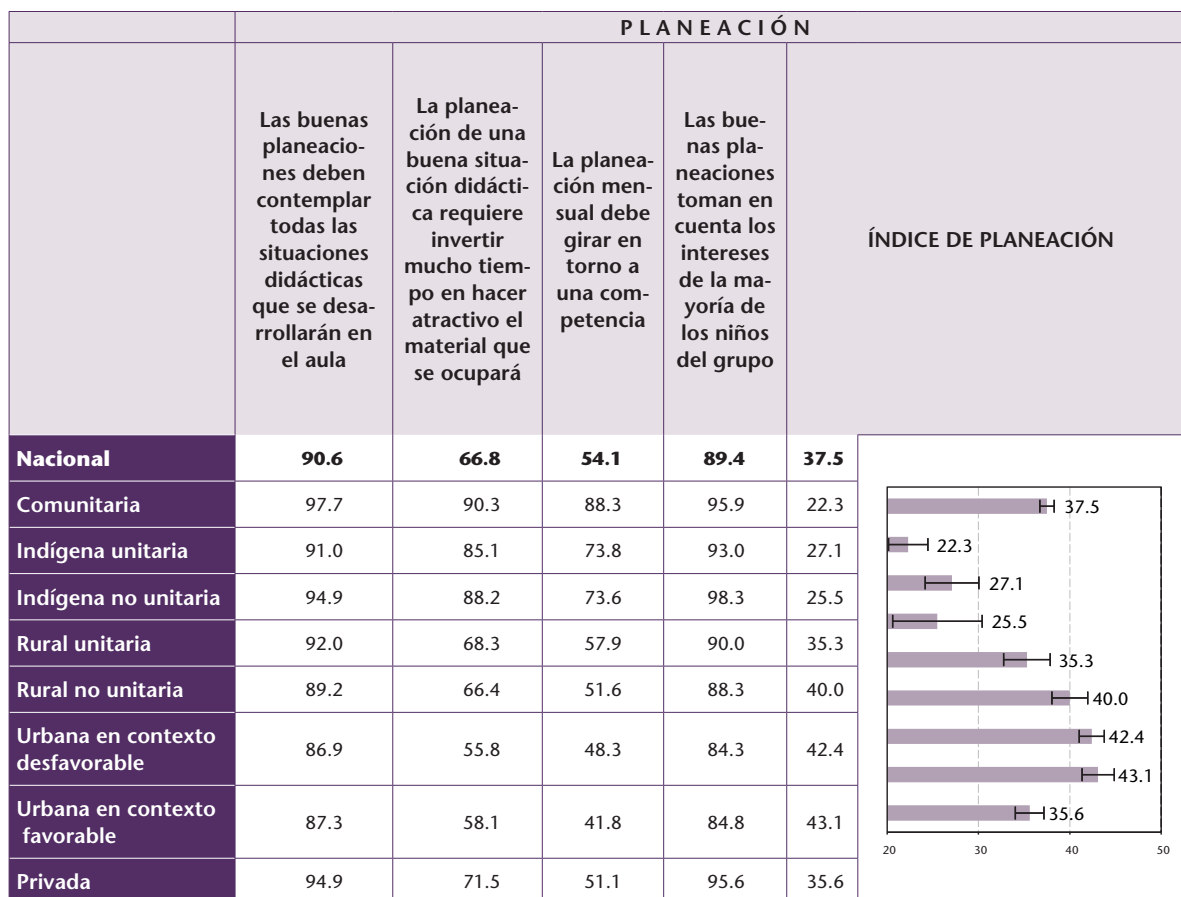
Con respecto a cada uno de los ítems se observa, en primera instancia, que a nivel nacional nueve de cada diez docentes está de acuerdo en que *las buenas planeaciones deben contemplar todas las situaciones didácticas que se desarrollarán en el aula*. Este comportamiento es muy similar en todas las modalidades. Estar de acuerdo con este enunciado implica una creencia alejada de las orientaciones del PEP 2004, ya que la planeación requiere ser flexible para incorporar, modificar, o eliminar situaciones didácticas de acuerdo con los resultados que encuentre la maestra en su trabajo en el aula. De manera particular, se reconoce que habrá situaciones didácticas que se incorporen después a la elaboración de la planeación y aborden competencias no consideradas en su formulación inicial; por lo tanto, no contemplará todas las situaciones que se lleven efectivamente a cabo en las aulas. De acuerdo con lo anterior, creer que la planeación debe incluir todas las situaciones didácticas a trabajar en el aula puede estar reflejando una concepción de rigidez o invariabilidad, asociada tanto al proceso como al producto, y poner en riesgo la realización de ajustes durante la implementación.

En la figura 8.1, también se muestra que dos terceras partes de las maestras están de acuerdo con que *la planeación de una buena situación didáctica requiere invertir mucho tiempo en hacer atractivo el material a los niños*. Estos resultados varían de acuerdo con la modalidad educativa. En las escuelas comunitarias, indígenas y privadas se encontraron porcen-

¹⁹ *Ibidem.*

²⁰ *Ibidem.*

Figura 8.1 Porcentaje de docentes de acuerdo con creencias de planeación e índice normalizado, por modalidad educativa



tajes más altos. Estar de acuerdo con esta afirmación representa una creencia disonante por dos motivos. En primer lugar, porque la planeación de situaciones didácticas requiere configurar momentos de aprendizaje a través de la definición de las relaciones que deberán sostener los alumnos con sus compañeros, con el maestro y el entorno para propiciar el desarrollo de sus competencias.²¹ Si bien los materiales son elementos del entorno de aprendizaje, concentrarse en ellos podría llevar a descuidar las otras relaciones que se pretende que establezca el niño como parte de la situación didáctica.

En el PEP 2004 se espera, por lo tanto, que el tiempo de planeación de las docentes sea dedicado a la configuración de la situación didáctica completa; es decir, que los esfuerzos no se concentren en uno de los elementos.

En segundo lugar, estar de acuerdo con esta afirmación podría indicar una sobreestimación del papel que desempeñan los materiales en los procesos de enseñanza y

²¹ Brousseau, G. (1998). *Théorie des situation didactiques*. Paris, France: La Pensée Sauvage.

aprendizaje, al considerar que, por sí mismos, pueden hacer interesantes las experiencias educativas de los niños y llevar al desarrollo de sus competencias.

Además, se observa que cerca de la mitad de las maestras está de acuerdo en que *la planeación mensual debe girar en torno a una competencia* (54.1%). Con respecto a este tema, se encontraron variaciones de acuerdo con la modalidad educativa, donde los porcentajes más elevados se localizan en la comunitaria e indígena. Estar de acuerdo con dicha afirmación refleja una creencia disonante con el PEP 2004, debido a que en este programa se considera que durante un mes se deben “atender un conjunto de competencias de todos los campos formativos”.²²

De esta manera, la concentración de las maestras para favorecer una competencia durante tiempos prolongados podría tener como resultado la desatención de otras contempladas en el campo formativo en cuestión, así como las del resto de campos formativos. Esto podría evitar que no se capitalice el carácter dinámico e integral de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, donde “los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí”.²³ Además, la concentración en una sola competencia puede dificultar la identificación del progreso de los preescolares en competencias de otros campos formativos.

Por último, 89.4% de las docentes está de acuerdo con que *las buenas planeaciones toman en cuenta los intereses de la mayoría de los niños del grupo*. Este resultado no varía entre las modalidades educativas. Avalar esa afirmación apunta a una creencia disonante con las orientaciones para planificar el trabajo docente del PEP 2004, pues éste reconoce que los intereses de los niños no siempre están relacionados con lo que necesitan para favorecer el desarrollo de las competencias establecidas en el currículo y, precisamente, estas necesidades deben ser el punto de partida de la planeación.

Por otro lado, se señala que la incorporación de los intereses de los alumnos es una tarea compleja, pues, por ejemplo, puede ser que éstos no logren “identificar y expresar lo que les interesa saber”²⁴ o que el hecho de dar respuesta a sus intereses esté fuera de los propósitos educativos del nivel. Además, es probable que las inclinaciones de los niños del grupo difieran o sean opuestas, por lo que incorporar los intereses de la mayoría resultaría una actividad inalcanzable.

Es importante señalar que a las maestras les corresponde valorar la adecuación de los intereses de los niños a los propósitos educativos y canalizarlos, en tanto sea posible, hacia estos últimos. Más que incorporar los intereses de los niños en la planeación, las docentes deben despertar su interés hacia las situaciones didácticas que diseñan para favorecer el desarrollo de sus competencias.²⁵

²² SEP. (2004), *op. cit.*, p. 126.

²³ *Ibidem*, p. 47.

²⁴ *Ibidem*, p. 34.

²⁵ *Ibidem*. Ver también Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós, pp. 119-123.

En la figura 8.1 se incluye también el índice que sintetiza las creencias de planeación. Éste muestra un promedio nacional de 37.5 puntos; la consonancia completa con las orientaciones del PEP 2004 evaluadas sería representada con un puntaje de 100. Estos resultados dejan ver una brecha importante entre las creencias que tienen las docentes a nivel nacional y las orientaciones sobre planeación valoradas en este estudio; esta diferencia es mayor en las modalidades comunitaria e indígena, y las escuelas urbanas públicas son las que presentan una mayor consonancia con las orientaciones evaluadas.

8.2 Creencias sobre las orientaciones para la enseñanza

En este estudio, la enseñanza se entiende como la fase en la cual se implementan las situaciones didácticas planeadas para favorecer el desarrollo de las competencias de los niños. Es la intervención educativa y está integrada por las interacciones o relaciones que sostienen los alumnos entre ellos, con la maestra y con diversos elementos del entorno en pos del cumplimiento de los propósitos educativos establecidos en el currículo.

En este acercamiento se indagan las creencias de las docentes con respecto a las orientaciones para la enseñanza, tomando como eje los principios pedagógicos del PEP 2004, bajo el supuesto de que las interacciones y acciones comprendidas en la intervención educativa debieran estar dirigidas hacia el fomento del desarrollo de las competencias de los alumnos y ser orientadas por estos principios, los cuales persiguen dos objetivos: convertirse en un referente conceptual sobre las características de los niños y de sus procesos de aprendizaje;²⁶ y señalar algunas condiciones que “favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela”.²⁷

En el programa se reconoce la importancia de que estos principios se constituyan en un sustento del quehacer de los diferentes actores escolares, pues al ser compartidos entre ellos se pueden “favorece[r] mejores condiciones para el intercambio de información entre los maestros y fortalece[r] las formas de trabajo concertadas que den origen a un verdadero trabajo de gestión escolar”.²⁸

Los principios pedagógicos están agrupados en tres aspectos: *características infantiles y procesos de aprendizaje; diversidad y equidad; e intervención educativa*. Sobre cada uno de éstos se indagaron algunas creencias de las docentes. Cabe señalar que los ítems utilizados para inferir las creencias no pretenden valorar cada uno de los principios pedagógicos y no se establece una correspondencia directa entre cada uno de los ítems con los principios; en cambio, se busca aportar una aproximación general hacia el aspecto en el que se encuentran agrupados.

Los resultados se presentan en cuatro apartados. En los primeros tres, se exponen de acuerdo a cada aspecto en que se agrupan los principios pedagógicos del PEP 2004. En

²⁶ SEP. (2004), *op. cit.*

²⁷ *Ibidem*, p. 31.

²⁸ *Ibidem*.

ellos se hace una breve descripción de estos principios y de las particularidades de la valoración de las creencias en este acercamiento. Los resultados se muestran por reactivo. El cuarto apartado presenta el análisis del índice que reúne los resultados de todas las creencias sobre las orientaciones para la enseñanza del PEP 2004.

8.2.1 Creencias sobre las características infantiles y los procesos de aprendizaje

Dentro de este aspecto se encuentran cuatro principios pedagógicos que hacen referencia a la manera en que los niños de edad preescolar aprenden, y la función que desempeña la docente en la promoción de su aprendizaje. Como se observa en el recuadro 8.1, el primer principio reconoce la importancia de los conocimientos y capacidades previas de los alumnos para el desarrollo de las competencias establecidas en el currículo. El segundo se centra en el papel que la maestra tiene en el aprendizaje de los niños; y los últimos principios retoman dos elementos esenciales a incluir en la intervención docente con niños de edad preescolar: la interacción con pares y el juego como una actividad que propicia el desarrollo de sus competencias.

Recuadro 8.1 Principios pedagógicos relacionados con las características infantiles y los procesos de aprendizaje

1. Los niños y las niñas llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
2. La función de la docente es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
4. El juego potencia el desarrollo y aprendizaje en las niñas y los niños.

Fuente: SEP, Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)

Para valorar las creencias relacionadas con las características infantiles y los procesos de aprendizaje, se desarrollaron siete ítems que se muestran en la tabla 8.1. En ella, se presentan los porcentajes de docentes que estuvieron moderada o totalmente de acuerdo con cada uno de los ítems, a nivel nacional y por modalidad educativa.

Los resultados a nivel nacional dejan ver que más de la mitad de las docentes se encuentran de acuerdo con la mayoría de los enunciados utilizados para valorar las creencias relacionadas con las características infantiles y los procesos de aprendizaje; por lo tanto, reflejan creencias alejadas de los planteamientos del programa actual.

Tabla 8.1 Porcentaje de docentes de acuerdo con creencias sobre las características infantiles y los procesos de aprendizaje, por modalidad educativa

Modalidad	Las competencias son temas a enseñar	Pienso que formar hábitos en los niños es una prioridad del preescolar	Por la edad de los niños en preescolar, conviene realizar actividades que requieran periodos cortos de tiempo	Creo que a los niños pequeños se les dificulta trabajar en equipo porque son egocéntricos	Enfrentar a los niños a situaciones muy desafiantes puede propiciar que fracasen y se desanimen	Para lograr un nivel de desarrollo superior se debe asegurar que los niños dominan competencias de niveles inferiores	Para promover el desarrollo de los niños es imprescindible elogiar su comportamiento y darles recompensas
Nacional	37.8	81.1	80.5	52.2	36.5	59.0	46.2
Comunitaria	97.0	92.2	77.7	60.2	63.8	94.4	75.6
Indígena unitaria	63.6	88.9	80.5	67.8	54.8	64.5	52.4
Indígena no unitaria	61.2	90.2	80.9	64.3	55.4	54.0	44.0
Rural unitaria	46.8	80.6	76.7	49.4	34.8	50.8	41.7
Rural no unitaria	38.2	77.4	77.0	49.7	31.6	55.1	36.2
Urbana en contexto desfavorable	22.9	76.1	78.8	48.4	28.2	49.8	36.2
Urbana en contexto favorable	21.5	72.6	79.4	51.4	27.4	58.4	42.0
Privada	35.9	89.8	88.5	52.1	40.7	64.0	59.5

En primera instancia, 81.1% de docentes a nivel nacional está de acuerdo en que *formar hábitos en los niños es una prioridad del preescolar*. Estar de acuerdo con este enunciado implica creencias disonantes con los principios pedagógicos valorados en este apartado, debido a que supone una concepción limitada de las capacidades de los alumnos y de los propósitos educativos de este nivel.

La formación de hábitos como una prioridad en educación preescolar fue el objetivo que tuvo en sus inicios este nivel educativo, y se fundamentaba en la creencia de que antes de los seis años los niños no estaban preparados para aprendizajes como la lectura, escritura o cálculo y, por lo tanto, en este nivel se debían enfocar principalmente a la provisión de cuidados similares a los maternos. Concebir la formación de hábitos como una prioridad de este nivel puede traer consigo que las docentes dediquen tiempo de manera periódica a actividades de higiene, salud o cortesía, en detrimento del

tiempo que está destinado al desarrollo de las competencias de los niños, establecidas en el currículo.²⁹

Los datos muestran que la mayoría de las maestras de todas las modalidades educativas considera que *por la edad de los niños conviene realizar actividades que requieran periodos cortos de tiempo* y la mitad de ellas está de acuerdo en que *a los niños pequeños se les dificulta trabajar en equipo porque son egocéntricos*. Estos resultados implican creencias disonantes con los planteamientos del programa. En cuanto a la duración de las actividades en las que participan los escolares, el PEP 2004 reconoce que, cuando las actividades les resultan interesantes, éstos pueden concentrarse e involucrarse por tiempos prolongados. También enfatiza la potencialidad del trabajo en equipo en educación preescolar para el desarrollo de las competencias de los niños. Así, llevar estas creencias disonantes a la práctica podría limitar las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las docentes a los niños, por ejemplo, el desarrollo de proyectos a largo plazo, el planteamiento de situaciones didácticas retadoras donde se involucren por más tiempo, la promoción de su interacción en pequeños grupos y el aprendizaje entre pares.

También se encontró que cerca de dos terceras partes de docentes a nivel nacional considera que *para lograr un nivel de desarrollo superior se debe asegurar que los niños dominan competencias de niveles inferiores* (59.0%), y aproximadamente la mitad de las docentes está de acuerdo con que *para promover el desarrollo de los niños es imprescindible elogiar su comportamiento y darles recompensas* (46.2%).

Estar de acuerdo con los enunciados anteriores es disonante con los planteamientos del PEP 2004 por diversas razones. En el primer enunciado subyace la creencia de que la comprensión de los preescolares “pasa de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido”,³⁰ cuando se ha encontrado que los niños desde su nacimiento construyen comprensiones complejas acerca de lo que sucede a su alrededor.³¹ En la práctica esta creencia puede traducirse en lo que se ha catalogado como “la enseñanza de las nociones”,³² donde las docentes desarrollan secuencias de actividades, en las cuales se expone a los niños a ideas o nociones aisladas y luego se trabaja en su articulación. Estas prácticas no retoman la capacidad de los alumnos de construir activamente el conocimiento a través de la integración de nuevas ideas y conceptos a sus comprensiones, y pueden redundar en una oferta de actividades que no resulte significativa y no sea necesaria para el cumplimiento de los propósitos educativos.

El segundo enunciado manifiesta la creencia de que los estímulos externos son indispensables para el desarrollo emocional del niño, mientras que el PEP 2004 destaca la

²⁹ Véase capítulo 11, donde se incluye una discusión de las implicaciones de las actividades rutinarias enfocadas a higiene, salud o cortesía y los resultados del tiempo que dedican a estas actividades las docentes de educación preescolar de las diferentes modalidades.

³⁰ Egan, K. (1988). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, España, p. 163.

³¹ Bowman, B., et al. (2001) *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, D.C., EE.UU.: National Academy Press.

³² Harf, R., et al. (2002) *Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión Historiográfico-pedagógica*. México, D. F.: SEP.

importancia de que este desarrollo se fundamente en una construcción que éste haga de sí mismo a través del conocimiento de sus emociones y de las de los otros.

La mayor cercanía que se encontró con los postulados del PEP 2004 fue con respecto a la concepción de las competencias y los desafíos que se pueden presentar a los niños para su desarrollo. La mayoría de las maestras, a nivel nacional, estuvo en desacuerdo con las afirmaciones siguientes: *las competencias son temas a enseñar y enfrentar a los niños a situaciones muy desafiantes puede propiciar que fracasen y se desanimen*.

La primera afirmación refleja una comprensión de las competencias como contenidos curriculares que pueden ser enseñados por las docentes y alcanzados de manera definitiva por los alumnos. Esta concepción, en la práctica, podría estar haciendo que las maestras den una mayor ponderación a los conocimientos como componente de las competencias. Al contrario, el PEP 2004 enfatiza que éstas no sólo contemplan conocimientos, sino también las “actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”.³³

El programa señala que la principal función de la educación preescolar es la promoción de las competencias, pero que su desarrollo no termina en este nivel, sino que se ampliará y enriquecerá a lo largo de la vida. Los resultados muestran que, a nivel nacional, más de la mitad de las maestras está en desacuerdo con esta afirmación (62.2%), lo cual refleja una creencia consonante con los fundamentos del programa. Los resultados varían entre modalidades: en las escuelas comunitarias e indígenas más de dos terceras partes de docentes estuvo de acuerdo con esta afirmación y, en contraste, en las escuelas urbanas públicas el porcentaje fue menor a 25%.

La segunda afirmación implica también una creencia contrapuesta a los postulados del PEP 2004, en tanto que el programa busca que las educadoras diseñen las situaciones didácticas con base en sus conocimientos sobre el desarrollo del niño, incorporen actividades que puedan representar desafíos para ellos y despierten su interés. Estar de acuerdo con esta creencia podría implicar que las docentes propongan actividades que, debido a un bajo nivel de complejidad, no faciliten el desarrollo del alumno y, por el contrario, obstaculicen su curiosidad por aprender, pues “[el] interés emerge frente a lo novedoso, lo que sorprende, lo complejo, lo que plantea cierto grado de incertidumbre [...] genera motivación y en ella se sustenta el aprendizaje”.³⁴

Los resultados a nivel nacional sugieren que la mayoría de las docentes considera que la exposición de los niños a desafíos no conlleva un efecto negativo en su desarrollo o aprendizaje. Sin embargo, estos resultados varían entre modalidades: en las escuelas comunitarias e indígenas más de la mitad de las docentes está de acuerdo con esta afirmación (63.8% en escuelas comunitarias y aproximadamente 55% en escuelas indígenas unitarias y no unitarias), mientras que en las rurales y urbanas esta cifra se ubica en alrededor de 30%.

³³ SEP. (2004), *op. cit.*, p. 22.

³⁴ *Ibidem*, p. 35.

De manera general, los resultados muestran que la mayoría de las docentes aún tienen creencias alejadas de algunos principios pedagógicos relacionados con las características infantiles y los procesos de aprendizaje, y que el mayor alejamiento se presenta en las modalidades comunitaria e indígena.

8.2.2 Creencias sobre la diversidad y equidad

Este aspecto, en que se agrupan los principios pedagógicos, tiene que ver con la atención a la diversidad y equidad, con relación al género, con las necesidades educativas especiales y la diversidad socioeconómica y cultural. Los principios aquí incluidos se encuentran en el recuadro 8.2. En ellos se reconoce la heterogeneidad de población que asiste a las escuelas y la importancia de atender adecuadamente las necesidades derivadas de esta diversidad.

Recuadro 8.2 Principios pedagógicos relacionados con la atención a la diversidad y equidad

5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.
6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.
7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

Fuente: SEP, Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)

Para valorar las creencias con relación a la diversidad y equidad se elaboraron seis enunciados sobre los cuales las docentes señalaron el grado de acuerdo que tenían con relación a cada uno. Éstos se encuentran incluidos en la tabla 8.2. El primero y el cuarto se relacionan con la atención a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE); el segundo y el tercero con la diversidad cultural; el quinto con la igualdad de oportunidades de niños con diversas condiciones socioeconómicas; y el sexto con la igualdad de derechos entre niñas y niños (equidad de género).

Con relación a las creencias sobre diversidad y equidad, los resultados muestran una mayor cercanía con los postulados del programa, pues la mayoría de docentes se mostró en desacuerdo con casi todos los enunciados planteados.

Tabla 8.2 Porcentaje de docentes de acuerdo con creencias sobre la diversidad y equidad, por modalidad educativa

Modalidad	Los niños con necesidades educativas especiales tienen un mejor desarrollo en un centro especial que en el preescolar regular	Las creencias populares de la comunidad obstaculizan el desarrollo de las competencias de los niños	Es más importante que los niños indígenas aprendan el español que su lengua materna para que no sean discriminados	Siento que es mejor separar a los niños con necesidades educativas especiales para no afectar el aprendizaje del resto del grupo	Los niños de familias con escasos recursos tienen menos probabilidades de desarrollar todas las competencias	Pienso que no es apropiado que los niños realicen juegos de niñas
Nacional	53.1	36.9	21.9	13.7	13.4	12.2
Comunitaria	70.6	30.5	35.4	28.3	16.5	20.0
Indígena unitaria	76.1	39.5	31.7	29.9	26.8	28.0
Indígena no unitaria	76.4	35.1	28.6	24.2	20.6	18.9
Rural unitaria	56.5	35.9	25.5	12.9	16.2	12.4
Rural no unitaria	49.2	42.7	16.4	13.8	14.4	10.9
Urbana en contexto desfavorable	46.7	36.3	16.9	7.8	10.8	8.2
Urbana en contexto favorable	45.6	37.2	16.0	10.3	10.9	7.8
Privada	53.3	37.2	27.5	14.2	12.5	14.8

En cuanto a la equidad de género, cerca de 87.8% de las maestras dijo encontrarse total o moderadamente en desacuerdo con el enunciado *pienso que no es apropiado que los niños realicen juegos de niñas*. Esto significa que la mayoría está en consonancia con los planteamientos del programa, donde se señala que las prácticas educativas deben promover “la participación equitativa en todo tipo de actividades”³⁵ de todos los alumnos y alumnas. Por el contrario, estar de acuerdo con la afirmación en cuestión podría contribuir a la reproducción de estereotipos sociales y a la discriminación en la participación de cada uno de estos actores.

Con respecto a la diversidad socioeconómica, los resultados evidencian una creencia consonante con el PEP 2004, donde la mayoría de docentes está en desacuerdo con la afirmación: *los niños de familias con escasos recursos tienen menos probabilidades de desarrollar todas las competencias*. El enunciado es disonante con el programa porque

³⁵ *Ibidem*, p. 39.

puede llevar a las maestras a desarrollar una oferta diferenciada y provocar que los niños provenientes de contextos socioeconómicos desfavorables se vean expuestos a actividades menos desafiantes que sus pares provenientes de otros; mientras que el programa busca que las docentes sean sensibles a las características individuales de los alumnos, sin ser condescendientes. Es decir, que las actividades propuestas a éstos desafíen, promuevan el desarrollo de sus competencias y, al igual que con niños de otros contextos socioeconómicos, “se aliente en ellos un sentimiento de seguridad y capacidad de logro”.³⁶

En cuanto a la diversidad cultural, aun cuando la mayoría de la planta docente estuvo en desacuerdo con los enunciados planteados, hubo un mayor porcentaje de maestras que señaló estar de acuerdo con ellos en comparación con los enunciados expuestos en párrafos anteriores. A nivel nacional, aproximadamente cuatro de cada diez docentes señalaron estar de acuerdo con que *las creencias populares de la comunidad obstaculizan el desarrollo de las competencias de los niños*; y dos de cada diez docentes estuvieron de acuerdo en que *es más importante que los niños indígenas aprendan el español que su lengua materna para que no sean discriminados*.

Estar de acuerdo con estas afirmaciones manifiesta creencias disonantes con el PEP 2004. Con respecto al primer enunciado, el programa plantea que las maestras deben entender y ser empáticas con las culturas de sus alumnos, y reconocer que éstas pueden ser siempre un punto de partida para el diseño de situaciones de aprendizaje. En la práctica, considerar que *las creencias populares de la comunidad obstaculizan el desarrollo de las competencias de los niños* podría ser un impedimento para que las docentes diseñen e implementen situaciones didácticas que recuperen los conocimientos previos de los alumnos, relacionados con su contexto cultural, y para la vinculación de la escuela con la familia y la comunidad.

El segundo enunciado es disonante debido a que uno de los propósitos educativos del programa es que los niños y niñas “adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna”,³⁷ y reconoce que ésta es una “herramienta fundamental para el mejoramiento de sus capacidades cognitivas y expresivas, así como para fomentar en ellos el conocimiento de la cultura a la que pertenecen y para enriquecer su lenguaje”.³⁸ Así, considerar que *es más importante que los niños indígenas aprendan el español que su lengua materna para que no sean discriminados* podría hacer que en las situaciones didácticas que diseñen e implementen las docentes no se capitalice la lengua materna de los alumnos para el desarrollo de sus competencias.

En cuanto a la atención a niños con NEE, en el estudio se encontró que conviven creencias disonantes y consonantes. Por un lado, más de la mitad de las docentes estuvo de acuerdo con que *los niños con necesidades educativas especiales tienen un mejor desarrollo en un centro especial que en el preescolar regular* (53.1%). Estar de acuerdo con esta afirma-

³⁶ *Ibidem*, p. 37.

³⁷ *Ibidem*, p. 27.

³⁸ *Ibidem*, p. 53.

ción refleja una creencia disonante con los principios pedagógicos del PEP 2004, pues el programa, basándose en la *Ley General de Educación* y en consistencia con las políticas de integración educativa vigentes en nuestro país, promueve que los alumnos con NEE se integren a escuelas regulares y reconoce que las maestras y las escuelas pueden “ejercer una acción determinante para la adaptación y bienestar de estos niños”.³⁹ Este resultado fue el que mostró un mayor porcentaje de docentes alejadas de los principios pedagógicos del PEP 2004.

Por otro lado, la mayoría de las maestras estuvo en desacuerdo con el siguiente enunciado: *siento que es mejor separar a los niños con necesidades educativas especiales para no afectar el aprendizaje del resto del grupo*. Éste es disonante con los planteamientos del PEP 2004, donde se promueve la igualdad de oportunidades para los niños con NEE y sus compañeros. Así, las respuestas de la mayoría de las docentes son consonantes con los planteamientos del programa.⁴⁰

La convivencia de creencias disonantes y consonantes con el PEP 2004, relativas a la atención de alumnos con NEE, puede estar relacionada con las condiciones que tienen las escuelas para la atención de niños con NEE; por ejemplo, rampas a la entrada de la escuela y de los salones, adaptaciones en los baños, entre otras. Estas condiciones son exploradas de manera detallada en el capítulo 5.

En general, los resultados de esta sección muestran que las creencias de las docentes sobre la atención a la diversidad y equidad son en su mayoría cercanas a los planteamientos del programa de educación preescolar vigente. Los resultados también muestran similitud de estas creencias entre modalidades educativas. Los dos principales retos que se identificaron fueron los relacionados con la atención de niños con NEE y la valoración de las creencias populares de la comunidad en los procesos educativos.

8.2.3 Intervención educativa: orientación del comportamiento de los niños y vinculación de la escuela con la familia

El último aspecto se compone de tres principios pedagógicos relacionados con la intervención educativa; éstos se incluyen en el recuadro 8.3. El primero señala la necesidad de conformar un ambiente estable en el aula y en la escuela, que permita fortalecer la confianza en la capacidad de aprender para el desarrollo de las competencias de los niños. El segundo se centra en la planeación del trabajo docente. El tercero trata la relación de la escuela con la familia, y considera que el conocimiento y la colaboración que se dé entre éstas son fundamentales para favorecer el desarrollo de las competencias de los alumnos.

³⁹ *Ibidem*, p. 38.

⁴⁰ El análisis detallado de estas creencias se encuentra en el capítulo 5 (apartado 5.3) de este informe.

Recuadro 8.3 Principios pedagógicos relacionados con la intervención educativa

8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.
10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

Fuente: SEP, Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)

En este apartado se exploran algunas creencias relacionadas sólo con el primer y el tercer principio pedagógico. Las creencias con relación al segundo, la planeación, fueron exploradas en el apartado 8.1 de este capítulo.

Del primer principio, incluido en el recuadro 8.3, se valoran únicamente creencias con respecto a la orientación del comportamiento de los alumnos. Sin embargo, es necesario precisar que éste tiene un alcance mayor al aquí explorado, pues la creación de un ambiente estable, que estimule la búsqueda de soluciones a las situaciones educativas planteadas y, a su vez, facilite la toma de decisiones de los niños, requiere de orientaciones adecuadas para su comportamiento. Además de esto, involucrar la consistencia en el trato, las actitudes de las maestras en la emisión de juicios sobre el trabajo de los niños y las interacciones grupales, así como criterios para “orientar y modular las relaciones en sus alumnos”,⁴¹ entre otros.

En lo referente al tercer principio pedagógico del recuadro sólo se trataron las creencias sobre el tipo de participación que los padres de familia tienen en la escuela y su intervención en la evaluación de los preescolares. No sobra decir que una valoración exhaustiva de este principio requeriría explorar otras creencias, entre ellas las relacionadas con la información que las educadoras consideran importantes de intercambiar con las familias de los alumnos, o el papel de la familia en distintas etapas de la intervención educativa.

Para la valoración de las creencias mencionadas, en los párrafos anteriores se elaboraron cuatro reactivos que aparecen en la tabla 8.3. Los dos primeros tienen que ver con la orientación del comportamiento de los niños, y los últimos están relacionados con la participación de los padres de familia en la escuela.

⁴¹ SEP. (2004), *op. cit.*, p.40.

Tabla 8.3 Porcentaje de docentes de acuerdo con creencias sobre la orientación del comportamiento de los niños y la participación de la familia en la escuela, por modalidad educativa

Modalidad	Cuando un niño está muy exaltado, es conveniente que se le aparte del grupo para que se tranquilice	Las rimas y canciones ayudan a reducir el desorden en el grupo	Creo que la mejor manera de involucrar a los padres es invitarlos a participar en ceremonias y actos educativos	Los padres de familia no deben involucrarse en la evaluación del progreso de sus hijos porque desconocen las actividades que se desarrollan en la escuela
Nacional	49.0	66.8	80.4	19.3
Comunitaria	66.7	78.5	92.8	22.1
Indígena unitaria	42.6	68.4	91.2	28.8
Indígena no unitaria	43.7	66.4	93.9	32.0
Rural unitaria	45.5	63.1	85.3	15.8
Rural no unitaria	41.1	63.3	69.3	17.1
Urbana en contexto desfavorable	41.6	57.0	73.1	17.1
Urbana en contexto favorable	48.1	65.4	76.9	21.3
Privada	61.6	80.3	88.5	17.6

Con respecto a la orientación del comportamiento de los alumnos, se encontró que 49% de las docentes estuvo de acuerdo con la afirmación *cuando un niño está muy exaltado, es conveniente que se le aparte del grupo para que se tranquilice*, y 66.8% estuvo de acuerdo en que *las rimas y canciones ayudan a reducir el desorden en el grupo* (ver tabla 8.3). Estos enunciados son disonantes con los planteamientos del programa, en el cual, como se ha mencionado antes, se busca que los alumnos se sientan en confianza para aprender. El primero puede obstaculizar la construcción de una comunidad de aprendizaje, porque al separar a un niño del grupo se priva, tanto a éste como a sus compañeros, de la oportunidad de aprender en interacción con sus pares; en este caso, el objeto de aprendizaje sería la regulación de la conducta. También puede llevar a que los alumnos se sientan inseguros con sus compañeros y con la educadora, al interpretar esta acción como un castigo.

En el segundo enunciado, la orientación del comportamiento de los niños se hace a través de estímulos externos, que si bien pueden tener resultados inmediatos, a largo plazo no permiten que éstos se den cuenta de las fortalezas y debilidades de su con-

ducta y, al igual que en el caso anterior, impiden la construcción de comunidades de aprendizaje, donde se interiorizan y construyen reglas que facilitan la convivencia en el aula.

En relación a la participación de la familia en la escuela, los resultados evidencian que conviven creencias consonantes y disonantes con los planteamientos del programa. Por un lado, se encontró que la mayoría de las docentes estuvo de acuerdo en que *la mejor forma de involucrar a los padres de familia es a través de su participación en ceremonias y actos educativos* (80.4%). Estar de acuerdo con esta afirmación es disonante con el programa, ya que en éste se señala que la participación de los padres debe partir de cuestiones básicas, como asegurar la asistencia de los niños al preescolar, y dirigirse hacia aspectos profundos del proceso educativo; por ejemplo, explorar las dificultades que encuentran en las relaciones interpersonales y de conducta con sus hijos o fomentar la disposición de los alumnos a leer.⁴² Se busca que los padres sean copartícipes de los propósitos fundamentales de la educación preescolar y los corresponsables de su logro. En la práctica, considerar que la mejor forma de participación de éstos es involucrarlos en ceremonias y actos educativos, lo cual podría traducirse en una oferta de actividades de involucramiento centradas en la exhibición, donde los padres de familia se limiten a presenciar resultados o logros de sus hijos.

Por otro lado, en la tabla 8.3 también se observa que la mayoría de docentes no estuvo de acuerdo en que *los padres de familia no deben involucrarse en la evaluación del progreso de sus hijos porque desconocen las actividades que se desarrollan en la escuela*. Por lo anterior, se puede inferir que las creencias de la mayoría de maestros, en relación con esta afirmación, son consonantes con el programa. En el PEP 2004 se reconoce que “el proceso de evaluación es una oportunidad para favorecer la comunicación escuela-padres”.⁴³ En este proceso, los padres de familia pueden proporcionar información sobre los avances que hayan identificado en sus hijos y sobre sus opiniones del trabajo en el aula y en la escuela. De la misma forma, los padres de familia pueden informarle a la educadora lo que sus hijos comentan en casa en torno a las actividades que realizan en el salón y la escuela, sobre la relación sostenida con la maestra y sus pares, y de los logros que consideran han obtenido.

Los resultados de esta sección muestran creencias alejadas de los planteamientos del PEP 2004, en relación a la orientación del comportamiento de los niños. Con respecto a la participación de los padres de familia en los procesos educativos, se observó que si bien las maestras consideran que la principal forma de participación son las ceremonias y actos educativos, la mayoría está de acuerdo en que los padres participen en la evaluación del progreso de sus hijos. Este hallazgo sugiere apertura por parte de las docentes para escuchar la opinión de los padres de familia e incorporarla en la valoración del progreso de los preescolares y de su propia práctica.

⁴² *Ibidem*, p. 42.

⁴³ *Ibidem*, p. 136.

8.2.4 Índice global de creencias sobre las orientaciones para la enseñanza

En la figura 8.2, se muestra el índice que sintetiza las creencias de las docentes con respecto a las orientaciones para la enseñanza, incluidas en los principios pedagógicos del PEP 2004. El índice tiene un promedio nacional de 52.8, mientras que la consonancia completa con las orientaciones evaluadas del PEP 2004 sería representada con un puntaje de 100. Así, los resultados evidencian una brecha entre las creencias de las maestras, a nivel nacional, y las orientaciones para la enseñanza valoradas en este estudio. También se observa que esta brecha es menor a la encontrada con relación a las orientaciones sobre planeación.

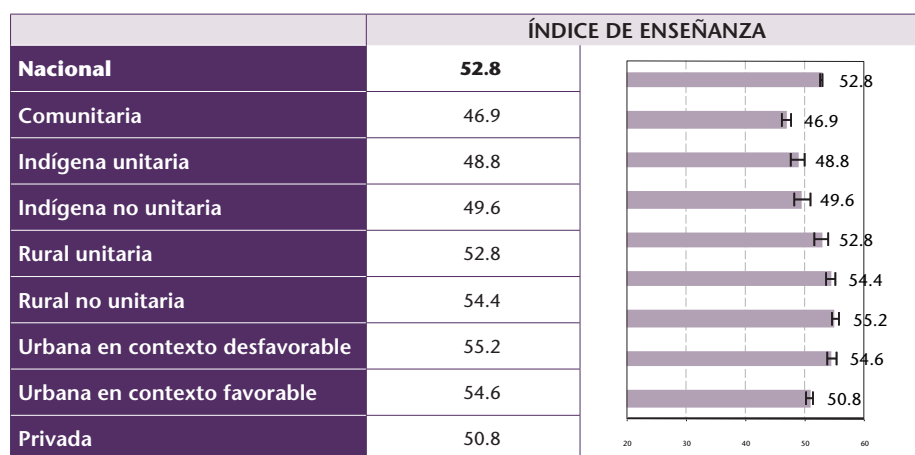
El análisis de las creencias, de acuerdo con los tres aspectos en que se agrupan los principios pedagógicos, revela que la mayor cercanía se encuentra en las creencias sobre la atención a la diversidad y equidad, seguidas por aquellas sobre la intervención educativa. Las creencias donde se encontró un mayor alejamiento de los postulados del PEP 2004 fueron las relativas a las características del niño y sus procesos de aprendizaje.

Entre modalidades se observa, en lo general, tanto en el índice global como en cada principio pedagógico, que las docentes de escuelas comunitarias, indígenas y privadas tienen creencias más alejadas de los postulados del programa curricular (ver figura 8.2). Al igual que en las creencias sobre planeación, las escuelas urbanas públicas son las que presentan mayor consonancia con los postulados del PEP 2004.

8.3 Creencias sobre las orientaciones para la evaluación

La evaluación es un proceso de la práctica docente de gran relevancia. En éste se hace una valoración de los logros de los niños en relación a los propósitos educativos, a las

Figura 8.2 Índice normalizado de creencias docentes sobre las orientaciones para la enseñanza, por modalidad educativa



actividades que se plantearon en el aula y de acuerdo a ciertos periodos. La maestra desempeña una función central en este proceso; es ella quien reúne la información para hacer la valoración de los alumnos, la “organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar”,⁴⁴ y con base en ésta emite un juicio.

El PEP 2004 señala que la evaluación en este nivel educativo tiene una función esencialmente formativa, esto significa que no persigue un propósito de certificación o acreditación, sino de mejora de la práctica docente, de las actividades escolares y de promoción del desarrollo de las competencias de los niños. En el programa se identifican tres propósitos de la evaluación: verificar los aprendizajes de los preescolares en relación a las competencias de todos los campos formativos establecidas en el programa, identificar los factores relacionados al aprendizaje de los alumnos, y mejorar la “acción educativa”⁴⁵ de la escuela.

En el PEP 2004 también se hacen señalamientos en torno al objeto de evaluación, a quiénes participan en este proceso, a los momentos en que se debe evaluar, y a las fuentes de información para la evaluación que, en conjunto, sirven como orientaciones para la práctica de las educadoras.

En cuanto a los objetos de evaluación, se clarifica que además de los aprendizajes de los alumnos, se debe evaluar el proceso educativo en el grupo, la organización del aula, la práctica docente y la organización y funcionamiento de la escuela. En torno a los participantes, el programa puntualiza la necesidad de recuperar información de los destinatarios de los servicios educativos, entre ellos los niños y sus familias. Añade que los colegas, el personal directivo y de zona pueden también puede aportar información importante para valorar el progreso de los alumnos, la práctica docente y las actividades escolares.

Con respecto a la periodicidad de las evaluaciones, el PEP 2004 señala que éstas son continuas, pues el progreso de los niños se puede manifestar en cualquier momento dentro de la jornada escolar. Por ello, las docentes requieren una actitud de alerta constante para identificar lo que está sucediendo con los alumnos y, de esta manera, determinar qué decisiones tomar en su práctica para alcanzar los propósitos educativos.

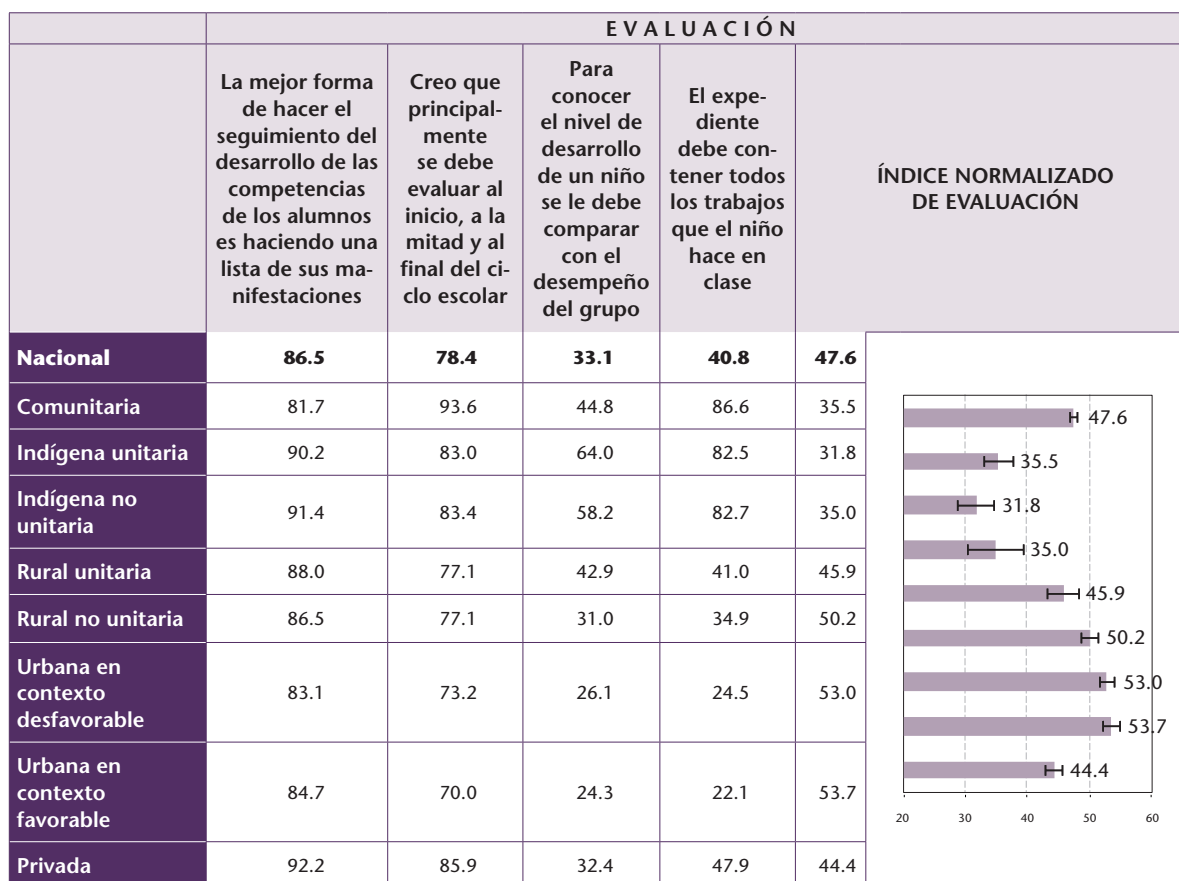
Finalmente, se subraya que la mejor fuente de información es lo acontecido durante la jornada diaria. En ella, la maestra, a través de la observación de cada uno de los niños y del grupo en su conjunto, podrá identificar las manifestaciones de las competencias. Se propone que el expediente del grupo y el diario de trabajo de la docente sean los principales instrumentos donde se recopile la información para la evaluación de los aprendizajes.

En este estudio, la valoración de las creencias sobre las orientaciones de evaluación que ofrece el PEP 2004 trata sólo dos aspectos: la periodicidad de las evaluaciones y la manera cómo se llevan a cabo. Para esto se diseñaron cuatro reactivos que se encuentran en la figura 8.3. El segundo reactivo trata de la periodicidad de las evaluaciones; mientras que los otros tres están relacionados con la forma de realizar la evaluación.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 131.

⁴⁵ *Idem*.

Figura 8.3 Porcentaje de docentes de acuerdo con creencias de evaluación e índice normalizado, por modalidad educativa



Con respecto a la periodicidad de las evaluaciones, los resultados muestran que la mayoría de docentes estuvo de acuerdo con la afirmación *creo que principalmente se debe evaluar al inicio, a la mitad y al final del ciclo escolar* (78.4%). Estar de acuerdo con esta afirmación refleja una creencia disonante con el PEP 2004, pues en éste se enuncia que la evaluación es continua, tal como se mencionó anteriormente en este apartado, y por lo tanto requiere de registros sistemáticos a lo largo de todo el ciclo escolar.

Una de las limitaciones de las evaluaciones efectuadas en algunos momentos fijos del ciclo escolar es que aun cuando se concentran en constatar los aprendizajes de los alumnos, se dejan de lado las otras dos finalidades de la evaluación, las cuales implican una valoración continua para lograr: la identificación de factores que influyen en los aprendizajes de los preescolares y la retroalimentación de la práctica docente y de las prácticas escolares.

En cuanto a la manera de hacer la evaluación del desarrollo de los niños, se encontró, en primer lugar, que la gran mayoría de maestras a nivel nacional estuvo de acuerdo en

que la mejor manera de hacer el seguimiento del desarrollo de las competencias de los alumnos es haciendo una lista de sus manifestaciones (86.5%). Estas listas de manifestaciones son conocidas también como guías de cotejo. Estar de acuerdo con este enunciado es disonante con lo que propone el PEP 2004. En él se señala que la evaluación debe estar centrada en los procesos de aprendizaje de los niños⁴⁶ y lo que ocurre dentro de la jornada escolar es la principal fuente de información sobre este proceso.

Una de las principales limitaciones de las listas de manifestaciones o guías de cotejo es que no permiten valorar los procesos de aprendizaje de los alumnos; dan cuenta de lo que logran realizar, pero sin mostrar las habilidades, destrezas y conocimientos que están detrás de estas manifestaciones, y de la evolución de cada uno de los que integran el grupo. Otra limitación de estos instrumentos es que no llevan a identificar la complejidad y dinamismo en la cual se presentan las manifestaciones de los niños; es decir, cómo interactúan los diferentes elementos de las situaciones didácticas para que las manifestaciones se produzcan. Por lo tanto, se limita la retroalimentación que pueden dar a los procesos de aprendizaje, a la práctica docente y a las prácticas de la escuela.

Por último, es necesario señalar que a las guías de cotejo subyace la suposición de que el desarrollo de los niños es homogéneo, pues la evaluación se hace bajo criterios generales o uniformes. Esto se opone a los planteamientos del PEP 2004, los cuales subrayan la necesidad de realizar una evaluación individual y colectiva que muestre cómo avanza cada uno de los estudiantes del grupo en relación con su situación anterior.⁴⁷ De hecho, algunos autores afirman que en edad preescolar el desarrollo de los alumnos puede ser muy variado; así, expectativas uniformes sobre los logros de los niños, como las que se encuentran en las listas de cotejo, no están justificadas.⁴⁸

Los resultados también muestran algunas creencias relacionadas a las orientaciones de evaluación más cercanas a los planteamientos del PEP 2004. Por un lado, a nivel nacional, 59.2% de docentes no está de acuerdo en que *los expedientes de los niños contengan todos los trabajos que hacen en clase*. Estar en desacuerdo con esta afirmación es consonante con los planteamientos del programa actual, donde se sugiere que el expediente sólo contenga evidencias sustanciales sobre el preescolar y sus progresos en distintos campos formativos. Considerar que el expediente debe contener todos los trabajos de los niños sugiere que más que una herramienta de evaluación, éste se piensa como una forma de archivo de lo que el alumno hace en el aula, puesto que no todos los trabajos desarrollados brindan información clave sobre el desarrollo del estudiante.

En las respuestas a este enunciado se encontró una amplia variación entre modalidades educativas. El mayor alejamiento se observó en las indígenas y comunitarias. En ambas, más de 80% de las docentes estuvo de acuerdo en que los expedientes de los niños de-

⁴⁶ SEP. (2006). *El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones*. Talleres Generales de Actualización. México.

⁴⁷ SEP. (2004), *op. cit.*, p.137.

⁴⁸ Ferreiro, E. (2005). El preescolar: entre la evaluación y la comprensión del desarrollo. *Cero en Conducta*, 20 (51), pp. 51-54.

ben contener todos sus trabajos. En las escuelas privadas y rurales también un porcentaje importante de maestras muestra tendencias disonantes: en las privadas el porcentaje de docentes que estuvo de acuerdo es cercano a 50% y en las indígenas oscila entre 35% y 41%. El mayor porcentaje de maestras con creencias cercanas a los planteamientos del programa actual se encuentra en las urbanas públicas, ya que sólo alrededor de una cuarta parte estuvo de acuerdo con el enunciado en cuestión.

Finalmente, se encontró que la mayoría de las docentes, a nivel nacional, no estuvo de acuerdo en que *para conocer el nivel de desarrollo de un niño se le debe comparar con el desempeño del grupo* (66.9%). Estos resultados muestran consonancia con los planteamientos del PEP 2004, en el cual se reconoce que la comparación que se requiere efectuar es con respecto a la situación anterior en que se encontraba el alumno. Esto reconoce la individualidad de los procesos de aprendizaje, los cuales retoman las experiencias de cada niño, tanto dentro como fuera de la escuela. Sin embargo, se identifican diferencias importantes entre las modalidades educativas. El mayor porcentaje de docentes que está de acuerdo con esta afirmación se encuentra en las escuelas indígenas, aproximadamente 60%. Las maestras de escuelas indígenas son seguidas de las comunitarias y las rurales unitarias, donde alrededor de 40% estuvo de acuerdo con esta afirmación. Los menores porcentajes en estar de acuerdo se encontraron en las escuelas urbanas públicas, privadas y rurales no unitarias (entre 24.3% y 32.4%).

En la figura 8.3 se muestra el índice que sintetiza las creencias de las maestras con respecto a las orientaciones para la evaluación. El índice muestra un promedio nacional de 47.6; como ya se ha dicho antes, la consonancia completa con las orientaciones del PEP 2004 evaluadas sería representada con un puntaje de 100. Así, los resultados evidencian una brecha equivalente a 52.4 puntos porcentuales entre las creencias que tienen las maestras a nivel nacional y las orientaciones para la evaluación valoradas en este estudio.

En la figura 8.3 también se aprecia que las docentes de las modalidades urbanas públicas y las rurales no unitarias tienen las creencias sobre las orientaciones para la evaluación más cercanas al PEP 2004, con diferencias significativas con respecto al resto de las modalidades. Estas escuelas son seguidas de las rurales unitarias y las privadas. Las modalidades que muestran mayor lejanía de las creencias sobre las orientaciones para la evaluación son la indígena y la comunitaria; en éstas la brecha entre los planteamientos del PEP 2004 y las creencias de las maestras es de alrededor de 65 puntos porcentuales.

Conclusiones

En este capítulo se presentaron los resultados de la valoración de las creencias de las docentes de educación preescolar con respecto a algunas orientaciones para la planeación, enseñanza y evaluación incluidas en el *Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004)*. Éstos permitieron conocer la cercanía o lejanía de las creencias de las maestras con respecto a estas orientaciones.

En los índices que sintetizaron las creencias en cada uno de los ámbitos, donde cien y cero equivalían a una consonancia y disonancia total con los planteamientos, respec-

tivamente, se observó la mayor brecha en las orientaciones de planeación: 60 puntos porcentuales de distancia entre las creencias de las docentes y los planteamientos del programa. La brecha en los dos ámbitos restantes fue muy similar: equivalente a cincuenta puntos porcentuales en cada caso. De acuerdo con lo anterior, se concluye que, conforme a los resultados de este acercamiento, a nivel nacional, las creencias de las maestras son aún lejanas a las orientaciones para la práctica que ofrece el programa.

Al analizar la diferencia de resultados entre modalidades educativas se encontró, de manera constante, que las brechas entre las creencias de las docentes de educación preescolar y las orientaciones del programa son mayores en las escuelas de la modalidad comunitaria, seguidas de las indígenas. Las brechas existentes en estas modalidades se amplían con respecto a la planeación: la distancia entre las creencias y las orientaciones es cercana a 75 puntos porcentuales.

Las modalidades urbanas públicas resultaron más cercanas a los postulados del PEP 2004 en todos los ámbitos de creencias evaluados. Las escuelas rurales fueron las únicas que tuvieron comportamientos semejantes a los de las urbanas públicas.

Es importante reconocer que esta indagación es un primer acercamiento a la exploración de las creencias de las maestras de educación preescolar. Por ser una primera medición se desconoce cuál era el estado de las creencias de las docentes, con respecto a estas orientaciones, antes de la implementación del programa. De la misma forma, no se puede saber cómo ha evolucionado la apropiación de estas creencias a lo largo del tiempo.

Era esperable que existiera una brecha entre las creencias y las orientaciones para la práctica del PEP 2004, debido a que tanto el programa como investigaciones sobre las creencias de los docentes señalan que la transformación de las formas de pensar es un “proceso difícil, fragmentado, [y] lento”⁴⁹; además de que los logros no son uniformes y éstos dependen de las características individuales y de los contextos institucionales en los que se enmarquen.⁵⁰

Es necesario que en futuros estudios se exploren las razones por las que existen diferencias en las brechas entre ámbitos y entre modalidades educativas. Además, revisar la relación que estas diferencias guardan con la formación inicial de las docentes, la formación en servicio, las oportunidades de capacitación que han tenido en torno a la reforma y el acompañamiento durante la implementación. También es crucial explorar la relación que guardan los resultados con las culturas escolares; es decir, con las creencias y prácticas del colegio de docentes, del personal directivo y de otros agentes educativos. Finalmente, es importante valorar estas diferencias en función de las características de cada modalidad educativa.

Los estudios antes mencionados serán importantes para diseñar mecanismos que promuevan la apropiación de estas orientaciones por parte de las docentes de educación

⁴⁹ SEP. (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México, D. F., p. 9.

⁵⁰ *Ibidem*; Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), pp. 403-424.

preescolar, y para que esta apropiación pueda conducir a una mayor probabilidad de implementación en la práctica.

Éstos estudios también deberán complementarse con otros acercamientos que tengan como objetivo profundizar en las creencias de alguno de los ámbitos evaluados o utilizar otras evidencias que permitan inferir las creencias, como pueden ser el comportamiento o la práctica de las docentes, sus intenciones de acción o las decisiones que toman ante dilemas planteados.

9 Oportunidades para el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes

La docencia es una profesión caracterizada por demandas complejas y cambiantes. Complejas porque se espera que las maestras dirijan su trabajo al cumplimiento de los propósitos educativos, promuevan el desarrollo de las diferentes competencias de los niños, incorporen a su práctica los hallazgos sobre el desarrollo de éstos y la manera como aprenden, hagan adaptaciones de acuerdo con las características individuales y colectivas de sus alumnos, impulsen la participación de los padres en tareas educativas y contribuyan a la creación de posturas comunes en la escuela por medio del trabajo colegiado, entre otras expectativas. Cambiantes debido a que los propósitos educativos se transforman a partir de las necesidades sociales y las comprensiones nacionales e internacionales relacionadas con el aprendizaje, desarrollo y derechos de los niños, que se reflejan en un currículo y en la continua evolución de la función docente.¹

Si bien la formación inicial² pretende preparar al personal docente para que inicie el ejercicio de su profesión con los conocimientos y habilidades necesarios, que permitan atender a los niños y participar en la vida escolar con el fin de cumplir con los propósitos educativos, no se espera que esa formación sea suficiente para enfrentar los múltiples desafíos que los maestros encuentran a lo largo de su vida profesional. En este sentido, las oportunidades de desarrollo profesional, entendidas como aquellas actividades que tienen como meta la construcción de aprendizajes relacionados con la profesión docente y el fortalecimiento de las capacidades de enseñanza y experiencia de los maestros, son fundamentales para enfrentar los desafíos educativos.

Las oportunidades para el desarrollo profesional pueden darse a través de diversas actividades, entre ellas: cursos, talleres u otros programas de actualización, capacitación y superación profesional, intercambio de experiencias entre los diferentes miembros de un colectivo docente, y el estudio individual.

De acuerdo con lo anterior, este capítulo tiene como primer objetivo analizar algunas de las actividades de desarrollo profesional en las que participa el personal docente de educación preescolar. Se enfoca en cuatro tipos: a) los cursos en los que participaron durante los ciclos escolares 2006/2007 y 2007/2008; b) las actividades realizadas durante el

¹ Gómez Torres, J. C. (2006). Formación continua de los profesores, clave de la calidad educativa. *Educación 2001*, pp. 7-10.

² Véase SEP. (1999). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México.

ciclo escolar 2007/2008 con los colectivos docentes de su escuela o de su zona escolar, relacionadas con el análisis y discusión sobre la práctica docente; c) las actividades de estudio de los materiales educativos vinculados con el *Programa de Educación Preescolar 2004* (PEP 2004), llevadas a cabo con los colectivos docentes o de zona durante el ciclo escolar 2007/2008; y d) la asistencia individual a Centros de Maestros para recibir asesoría sobre su práctica durante el ciclo escolar 2007/2008. Cada una de éstas se trata en una sección individual.

Después de analizar la participación de los maestros en las actividades señaladas, se exploran las dificultades que ellos perciben con respecto a su práctica y las necesidades de capacitación que identifican en relación con los campos formativos del PEP 2004. Es importante precisar que por las características específicas de la modalidad comunitaria, ésta no se incorporó en el análisis de las actividades de desarrollo profesional, pero sí en la valoración de las necesidades de fortalecimiento de la práctica y de capacitación.

La información utilizada en este capítulo la proporcionaron las docentes por medio de cuestionarios autoadministrados. Se espera que los datos obtenidos sean de utilidad para el diseño e implementación de programas de formación y actualización futuros.

9.1 Participación en cursos de actualización

Entre los mecanismos utilizados para llevar a cabo la formación de los docentes en servicio están los programas estructurados como cursos o talleres. De hecho, el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (Sfncsp) ofrece varios programas académicos, anualmente, enfocados a la actualización, capacitación y superación de los maestros. Los programas académicos también son ofertados por otras instancias del Sistema Educativo Mexicano —por ejemplo, por programas estratégicos como Escuelas de Calidad (PEC), o por equipos estatales que coordinan la implementación de las reformas en educación básica—, e instituciones u organismos externos, como universidades públicas y privadas, entre otras.

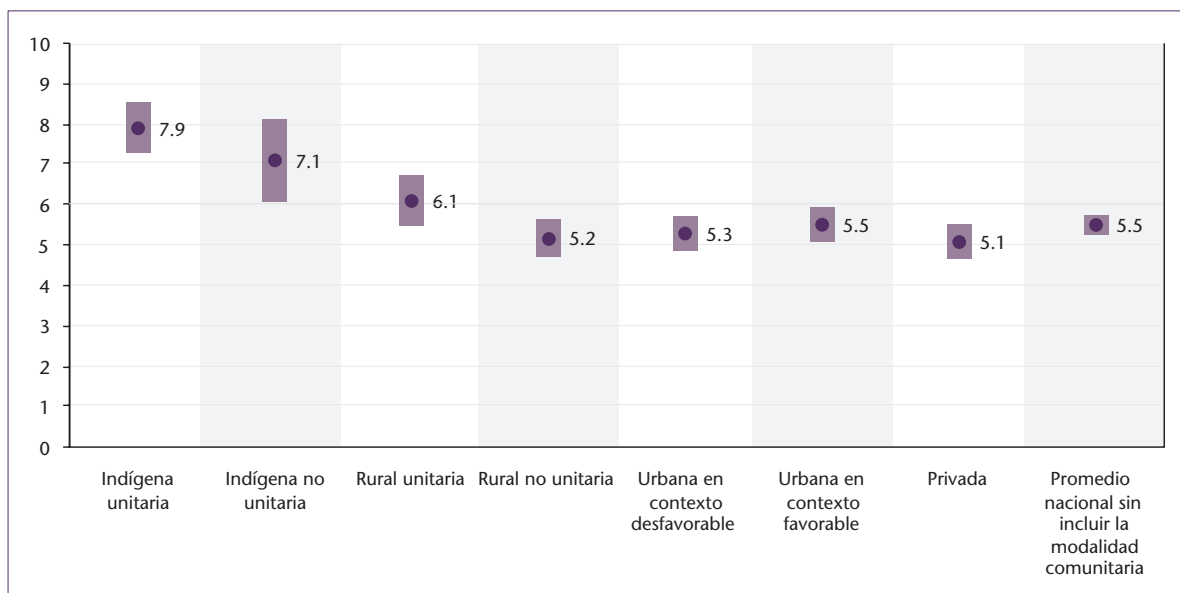
En este apartado se explora el número de cursos en los que participó el personal docente de educación preescolar, durante los ciclos escolares 2006/2007 y 2007/2008, relacionados con los siguientes temas: a) planeación de clases y diseño de situaciones didácticas, b) estrategias de enseñanza, c) desarrollo del niño y conocimiento de los campos formativos, d) seguimiento y evaluación del desarrollo de los niños, e) atención a niños con necesidades educativas especiales, y f) enseñanza multigrado.

Esta información no incluye la participación en cursos de especialización, maestrías o doctorados —también considerados como programas académicos que ayudan a la capacitación y superación profesional de los docentes— ni en los Talleres Generales de Actualización (TGA) o Cursos Básicos de Actualización (CBA).

Los resultados muestran que las docentes de educación preescolar tomaron, en promedio, 5.5 cursos relacionados con los temas señalados, durante los dos últimos ciclos escolares (ver gráfica 9.1). Las maestras de las escuelas indígenas asistieron, en promedio, a mayor cantidad de cursos en comparación con las del resto de las modalidades.

Sin embargo, la dispersión del número de cursos fue considerablemente mayor que en las otras, en particular, en la indígena no unitaria, como lo muestra la longitud de las líneas.

Gráfica 9.1 Promedio de cursos de capacitación tomados por las docentes durante los últimos dos años, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria



También se encontró que la mayoría del personal docente participó, al menos, en un curso relacionado con alguno de los temas indagados (85.8%), durante los últimos dos ciclos escolares, y más de la mitad, en siete o más. En la gráfica 9.2 se observa que en todas las modalidades hay maestros que no tomaron cursos sobre los temas mencionados en el mismo periodo. El porcentaje mayor se registró en la modalidad privada, el cual asciende a 21.4%.

Gráfica 9.2 Porcentaje de docentes que participó en cursos de actualización durante los ciclos escolares 2006/2007 y 2007/2008 sobre temas indagados, por rangos, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria



En cuanto a los temas sobre los cuales trató la participación docente en acciones de actualización, se descubrió que la mayoría del personal de educación preescolar tomó, al menos, un curso de las siguientes cuatro temáticas: a) desarrollo del niño y conocimiento de campos formativos, b) planeación de clases y diseño de situaciones didácticas, c) estrategias de enseñanza y d) seguimiento y evaluación del desarrollo de los niños (ver tabla 9.1). Estos resultados coinciden con las prioridades establecidas en el marco de la implementación de la reforma educativa en el nivel. Durante los primeros años, el énfasis

Tabla 9.1 Porcentaje de docentes que ha tomado uno o más cursos en cada uno de los temas explorados, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Desarrollo del niño y conocimiento de campos formativos	Planeación de clases y diseño de situaciones didácticas	Estrategias de enseñanza	Seguimiento y evaluación del desarrollo de los niños	Atención de niños con necesidades educativas especiales	Enseñanza multi-grado
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	76.3	75.7	62.7	61.4	38.3	10.1
Indígena unitaria	89.2	85.6	78.8	73.3	29.0	34.5
Indígena no unitaria	85.4	83.4	73.2	77.3	38.9	17.7
Rural unitaria	79.4	79.7	63.6	67.9	31.4	19.6
Rural no unitaria	77.7	76.7	58.9	61.2	35.3	5.7
Urbana en contexto desfavorable	76.3	76.0	59.5	60.5	41.7	6.8
Urbana en contexto favorable	78.2	78.4	62.8	59.6	47.5	6.6
Privada	68.6	67.7	64.0	56.1	31.4	11.5

estuvo en la reflexión sobre las potencialidades de los niños, los planteamientos en lo que respecta a campos formativos y las propuestas para cristalizarlos en la planeación.

La mayoría de las docentes no ha participado en cursos de actualización cuya temática esté relacionada con la atención a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la enseñanza multigrado. Estos resultados sobresalen por dos aspectos: 1) de acuerdo con lo expuesto en el capítulo 5 de este informe, en 53.8% de los grupos hay al menos un alumno con NEE; 2) en el capítulo 4 se mostró que 21.8% de los grupos de educación preescolar son multigrado, y en todas las modalidades existen grupos con esta condición.

9.2 Discusión y análisis de la práctica docente en colectivos escolares

La discusión y análisis de la práctica docente dentro del colectivo escolar se reconoce como una actividad de trabajo colegiado que tiene la capacidad de influir en las prácticas escolares y docentes, con lo cual promueve el desarrollo profesional en las escuelas o zonas escolares de manera más eficaz que los cursos y talleres.³ Algunos investigadores han señalado que las actividades de discusión y análisis del trabajo docente son

³ OCDE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, France.

fundamentales y sin ellas resulta difícil la mejora de la práctica,⁴ pues permiten identificar las fortalezas y debilidades en la labor que realizan los maestros en sus aulas y en la escuela en su conjunto, así como estimular la capacidad de reflexión y propiciar que los docentes sean más conscientes del tipo de prácticas que realizan y los efectos que éstas pueden tener en sus estudiantes. Además, la discusión y análisis de la práctica docente en los colectivos escolares promueven una mayor satisfacción con los procesos que se llevan a cabo en las escuelas y coadyuvan al entendimiento e incorporación de los cambios educativos.

Conocer si en los colectivos escolares y de zona se realiza el intercambio de ideas y experiencias en torno a la práctica docente, cobra relevancia en México, ya que en las últimas décadas se ha reconocido a los planteles escolares como espacios educativos fundamentales y se concibe al colectivo docente como sujeto central de la formación continua.⁵ Además de lo anterior, es importante porque, para la implementación del PEP 2004, se ha considerado al colectivo docente como un eje para el conocimiento del programa y su ejecución. Para la implementación de éste se recomendó que el personal docente de las escuelas se reúna para analizar sus experiencias, sus prácticas actuales y pasadas, y para tomar decisiones sobre los aspectos que deben mejorar.⁶

En este apartado se explora la frecuencia con la cual participaron las maestras, en el ciclo escolar 2007/2008, con miembros de sus colectivos escolares o de zona en tres actividades relacionadas con la discusión y análisis de la práctica docente: a) observar la práctica de otros miembros del colectivo, de manera presencial o videograbada; b) comentar los resultados de las situaciones didácticas que se implementaron en el aula; c) intercambiar ideas sobre estrategias y técnicas para realizar la evaluación del progreso de los alumnos.

Los porcentajes incluidos en la tabla 9.2 muestran que el intercambio en torno a los resultados de las situaciones didácticas y las estrategias y técnicas para realizar la evaluación de los niños, al interior de los colectivos docentes y de zona, se lleva a cabo frecuentemente. A nivel nacional, aproximadamente 60% de las maestras señaló haber realizado este tipo de actividades una o más veces al mes durante el ciclo escolar 2007/2008, y sólo entre 5% y 6.5% afirmó no haber realizado ninguna de éstas en el periodo en cuestión.

En contraste, la actividad menos realizada fue la observación de otros miembros del colectivo escolar o de zona. Durante el ciclo escolar 2007/2008, más de la mitad del personal docente del país no participó en ella (54.9%).

⁴ Buchanan, J. & Khamis, M. (1999). Teacher renewal, peer observations and pursuit of best practice. *Issues in educational research* 9 (1), pp. 1-14.

⁵ SEP. (s. f.). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. Recuperado el 9 de junio de 2009, de http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/SistNaldeFCySP/docs/Sistema_Nacional_de_FCySP.pdf

⁶ SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, D.F.

Tabla 9.2 Porcentaje de docentes que participan en actividades de discusión y análisis de la práctica con colectivos escolares o de zona durante el ciclo escolar 2007/2008, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Observa la práctica docente de sus compañeras (ya sea de manera presencial o en video)					Comentar con sus compañeras de zona los resultados de las situaciones didácticas que han implementado en el aula					Intercambiar ideas sobre estrategias y técnicas para realizar la evaluación del progreso de los niños				
	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	54.9	13.4	11.8	3.4	16.6	5.0	5.0	17.1	10.9	62.0	6.5	6.0	15.7	10.8	61.0
Indígena unitaria	53.2	24.0	11.6	4.8	6.3	9.7	17.7	34.7	12.8	25.1	8.6	21.1	33.3	14.3	22.7
Indígena no unitaria	33.7	16.5	13.9	7.0	28.8	3.4	4.1	23.7	11.8	57.0	5.5	8.6	19.5	12.0	54.4
Rural unitaria	59.6	17.5	10.6	3.0	9.2	5.2	9.5	18.6	12.2	54.5	5.6	7.1	15.6	17.3	54.4
Rural no unitaria	47.1	13.7	14.2	3.0	22.0	6.0	5.4	16.4	13.0	59.2	8.4	5.6	12.4	9.4	64.2
Urbana en contexto desfavorable	65.0	10.7	11.7	2.3	10.3	6.6	4.0	19.2	10.7	59.6	7.3	5.6	18.2	11.0	58.0
Urbana en contexto favorable	69.2	10.9	9.4	2.4	8.1	3.9	5.3	15.7	11.4	63.7	6.6	6.2	17.8	8.2	61.2
Privada	37.8	15.1	12.3	5.0	29.8	2.9	2.8	11.1	8.5	74.7	4.6	3.7	9.0	10.3	72.5

Es importante señalar que estas actividades no se realizan con la misma frecuencia en todas las modalidades, entre ellas hay algunas diferencias notables. El intercambio al interior de los colectivos docentes y de zona, en torno a los resultados de las situaciones didácticas y las estrategias y técnicas para realizar la evaluación del progreso de los niños, fue llevado a cabo una o más veces al mes por la mayoría del personal docente de las modalidades educativas durante el ciclo escolar 2007/2008. Sin embargo, el de las escuelas indígenas unitarias fue la excepción: 25.1% y 22.7% de las maestras de esta modalidad efectúan estas actividades una vez al mes con sus colegas de zona, respectivamente. Estos porcentajes sobresalen en comparación con las escuelas indígenas no unitarias y rurales unitarias, donde las actividades referidas, para más de la mitad de sus docentes, ocurren una vez al mes o más, a pesar de que son modalidades

similares en cuanto a condiciones de infraestructura, composición de grupo y escolar, entre otras.

Por lo que se refiere a la observación de la práctica docente, ésta fue realizada con menor frecuencia en las escuelas urbanas públicas, donde entre 65% y 69.2 % del personal docente no participó. Llama la atención que los resultados de las urbanas públicas son similares a los de las rurales unitarias, pues en estas últimas el colectivo está ubicado en diferentes planteles de la zona e implica mayor dificultad para reunirse con los colegas.

También se encontró que las maestras de escuelas privadas participan con mayor frecuencia en actividades de observación. Como se aprecia en la tabla 9.2, al menos una vez al mes, 29.8% del personal docente observa la práctica de sus colegas. Este comportamiento es similar al que ocurre en centros de educación preescolar indígenas y rurales no unitarios, mientras que en los planteles urbanos públicos, indígenas y rurales unitarios se reduce 10% o menos la proporción de maestros que participan frecuentemente en actividades de observación.

De los resultados presentados en esta sección, destaca la escasa periodicidad con la cual se realiza la observación del trabajo de otros docentes en comparación con las otras actividades exploradas, a pesar de que es considerada como uno de los medios más efectivos para promover el aprendizaje profesional.⁷ Entre otras cosas, estimula la reflexión y la construcción de conocimientos compartidos en las escuelas o zonas escolares; permite a los maestros valorar las implicaciones de su práctica con respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños; lleva a los docentes a comprender y hacer explícitos los principios y razones que dirigen su práctica, y fortalece la confianza entre colegas, lo cual hace posible que colaboren y se apoyen entre sí.⁸

La escasa participación en actividades de observación con respecto a otras acciones de valoración de la práctica puede tener múltiples causas. Una de ellas es que ésta no se considera una actividad promotora de desarrollo profesional al interior de las escuelas, porque se le asocia a otras experiencias de observación que pudieron tener las docentes tanto en la formación inicial como en el acompañamiento a su práctica en servicio. Por ejemplo, si en experiencias anteriores el enfoque de observación fue la emisión de un juicio o calificación de la práctica docente (basada en criterios fijos) y se puso en una posición vulnerable al maestro, en vez de retroalimentar y promover la reflexión sobre su práctica a partir de los objetivos que planteó para su clase, es probable que haya una resistencia a la observación por parte de los colegas.⁹

⁷ Cole, P. (2004). Professional development: a great way to avoid change. *Seminar Series*, 140. Melbourne IARTV

⁸ Nias, J. (1998). Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective. En Hargreaves, A., et al. (Eds.). *International Handbook of Educational Change*. (pp. 1257-1271) Great Britain: Kluwer Academic Publishers; Li, Y. L. (2004). A school-based project in five kindergartens: the case of teacher development and school development. *International Journal of Early Years Education*, 12 (12), pp. 143-155.

⁹ Freeman, D. (1982). Observing teachers: three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly* 16(1), pp. 21-28; Barnett, M. A. (1983). Peer observation and analysis: improving teaching and training TAs. *ADFL Bulletin* 15 (1), pp. 30-33.

Otros factores que dificultan la observación del trabajo entre maestros son el tiempo y el apoyo disponibles con que cuenta el mismo personal para realizar estas actividades durante la jornada escolar. En escuelas con jornadas cortas, con demasiadas tareas administrativas o sin personal para sustituir en algún momento a los docentes observadores, es menos probable que se lleve a cabo esta actividad, pues se requiere tiempo para la observación y la discusión posterior.

9.3 Estudio de materiales educativos relacionados con el PEP 2004

Las actividades colegiadas para estudiar el currículo han sido promovidas desde mediados de la década de los noventa en nuestro país, como uno de los principales mecanismos de formación en servicio para los docentes, a quienes se les provee de materiales y metodologías que buscan detonar el estudio y el aprendizaje en las escuelas.

En este apartado se explora la frecuencia de las reuniones de las maestras con el colectivo de su escuela o de su zona, durante el ciclo escolar 2007/2008, para estudiar los siguientes materiales relacionados con el PEP 2004 y su implementación: a) el *Programa de Educación Preescolar 2004*; b) el *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar* (2 volúmenes), y c) las guías para los *Talleres Generales de Actualización* (TGA) elaboradas para los ciclos escolares del 2003/2004 al 2007/2008.

Los resultados muestran que la mayoría de las docentes se reunió al menos una vez, durante el ciclo escolar 2007/2008, para el estudio de estos materiales, y más de una tercera parte lo hizo más de una vez al mes (ver tabla 9.3).

Entre los materiales indagados, el PEP 2004 se estudió con mayor frecuencia: en promedio, 50.9% de las docentes señaló haber estudiado el programa más de una vez al mes con el colectivo docente o de zona, mientras que en el caso de los volúmenes del *Curso de Formación* la cifra desciende a 39.1% y a 33.6% en el de las guías de los TGA.

No obstante el estudio grupal frecuente y generalizado del PEP 2004, se encontró que 9.2% de los maestros, a nivel nacional, no lo estudió de manera colectiva durante el ciclo escolar 2007/2008, y un porcentaje similar lo hizo una vez durante el mismo periodo. Este dato se destaca porque el PEP 2004 es la principal referencia para organizar el trabajo docente y el de la escuela con base en los propósitos educativos que se pretenden alcanzar en este nivel; su implementación es reciente y su estudio con el colectivo docente fue una de las estrategias sugeridas en los volúmenes del *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*.

Es importante resaltar que en las escuelas rurales unitarias es donde se presenta la proporción más baja de docentes que no estudió el PEP 2004 y los volúmenes del *Curso de Formación* durante el ciclo escolar 2007/2008. Asimismo, esta es la modalidad en la cual una mayor proporción de maestros estudia estos materiales al menos una vez al mes, lo cual es similar sólo en las escuelas urbanas en contexto favorable; mientras que en las escuelas indígenas, principalmente en las unitarias, se encontró que el análisis de los materiales mencionados se realiza con menor frecuencia; por ejemplo, sólo 24.9%

Tabla 9.3 Porcentaje de docentes que participaron en actividades de estudio de materiales relacionados con PEP 2004 con el colectivo docente o de zona durante el ciclo escolar 2007/2008, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Estudio del PEP 2004					Estudio de los volúmenes del Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar					Estudio de los materiales de los TGA				
	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	9.2	12.6	16.9	10.5	50.9	15.6	15.4	21.4	8.5	39.1	13.1	25.7	19.3	8.2	33.6
Indígena unitaria	8.6	22.1	24.5	20.0	24.9	11.4	23.3	31.9	10.5	23.1	11.0	40.8	22.6	13.0	12.7
Indígena no unitaria	7.2	13.0	29.3	13.5	37.0	8.9	20.9	35.6	12.2	22.4	8.5	22.7	38.6	10.3	20.0
Rural unitaria	2.0	7.2	15.7	11.5	63.7	6.8	13.1	21.5	12.6	46.0	8.0	24.8	23.8	10.7	32.9
Rural no unitaria	14.7	10.2	17.0	10.3	47.9	23.7	15.1	18.5	8.4	34.2	19.0	22.9	16.6	11.2	30.4
Urbana en contexto desfavorable	8.3	10.3	18.3	10.9	52.2	13.3	15.0	21.8	8.2	41.7	11.1	24.4	19.8	8.8	35.9
Urbana en contexto favorable	10.1	13.6	13.4	6.8	56.1	14.0	15.4	17.9	7.1	45.6	11.2	29.4	19.2	4.9	35.2
Privada	9.3	16.8	14.0	10.8	49.1	20.7	14.6	20.5	7.2	37.0	17.4	25.2	13.1	6.4	37.9

estudia el PEP 2004 una o más veces al mes, mientras que en las rurales unitarias este porcentaje asciende a 63.7%.

Es necesario que en futuras investigaciones se exploren las razones que subyacen a las diferencias en la periodicidad de estudio de estos materiales en las modalidades educativas, y se analicen los beneficios que brindan a las prácticas docentes y escolares con base en los propósitos del PEP 2004.

Finalmente, la tabla 9.4 muestra el número de actividades en las cuales los docentes han participado al menos una vez al año. De esta información se desprende que la mayoría de ellos participó con sus colectivos de escuela o de zona al menos una vez al año, en todas las actividades de estudio de los materiales indagados durante el ciclo escolar

Tabla 9.4 Porcentaje de docentes de acuerdo con el número de actividades colectivas de estudio de materiales formativos en las que participó durante el ciclo escolar 2007/2008, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Número de actividades de estudio de materiales formativos con el colectivo de escuela o zona			
	0	1	2	3
Indígena unitaria	4.5	1.5	14.5	79.6
Indígena no unitaria	2.9	4.1	7.6	85.4
Rural unitaria	0.5	3.9	7.4	88.2
Rural no unitaria	11.8	5.1	12.0	71.1
Urbana en contexto desfavorable	4.8	4.1	10.0	81.0
Urbana en contexto favorable	5.3	5.7	7.9	81.1
Privada	6.7	7.0	13.4	72.9

2007/2008. Sin embargo, en todas las modalidades hay un porcentaje de maestros que no realizó ninguna de las actividades estudiadas. Los porcentajes más altos se encuentran en las escuelas rurales no unitarias: 11.8% de docentes no estudió con sus colectivos el PEP 2004, los materiales del *Curso de Formación* y las guías de los TGA, durante el ciclo en cuestión. En cambio, en las rurales unitarias y las indígenas no unitarias, las cifras son menores a 3%.

9.4 Asistencia a los Centros de Maestros

El desarrollo profesional de los docentes es un proceso continuo y de largo plazo que debe responder a las necesidades que cada uno de ellos identifica en su práctica, en el cual las actividades personales en las que se involucra el maestro fuera de su escuela representan un papel fundamental y son particularmente importantes en los procesos de cambio educativo, como lo es la implementación del PEP 2004.

En esta sección se explora una de las actividades en las que se pueden involucrar los docentes: la asistencia a los Centros de Maestros para solicitar asesoría. Al respecto, se preguntó la frecuencia con la cual el personal docente asistió a estos centros durante el ciclo escolar 2007/2008.

Los Centros de Maestros han sido concebidos como una herramienta para la actualización permanente del magisterio, donde los docentes pueden encontrar recursos materiales y apoyos de otros colegas que les permitan resolver dudas y fortalecer su práctica

Tabla 9.5 Porcentaje de la asistencia de las docentes a los Centros de Maestros, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Asistir a los Centros de Maestros para recibir asesoría				
	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	46.5	29.3	13.3	2.6	8.3
Indígena unitaria	41.1	22.0	18.4	6.5	12.0
Indígena no unitaria	42.7	32.1	15.0	1.0	9.3
Rural unitaria	31.5	27.3	14.3	4.9	22.0
Rural no unitaria	38.9	30.7	15.5	5.2	9.7
Urbana contexto desfavorable	49.0	33.4	11.1	1.9	4.7
Urbana contexto favorable	45.7	33.9	14.3	1.4	4.7
Privada	55.5	20.2	12.5	2.0	9.9

con base en los propósitos educativos.¹⁰ Sin embargo, los resultados muestran que los Centros de Maestros no fueron un recurso utilizado comúnmente por el personal docente de educación preescolar durante el ciclo escolar 2007/2008 (ver tabla 9.5). Cerca de la mitad de las maestras no asistió a éstos durante el ciclo escolar indagado, y sólo para una de cada diez constituye una fuente de consulta y retroalimentación constante a donde acude una o más veces al mes.

Entre las distintas modalidades se encontró que la asistencia a Centros de Maestros es más frecuente entre las docentes de escuelas rurales unitarias, 22% acude una o más veces al mes. En el resto de las modalidades, los porcentajes de maestros que van una o más veces al mes no supera 12%. El menor porcentaje de docentes que reportó haber asistido una o más veces al mes fue el de las escuelas urbanas públicas (4.7%). Este resultado sobresale porque los Centros de Maestros están ubicados principalmente en localidades urbanas.

Parece necesario que en futuros estudios se busque conocer los motivos por los cuales las maestras no asisten a los centros mencionados; la satisfacción con los servicios y los materiales de quienes acuden a ellos, así como la relación que guarda la asistencia

¹⁰ PRONAP. (2008). *Centros de Maestros*. Recuperado el 12 octubre de 2008, de <http://pronap.ilce.edu.mx/cmaestros/presentacion.htm>

de los docentes con la necesidad que perciben de apoyo y asesoría. También hace falta conocer la forma como se aprovechan los distintos tipos de recursos ofrecidos en estos sitios.

9.5 Necesidades de fortalecimiento de la práctica docente

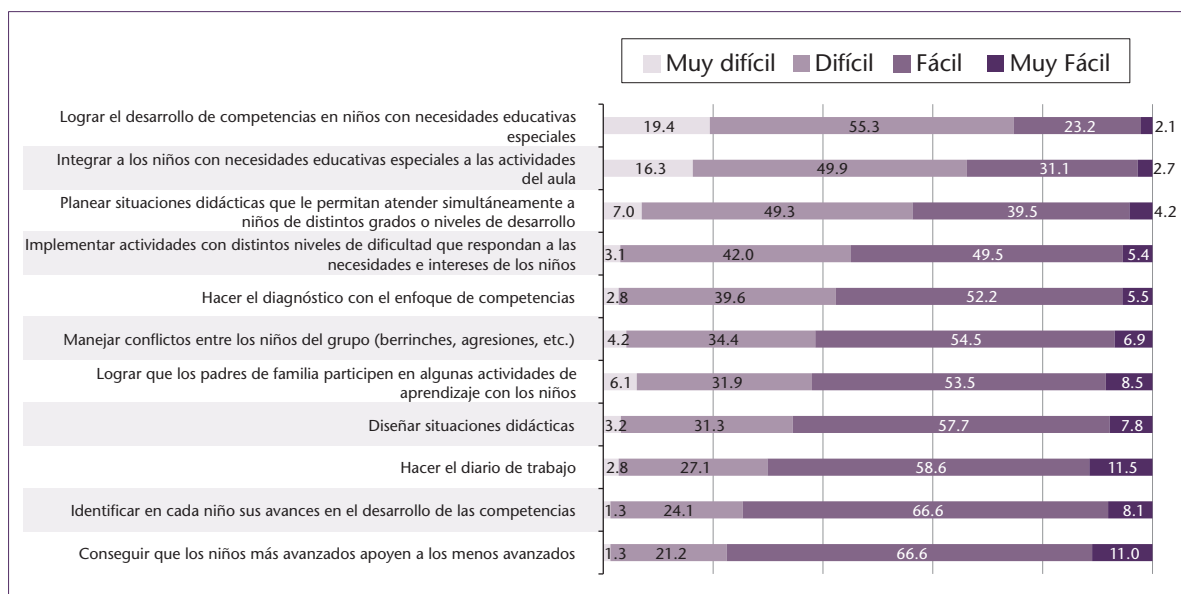
En esta sección se exploran las necesidades de fortalecimiento que identificaron tener las docentes con respecto a su práctica. Esto se indagó por medio de la percepción que tienen las maestras sobre la dificultad o facilidad que les representa realizar algunas actividades relacionadas con la organización de su trabajo y otras que involucran directamente la puesta en práctica de actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula. También se les preguntó la opinión que tienen sobre su necesidad de capacitación adicional en cada uno de los campos formativos incluidos en el PEP 2004.

Esta valoración es importante por dos razones. En primer lugar, los cambios que sugiere el PEP 2004 en la organización del trabajo docente y en las interacciones con los niños hacen necesaria la implementación de estrategias de formación permanente para las maestras e instructores comunitarios del nivel, particularmente por medio del *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar* y de las guías para los *Talleres Generales de Actualización* (TGA) llevados a cabo desde el ciclo escolar 2003/2004 hasta el ciclo 2007/2008. La valoración de las dificultades que enfrentan aún las docentes y las variaciones por modalidad educativa podrán contribuir al diseño o modificación de futuros esfuerzos de formación y actualización, y también servirá como una línea de base para examinar la evolución de sus necesidades.

En segundo lugar, la información que se presenta en esta sección servirá para retroalimentar la política educativa, sobre todo en aquellos aspectos donde parece preciso concentrar las oportunidades de desarrollo profesional de las docentes por medio del acompañamiento y la capacitación en servicio.

Con respecto a las dificultades que las docentes perciben para realizar algunas actividades relacionadas con la organización de su trabajo y la implementación de prácticas en el aula, a nivel nacional se encontró que las mayores han estado relacionadas con la atención a niños con NEE. Como se puede ver en la gráfica 9.3, 19.4% de las maestras señala que lograr el desarrollo de competencias en niños con NEE le ha resultado *muy difícil*, y 16.3% también encuentra *muy difícil* la integración de los alumnos con NEE a las actividades del aula. De hecho, la mayoría de docentes, en México, considera estas actividades como *difíciles* o *muy difíciles* (74.7% y 66.2%, respectivamente).

Gráfica 9.3 Porcentaje de docentes que considera difícil o muy difícil la realización de actividades relacionadas con la práctica docente, resultados nacionales



Las actividades que involucran la atención a niños con diferentes niveles de desarrollo e intereses¹¹ también son percibidas, por una gran proporción de docentes, como acciones cuya implementación resulta *difícil* o *muy difícil* (56.3% y 45.1%, respectivamente).

Hacer el diagnóstico con el enfoque de competencias es percibido por las maestras como la quinta actividad de mayor dificultad, seguida por el manejo de los conflictos entre los alumnos, del cual 42.4% opina que es *difícil* o *muy difícil*.

Por otro lado, las acciones que son por la mayoría de las docentes como *fáciles* o *muy fáciles* de establecer son: *conseguir que los niños más avanzados apoyen a los menos avanzados*; *identificar los avances en el desarrollo de las competencias*; *hacer el diario de trabajo*; *diseñar situaciones didácticas*, y *lograr que los padres de familia participen en algunas actividades de aprendizaje con los niños*.

Cabe destacar que, si bien estas actividades son consideradas con menor nivel de dificultad, aún existe un porcentaje importante de maestros —entre una cuarta y una tercera parte— que las considera *difíciles* o *muy difíciles*.

Al analizar las respuestas de las docentes por modalidad educativa (ver tabla 9.6), se encontraron necesidades distintas. De manera general, las maestras de las modalidades

¹¹ Las actividades a las que se hace referencia son: planear situaciones didácticas que le permitan atender simultáneamente a alumnos de distintos grados o niveles de desarrollo, e implementar actividades con distintos niveles de dificultad que respondan a las necesidades e intereses de los niños.

indígena unitaria y no unitaria señalaron que encuentran mayores dificultades para la realización de algunas prácticas. En estas escuelas se registraron los porcentajes más altos de docentes que consideran *difícil* o *muy difícil* efectuar seis de las once prácticas sobre las cuales se preguntó. Asimismo, sólo en las cuatro últimas, los porcentajes fueron menores a 50%; es decir, más de la mitad de las encuestadas de estas modalidades perciben como *difícil* o *muy difícil* la realización de un gran número de actividades relacionadas con su práctica. Estos resultados sugieren que en dichas modalidades se requiere un mayor esfuerzo de acompañamiento y capacitación que haga posible que las maestras puedan enfrentar con mayor facilidad o seguridad los retos que plantea el *Programa de Educación Preescolar (2004)*.

En contraste, la modalidad privada es donde se presentan las percepciones de menor dificultad, ya que registra los porcentajes más bajos en siete de las once prácticas sobre las cuales se preguntó. La única actividad que resultó *difícil* o *muy difícil* para más de la mitad de las docentes fue la atención a niños con NEE, dato que coincide, aunque en menor grado, con las maestras de las demás modalidades. En las escuelas de educación preescolar comunitaria también se muestra un bajo porcentaje de instructores que perciben la mayoría de las actividades como *difíciles* o *muy difíciles*.

En la modalidad urbana se presentaron los porcentajes más altos de docentes con una percepción de mayor dificultad en cuatro de las actividades: planear situaciones didácticas que les permitan atender a niños de distintos grados o niveles de desarrollo; diseñar situaciones didácticas; hacer el diario de trabajo, e identificar en cada niño sus avances en el desarrollo de las competencias.

La planeación de situaciones didácticas que permitan atender a niños con distintos grados o niveles de desarrollo, resultó ser una actividad de la cual la mayoría de las maestras de todas las modalidades, excepto la comunitaria y la privada, percibe algún grado de dificultad.

Tabla 9.6 Porcentaje de docentes que considera difícil o muy difícil la realización de actividades relacionadas con la práctica docente, por modalidad educativa

Modalidad	Lograr el desarrollo de competencias en niños con necesidades educativas especiales	Integrar a los niños con necesidades educativas especiales a las actividades del aula	Planear situaciones didácticas que le permitan atender simultáneamente a niños de distintos grados o niveles de desarrollo	Implementar actividades con distintos niveles de dificultad que respondan a las necesidades e intereses de los niños	Hacer el diagnóstico con el enfoque de competencias	Manejar conflictos entre los niños del grupo (berrinches, agresiones, etc.)	Lograr que los padres de familia participen en algunas actividades de aprendizaje con los niños	Diseñar situaciones didácticas	Hacer el diario de trabajo	Identificar en cada niño sus avances en el desarrollo de sus competencias	Conseguir que los niños más avanzados apoyen a los menos avanzados
Nacional	74.8	66.2	56.4	45.1	42.4	38.6	38.0	34.6	29.9	25.4	22.5
Comunitaria	61.8	56.8	31.4	43.9	21.3	46.7	43.0	12.0	7.0	10.1	27.1
Indígena unitaria	78.4	82.1	54.0	54.3	51.9	59.6	52.6	36.2	31.5	28.6	37.3
Indígena no unitaria	88.3	81.3	57.3	59.4	53.4	70.1	52.7	38.7	28.0	29.2	34.8
Rural unitaria	77.5	72.3	60.0	54.0	49.2	41.9	42.7	34.8	24.1	30.4	23.8
Rural no unitaria	82.6	74.6	61.1	46.0	50.9	37.3	34.1	40.7	37.2	26.0	25.4
Urbana en contexto desfavorable	78.5	69.3	64.3	50.0	48.1	36.5	39.9	42.1	35.2	31.5	23.8
Urbana en contexto favorable	80.7	67.6	62.2	47.9	45.6	36.1	35.3	43.5	37.8	32.1	18.9
Privada	59.9	51.0	46.2	27.4	28.1	28.7	30.2	20.5	22.8	13.6	14.3

Otro hallazgo del estudio es que la mayoría de las docentes considera que necesita capacitación en cada uno de los campos formativos del PEP 2004 (ver tabla 9.7). A las maestras se les pidió señalar cuánta capacitación adicional consideraban necesaria, en relación con los distintos campos formativos, para favorecer el desarrollo de las competencias de los niños. Ellas podían elegir entre cuatro opciones de respuesta: no necesito más capacitación, necesito poca capacitación, necesito una capacitación moderada, o necesito una capacitación intensa. La tabla 9.7 muestra sólo el porcentaje de docentes que consideró necesario se le brinde capacitación moderada e intensa en cada uno de los

Tabla 9.7 Porcentaje de docentes que considera necesita capacitación moderada a intensa en los campos formativos, por modalidad educativa

Modalidad	Pensamiento matemático	Exploración y conocimiento del mundo	Expresión y apreciación artística	Desarrollo físico y salud	Desarrollo personal y social	Lenguaje y comunicación
Nacional	62.0	59.7	58.4	58.4	56.3	54.8
Comunitaria	42.1	39.8	33.8	33.6	38.2	29.3
Indígena unitaria	60.4	65.7	63.8	58.4	65.4	57.2
Indígena no unitaria	74.1	76.8	71.6	68.7	71.1	70.6
Rural unitaria	59.1	54.1	57.7	53.9	50.2	50.9
Rural no unitaria	62.3	59.9	59.6	59.2	54.8	53.0
Urbana en contexto desfavorable	70.4	66.8	65.2	66.9	63.9	61.9
Urbana en contexto favorable	65.2	63.7	59.8	62.3	59.5	58.8
Privada	53.5	50.6	53.0	51.3	47.9	49.5

campos formativos, y se encontró que, a nivel nacional, entre cinco y seis de cada diez maestros dicen requerir capacitación de moderada a intensa en cada uno de ellos.

El análisis entre modalidades revela que en las escuelas indígenas no unitarias y en las urbanas en contexto desfavorable se tienen las proporciones más altas de docentes que señalan necesitar capacitación moderada a intensa en los campos formativos. En oposición, en la comunitaria existe una menor cantidad de instructores que hacen este señalamiento.

Conclusiones

Los resultados de este capítulo muestran que las docentes participan asiduamente en actividades de desarrollo profesional, la mayoría ha tomado varios cursos de actualización y su participación en el trabajo colegiado en su escuela es frecuente. Asimismo, han tomado más cursos sobre la planeación y diseño de situaciones didácticas, desarrollo del niño y conocimiento de los campos formativos. En cambio, la menor actualización tiene relación con la enseñanza multigrado —incluso en las modalidades donde prevalecen grupos multigrado se advierte baja participación. Las actividades de trabajo colegiado se realizan en forma muy recurrente por la mayoría de docentes, a excepción de la observación de la práctica que es efectuada por muy pocos.

No obstante la alta participación de las maestras en actividades de actualización y trabajo colegiado centrado en la práctica, la mayoría de ellas señala necesitar capacitación

en todos los campos formativos. De igual manera, una alta proporción manifiesta tener dificultades para realizar algunas de las prácticas pedagógicas. En especial, se tiene una mayor necesidad de fortalecer las relacionadas con la atención a la diversidad, como la inclusión de alumnos con NEE y la atención a niños con distintos niveles de desarrollo. Sobre estos temas hay menor participación en cursos de actualización.

El análisis por modalidades revela que la indígena tiene las necesidades de capacitación más apremiantes, pues sus docentes afirman estar enfrentando dificultades para realizar las actividades sugeridas en el programa. De la misma forma, conviene analizar la situación de las escuelas urbanas públicas, particularmente las de contexto desfavorable.

Los resultados dejan ver la necesidad de hacer estudios que profundicen sobre la calidad de los cursos impartidos, la pertinencia que tienen para ayudar a las docentes a mejorar sus prácticas pedagógicas y la influencia de éstas en la mejora de la calidad de la enseñanza. También, sería necesario hacer indagaciones más detalladas para conocer cómo están trabajando las maestras en sus colectivos.

Los Centros de Maestros, instalaciones dedicadas a fortalecer la formación y desarrollo profesional de las docentes en servicio, prácticamente no se están utilizando, a juzgar por las respuestas dadas en este estudio. Sin duda, resulta pertinente hacer nuevos estudios que permitan conocer las causas de este fenómeno.

10 Dirección de centros escolares con capacitación y experiencia

La labor que realizan los directores y directoras de centros escolares es crucial para la consecución de resultados educativos, la construcción de comunidades de aprendizaje y, en conjunto, para la provisión de servicios de calidad.¹

La dirección de escuelas ha sido un tema poco explorado con relación al nivel preescolar en nuestro país y en el mundo; sin embargo, investigaciones llevadas a cabo en otros lugares reconocen que la realización de las tareas asociadas al ejercicio de esta función requiere de conocimientos y habilidades específicas, y que éstos se encuentran asociados a la formación inicial de los directores y a la capacitación que reciben durante el servicio profesional.

Las tareas que se pretende que los directores de educación preescolar desempeñen son variadas y complejas. Se espera que a través de su labor, los planteles se mantengan operando, progresen en la construcción de comunidades escolares que tengan como objetivo central el desarrollo y bienestar del niño, y se garanticen las mejores experiencias de aprendizaje para ellos y de enseñanza para las docentes.²

Lo anterior implica: cerciorarse que los ambientes físicos y sociales donde se desenvuelven los niños sean seguros y adecuados para su desarrollo y aprendizaje; fomentar el deseo de aprender en los alumnos y que esta responsabilidad sea compartida por la comunidad escolar; proveer oportunidades para que las maestras y la comunidad educativa en general se desarrollen y aprendan; establecer vínculos con las familias para apoyar el aprendizaje de los niños; promover que la comunidad educativa profundice su conocimiento sobre el desarrollo infantil y el aprendizaje para que se articulen esfuerzos entre los diferentes actores que compartan este fin.³

¹ Davis, S., et al. (2005). *School Leadership Study. Developing Successful Principals*. California, EE. UU.: Wallace Foundation/Stanford Educational Leadership Institute; Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What We Know About Successful School Leadership*. EE. UU.: National College for School Leadership; Batanaz, L. (2006). La función directiva, elemento clave para el desarrollo de las instituciones educativas. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 4. Recuperado de http://adide.org/revista/images/stories/pdf_n4/ase04m03_batanaz.pdf

² Dunlop, A. W. (2008). *A literature review on leadership in the early years*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland (LTS).

³ NAESP. (2005). *Leading early childhood learning communities. What principals should know and be able to do*. Washington, DC. EE. UU.

De esta forma, la función directiva requiere del establecimiento de metas a corto y largo plazo, que permitan a la escuela realizar sus actividades cotidianas y, al mismo tiempo, plantear una perspectiva estratégica para la mejora de los procesos y de los resultados educativos.⁴ La complejidad de esta función radica también en la atención simultánea de tareas de carácter organizativo o administrativo y pedagógico, que es como tradicionalmente se han clasificado las actividades de la dirección escolar.⁵ Se conocen otras formas de catalogar las funciones realizadas por los directores, por ejemplo, algunos establecen diferencias entre las funciones administrativas y organizativas, consideran las funciones pedagógicas y añaden las comunitarias.⁶ En este acercamiento se emplea la concepción dicotómica tradicional de la función directiva y se manejan de manera indistinta los términos administrativo y organizativo.

Tanto las tareas organizativas como las pedagógicas que realizan las figuras directivas son esenciales para lograr los propósitos de la educación preescolar y deberían estar articuladas alrededor de éstos. Las primeras comprenden el aseguramiento de las condiciones para la operación del plantel y de los diferentes actores educativos que participan en él, y están relacionadas, por ejemplo, con la infraestructura de la escuela, el personal de apoyo, los materiales educativos, los recursos financieros, entre otros.⁷ Estas actividades son importantes para garantizar que el alumno se encuentre en un ambiente seguro y cuente con las condiciones adecuadas en la escuela para su desarrollo y aprendizaje.

Las tareas pedagógicas tienen como prioridad el desarrollo de las competencias de los niños, buscan la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los medios necesarios para mejorarlos.⁸ Involucran el trabajo del director con el cuerpo docente, con los padres de familia y con los alumnos mismos, con el fin de garantizar experiencias de aprendizaje que contribuyan a su desarrollo.

Así, quien ejerce la dirección de la escuela necesita conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en ella, y valorarlos en función de los propósitos de la educación preescolar, para poder identificar las áreas donde se necesita su participación, brindando orientación y apoyo para que los diferentes actores escolares (docentes, alumnos y padres de familia) puedan articular sus esfuerzos alrededor de los propósitos educativos.

La realización de las tareas antes descritas hace necesario que la figura que desempeña la función directiva en los centros de educación preescolar posea: conocimientos

⁴ Carriego, C. (2005). *Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica; Dunlop, A.W. (2008), *op. cit.*

⁵ Peters, K. & Slegers, P. (1996). La percepción de las tareas de los directores. *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional de Centros Docentes*. Bilbao, España: ICE de la Universidad de Deusto.

⁶ SEP. (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. Recuperado el 20 de julio de 2008, de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/imagenespag2006/Gestión/GestionC5.pdf>.

⁷ En las escuelas públicas, una parte de las tareas organizativas se distribuye entre el cuerpo docente y directivo a través de comisiones escolares.

⁸ Carriego, C. (2005), *op.cit.*

y habilidades técnicas, que incluyan aspectos pedagógicos y curriculares; habilidades conceptuales, que comprendan capacidad de pensamiento crítico, de planteamiento de ideas y argumentación; y habilidades interpersonales.⁹

Si bien la indagación de los conocimientos y habilidades antes descritas es muy compleja y requiere de acercamientos específicos, diversas investigaciones han encontrado que la formación inicial y la experiencia en la docencia de los directores son condiciones esenciales, más no únicas o suficientes, para proveer estos conocimientos y habilidades.¹⁰ Además, se ha encontrado que estas condiciones se relacionan con la calidad de la oferta de los servicios de educación preescolar.¹¹

De acuerdo con lo anterior, este capítulo pretende explorar la formación que tienen quienes ejercen la función directiva en las escuelas de educación preescolar en México. Cabe señalar que la dirección de centros preescolares en el sistema educativo público admite tres variantes según sus condiciones organizativas. En la primera, las directoras están dedicadas solamente a realizar las actividades relacionadas con la dirección de la escuela (en lo sucesivo las llamaremos directoras exclusivas); en la segunda variante, en escuelas no unitarias que no tienen director exclusivo, ya sea por las características organizacionales permanentes de la escuela —i.e. número de grupos—, o por situaciones temporales, como puede ser el cambio del director exclusivo, se designa a una educadora que está frente a grupo como encargada de la dirección (en lo sucesivo, docentes a cargo de la dirección); y la tercera variante son las docentes de escuelas unitarias, donde un solo maestro se encuentra trabajando frente a grupo y también hace las veces de director del centro escolar (docentes de escuelas unitarias).

En este capítulo se reporta información referente a quienes ejercen la función directiva en escuelas públicas y privadas de educación preescolar. Debido a la diversidad de actores que pueden desempeñar la función directiva en escuelas públicas, se incluyen sólo los hallazgos relativos a las figuras directivas en escuelas no unitarias, ya sea de manera exclusiva o como docentes a cargo de la dirección. La exclusión de las docentes de éstas escuelas (comunitarias, indígenas unitarias y rurales unitarias) obedece a que el análisis enfatiza la formación y capacitación como condiciones esenciales para realizar tareas pedagógicas, relacionadas con la orientación y el acompañamiento del trabajo de otros educadores. Cabe subrayar que en las escuelas unitarias las maestras no realizan estas funciones.¹²

Para valorar la formación de quienes ejercen la función directiva en escuelas de educación preescolar no unitarias se consideran dos características. La primera es el nivel máximo

⁹ Rodd, J. (2001). Building leadership expertise of future early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22, pp. 9-12.

¹⁰ Sylva, K., et al. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12. The Final Report: Effective Pre-School Education*. London, U.K.: DFES./Institute of Education, University of London.

¹¹ Aubrey, C., et al. (2005). *How do they manage? An investigation of Early Childhood Leadership*. End of Award Report. Warwick, U.K.: The University of Warwick.

¹² La valoración de la formación y capacitación de los docentes de escuelas unitarias se realiza en el capítulo 7 de este informe.

de estudios que han alcanzado y, particularmente, si cursaron Normal básica o Licenciatura en Educación Preescolar, pues se considera que este tipo de estudios permite a las docentes poseer conocimientos y desarrollar habilidades técnicas para el trabajo con los niños. Sería una condición deseable que quienes dirigen las escuelas de educación preescolar hubieran transitado por estos estudios, aun cuando se reconoce que la dirección de planteles involucra habilidades adicionales a la docencia que podrían requerir de otros mecanismos de formación transitados antes de ser elegido como director o de asumir el puesto.

La segunda es la experiencia que tuvieron como docentes frente a grupo quienes ejercen la función directiva. Esta valoración se realiza a través del análisis de la práctica realizada durante los años en que ejercieron la función docente. Se incluye esta característica en el análisis porque la experiencia de haber trabajado como maestro se considera deseable para quien ejerce la función directiva. Esto brinda un conocimiento práctico sobre la forma como se desarrolla el trabajo con los alumnos y sobre las estrategias que pueden ayudar a las docentes a mejorar sus prácticas de enseñanza, de planeación y de evaluación.

Este acercamiento cobra especial importancia en nuestro país debido al *Programa de Educación Preescolar 2004* (PEP 2004), ya que desde el proceso de reforma de la educación preescolar iniciado en el 2002¹³ se ha promovido un cambio en la orientación de la función directiva. A través de las acciones formativas emprendidas, se ha buscado enfatizar la labor de orientación, asesoría y acompañamiento de la práctica docente,¹⁴ como un elemento esencial de la dirección escolar para transitar del “discurso a la práctica”.¹⁵ Lo anterior conlleva hacia una reforma integral de las prácticas en el aula y en la escuela para garantizar que se brinden a los niños “situaciones ricas y variadas de aprendizaje encaminadas al desarrollo de sus competencias”.¹⁶

Este cambio de orientación en la función directiva hace patente la necesidad de que las directoras de preescolar cuenten con la capacitación y experiencia necesarias para acompañar, asesorar y guiar la práctica docente y, en conjunto, alcanzar los planteamientos propuestos por el programa.

Es importante apuntar que el acercamiento que se plantea en este capítulo permite una visión general sobre la formación de las directoras, más no de las habilidades y conocimientos que poseen y emplean en el ejercicio de su función. Se necesitan otros estudios para conocer con mayor amplitud sus trayectorias formativas, las prácticas que realizan en sus escuelas, los conocimientos que tienen, así como sus necesidades de formación.

Los resultados se presentan en dos secciones. La primera aborda la formación inicial de las directoras, y la segunda se enfoca en la experiencia que adquirieron como docentes

¹³ SEP. (2004). *Programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar*. Recuperado el 17 de diciembre de 2008, de http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/RENOVACION/RENOVACION_CURRICULAR.PDF.

¹⁴ SEP. (2008). *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma a la educación preescolar*. México, D. F., Ramírez, R. (2008). *La función de la asesoría en el proceso de reforma de la educación preescolar*. México: SEP.

¹⁵ Ramírez, R. (2008), *op.cit.*

¹⁶ *Ibidem*, p.129.

quienes ejercen la función directiva. La información que se muestra en este capítulo fue proporcionada por las directoras o encargadas de la dirección a través de un cuestionario autoadministrado.

En cada sección los resultados se presentan de acuerdo a dos ejes de análisis. En primera instancia, con respecto a la variación de exclusividad de la dirección en planteles públicos no unitarios (directoras exclusivas y docentes a cargo de la dirección), se consideró importante identificar las diferencias existentes entre estos actores educativos y lo que eso puede suponer para las oportunidades de acompañamiento de la práctica docente, de enseñanza y de aprendizaje.

En segunda instancia los resultados se presentan con respecto a la modalidad educativa, sin hacer diferencia en la exclusividad de la dirección. Así, los resultados incluyen tanto a quienes son directoras exclusivas como a las docentes que se encuentran a cargo de la dirección en las modalidades públicas. Para el análisis de la equidad de condiciones de la oferta educativa resulta de interés identificar si existen diferencias en las características de estos actores educativos, de acuerdo al contexto donde laboran. Las modalidades educativas públicas que se incluyen en este estudio son: indígena no unitaria, rural no unitaria, urbana en contexto desfavorable y urbana en contexto favorable. También se incluyen los datos de los centros de educación preescolar privados.

10.1 Formación inicial y escolaridad

En esta sección se explora la formación inicial y la escolaridad de las figuras directivas en escuelas no unitarias públicas y en escuelas privadas. Se considera, como se ha mencionado antes, que haber cursado estudios de Normal básica o Licenciatura en Educación Preescolar es una condición deseable para las directoras, pues a través de esta formación se pretende desarrollar en los futuros docentes: habilidades intelectuales específicas (plantear, analizar y resolver problemas); identidad profesional y ética; capacidad para identificar y responder a las condiciones del entorno de las escuelas; dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar; y competencias docentes.¹⁷ Estas habilidades y conocimientos pueden contribuir a que las directoras comprendan con mayor profundidad la labor docente y puedan brindar la asesoría y acompañamiento que las maestras necesitan.

Aunque se reconoce que la formación como docentes podría no ser suficiente para que las directoras cuenten con los conocimientos y desarrollen las habilidades para proveer la asesoría y acompañamiento que las maestras necesitan, la carencia de formación en educación preescolar, ya sea a través de la Normal o de la Licenciatura en Educación Preescolar, podría representar una desventaja para las directoras y los miembros de la comunidad escolar. Las directoras que no cuenten con estos estudios podrían carecer de una comprensión curricular y pedagógica que oriente las actividades cotidianas y estratégicas de la escuela.

¹⁷ SEP. (1999). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. Recuperado el 31 de diciembre de 2008, de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prees_99/rasgos.htm.

También es importante señalar que las desventajas que representaría la falta de formación en educación preescolar podrían ser superadas durante el ejercicio de la profesión a través de experiencias formativas. Por ejemplo, en el proceso de reforma de la educación preescolar se ha insistido en que las directoras experimenten de manera directa el diseño y la aplicación de situaciones didácticas con alumnos.¹⁸ Este tipo de actividades pretende que las figuras directivas adquieran una mejor comprensión de los retos a los que se enfrentan las maestras de sus escuelas, como pueden ser: la observación focalizada de los avances de los niños, el uso de materiales, la organización del ambiente de aprendizaje o la distribución del tiempo en la jornada.

Los resultados de este estudio muestran que en las escuelas públicas no unitarias, la mayoría de las directoras ha recibido una formación en Normal básica o Licenciatura en Educación Preescolar, y los porcentajes son muy similares, se trate de directoras exclusivas o de directoras con grupo a cargo¹⁹ (entre 72.5% y 79.8%). Sin embargo, una cuarta parte de las directoras exclusivas de escuelas públicas no unitarias y una quinta parte de las docentes a cargo de la dirección no tiene este tipo de formación (ver tabla 10.1).

Sobre el grupo de directoras que no cuenta con la formación en educación preescolar en las escuelas públicas no unitarias, llaman la atención dos resultados. El primero es que 10.8% de directoras con grupo a cargo cuenta con estudios máximos de bachillerato, mientras que 3.7% de directoras exclusivas, aunque en menor porcentaje, cuenta con este mismo perfil. El segundo es que 21.4% de directoras exclusivas cuenta con una licenciatura diferente a la de educación preescolar.

Tabla 10.1 Porcentaje de directoras de acuerdo con su nivel máximo de estudios y el tipo de dirección, en escuelas públicas no unitarias

Tipo de dirección	Bachillerato o menor	Normal Básica sin Licenciatura	Licenciatura en Educación Preescolar (LEP)	Otra Licenciatura	Posgrado	
					A partir de LEP	Iniciando de otra Licenciatura
Directora exclusiva	3.7	26.7	45.8	21.4	0.3	2.2
Docentes a cargo de la dirección	10.8	21.2	58.6	9.4	0.0	0.1

¹⁸ SEP. (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México, D. F.

¹⁹ Esta cifra se obtiene de sumar los porcentajes de directoras que cuentan con Normal básica sin licenciatura, Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) y un posgrado a partir de la LEP.

Tabla 10.2 Porcentaje de directoras de acuerdo con su nivel máximo de estudios, por modalidad educativa en escuelas no unitarias

Modalidad	Bachillerato o menor	Normal Básica sin Licenciatura	Licenciatura en Educación Preescolar (LEP)	Otra Licenciatura	Posgrado	
					A partir de LEP	Iniciando de otra Licenciatura
Indígena no unitaria	20.5	22.0	51.7	5.8	0.0	0.0
Rural no unitaria	3.8	23.5	68.8	3.5	0.5	0.0
Urbana contexto desfavorable	2.1	26.6	58.8	11.5	0.4	0.6
Urbana contexto favorable	4.4	27.8	48.7	16.4	0.0	2.7
Privada	7.7	23.7	27.4	37.7	0.0	3.5

Al efectuar el análisis entre modalidades educativas, se ha encontrado que en las escuelas públicas la proporción de directoras que no cuenta con formación en educación preescolar es superior en la modalidad indígena no unitaria. Como se desprende de la tabla 10.2, en esta modalidad, el nivel máximo de estudios de 20.5% de las directoras es bachillerato, y 5.8% cuenta con una licenciatura diferente a educación preescolar. De esta manera, en total, cerca de una cuarta parte de las directoras de esta modalidad educativa no cuenta con formación en educación preescolar. Este alto porcentaje de directoras con bachillerato podría poner en desventaja a quienes ejercen esta función en las escuelas indígenas no unitarias.

Por su parte, en las escuelas privadas se presentan los mayores porcentajes de perfiles diferentes a Normal básica y Licenciatura en Educación Preescolar. Cerca de 40% de las directoras de esta modalidad cursó una licenciatura diferente a educación preescolar, y 7.7% sólo cuenta con estudios máximos de bachillerato.

Estos resultados ilustran la diversidad de perfiles profesionales de las directoras de educación preescolar, y hacen patente la necesidad de explorar la relación que guardan estas características con: la tarea que desempeñan; las prácticas escolares en conjunto; las habilidades y conocimientos de las directoras; y sus necesidades de fortalecimiento profesional. Estas valoraciones serán importantes para fundamentar decisiones de política educativa, enfocadas a garantizar que las figuras directivas cuenten con los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer su función; ya sea a través de mecanismos institucionalizados de formación de directivas o de estrategias de formación continua que aborden sus necesidades.

10.2 Años de experiencia como docentes frente a grupo

La experiencia como docentes frente a grupo contribuye a la conformación de conocimientos y habilidades técnicas y conceptuales sobre su práctica. También puede ser importante para el desarrollo de habilidades interpersonales debido a la interacción que se tiene con alumnos, otros docentes, directores y padres de familia en torno a las tareas educativas.

El presente estudio se considera deseable que quienes ejercen la función directiva cuenten con este tipo de experiencias, aun cuando se reconoce que la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades para la comprensión de la práctica docente y de las actividades escolares es un proceso complejo. Es necesario recalcar que éste no se da sólo con el paso del tiempo, sino a partir del desarrollo individual, en interacción con otros actores educativos, que propicia ambientes óptimos para la obtención de aprendizajes diferentes.

En nuestro país no existe una normativa sobre el número de años que deberían ejercer como docentes frente a grupo quienes aspiren a puestos de dirección en escuelas de educación preescolar públicas. El requisito principal es haber tenido esta experiencia profesional. En la modalidad privada no hay regulaciones que orienten la designación de directores.

Los resultados muestran, de manera general, a un cuerpo directivo con amplia experiencia en la docencia. En los planteles públicos de educación preescolar las directoras exclusivas de los centros no unitarios trabajaron o han trabajado frente a grupo un promedio de 12 años y las docentes a cargo de la dirección 14.2 años (ver tabla 10.3).

La tabla 10.3 evidencia que existe un porcentaje importante de directoras en planteles no unitarios públicos con cinco años de experiencia o menos como docente. Para las directoras exclusivas y las docentes a cargo de la dirección el índice asciende aproximadamente a 21%.²⁰ También se encuentra una minoría de directoras que sólo cuenta con un año de experiencia frente a grupo.

Aun cuando se reconoce que las etapas de desarrollo profesional por las que transitan las docentes son complejas debido a la interacción de múltiples factores —como son las relaciones con otros docentes, las actividades individuales de reflexión y las condiciones de trabajo en la escuela y en las aulas, entre otros—, se ha advertido que en los primeros años de ejercicio profesional, las docentes requieren de retroalimentación constante, intercambio profesional y apoyo.²¹ Dichos años son importantes debido a las comprensiones que logran sobre los propósitos educativos, el reconocimiento de los alcances y limitaciones de sus propias prácticas, y el fortalecimiento de su seguridad profesional.²²

²⁰ Las cifras incluyen a las docentes que tienen 1 año y 2 a 5 años de experiencia frente a grupo.

²¹ Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73 (1), pp. 50-54.

²² Burden, P. R. (1982). Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages. Documento presentado en el *Annual meeting of the Association of Teacher Educators*. Phoenix, AZ. EE. UU.

Tabla 10.3 Porcentaje de directoras de acuerdo con los años de experiencia frente a grupo y tipo de dirección, escuelas públicas no unitarias

Tipo de dirección	Media	1 año	2 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 o más años
Directora exclusiva	12.0	3.4	17.3	24.0	22.4	16.9	16.1
Docentes a cargo de la dirección	14.2	3.8	17.2	18.8	17.1	14.5	28.7

Así, quienes ejercen la función directiva cuando recientemente han comenzado su carrera como docentes, podrían enfrentar mayores desafíos que sus pares con más experiencia profesional, pues posiblemente no cuenten con una amplia comprensión sobre la práctica educativa que les permita dar una mejor orientación a su equipo. Los desafíos son aún mayores para quienes están en estas condiciones y se desempeñan como docentes y directoras a la vez, pues incursionan al mismo tiempo en la práctica de la docencia y en la dirección de las escuelas.

El análisis por modalidad revela que las directoras de escuelas públicas no unitarias tienen en promedio un mayor número de años de experiencia como docentes que sus pares de escuelas privadas, quienes en promedio tienen 10.2 años de experiencia (ver tabla 10.4).

Tabla 10.4 Porcentaje de directoras de acuerdo con los años de experiencia frente a grupo, por modalidad educativa, escuelas no unitarias

Modalidad	Media	1 año	2 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 o más años
Promedio escuelas no unitarias	12.7	3.5	17.3	22.3	20.6	16.1	20.3
Indígena no Unitaria	16.4	1.9	7.1	17.0	17.2	17.8	39.0
Rural no Unitaria	11.7	1.8	24.0	23.9	23.4	12.0	14.9
Urbana en contexto desfavorable	14.1	2.8	11.7	22.6	21.0	19.7	22.3
Urbana en contexto favorable	14.3	1.4	11.7	24.4	21.3	17.1	24.2
Privada	10.2	7.6	24.5	21.1	18.7	14.4	13.8

Al interior de las modalidades públicas se vislumbran también algunas diferencias. En primer lugar, las directoras de escuelas indígenas no unitarias tienen, en promedio, mayor experiencia en docencia que las del resto de las modalidades. En la tabla 10.4 también se observa un alto porcentaje de directoras en la indígena no unitaria con 21 años o más de experiencia (39%), mientras que las directoras de escuelas rurales no unitarias tienen en promedio menos años de experiencia frente a grupo, con respecto al resto de las modalidades públicas.

Los resultados que se exponen en este apartado muestran que es necesario realizar otros acercamientos que permitan comprender la manera en que se relaciona la experiencia como docente con la práctica directiva. Estos estudios podrían retroalimentar la normativa de designación de directivos de educación preescolar, pues, como ya se ha dicho antes, la normatividad vigente no establece un periodo mínimo del ejercicio de la docencia para aspirar a puestos directivos.

Conclusiones

Contar con un cuerpo de directores con habilidades y conocimientos técnicos para realizar las tareas organizativas y pedagógicas es una condición necesaria para que los planteles de educación preescolar brinden un servicio educativo de calidad, encauzando los esfuerzos escolares hacia propósitos educativos comunes. La formación inicial y la experiencia que hayan tenido como docentes son elementos necesarios, aunque no suficientes, para la obtención de estos conocimientos y para el desarrollo de habilidades directivas.

En cuanto a la formación inicial se encontró que aun cuando la mayoría de las directoras de escuelas no unitarias ha recibido una formación de Normal básica o Licenciatura en Educación Preescolar, existe un alto porcentaje de directoras que no tiene los estudios necesarios para ejercer la docencia en este nivel, especialmente en la modalidad indígena no unitaria y privada.

Con relación a la experiencia como docentes, la evidencia señala que la mayoría de las directoras sí la tuvo. También se observó que un porcentaje importante de ellas sólo ejerció o ha ejercido como maestra durante cinco años o menos, sobre todo en la modalidad privada. En las escuelas públicas, las directoras con menos años de experiencia como docentes están también a cargo de la dirección. Es de esperarse que las directoras en esta situación cuenten con menos herramientas para orientar los esfuerzos educativos de la comunidad escolar, y particularmente para acompañar el trabajo de su equipo, pues seguramente se encuentran en un periodo de iniciación en la docencia donde ellas mismas requieren de fuerte acompañamiento en su práctica.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, la función del director en educación preescolar ha sido poco explorada en nuestro país y en el mundo. Los resultados de este estudio evidencian la necesidad de llevar a cabo múltiples acercamientos para conocer a fondo el desempeño de esta figura, cuya importancia en el proceso educativo es innegable.

Parece necesario que futuros estudios busquen conocer la relación que guardan las características descritas en este capítulo con la práctica, conocimientos y habilidades de las directoras.

De acuerdo con los desarrollos en torno a la función directiva en otros países, se ha visto que los directores requieren de conocimientos y habilidades adicionales y diferentes a los de la docencia, y en consecuencia, se han emprendido procesos de formación inicial específicos para los docentes que buscan desempeñar cargos directivos.²³

En el proceso de reforma de la educación preescolar en México, se ha abordado la formación de directivos principalmente a través de cursos de actualización y seminarios diseñados para quienes ejercen esta función. Sería conveniente valorar si la formación inicial en docencia en el nivel de educación preescolar y la experiencia como docente son condiciones suficientes para que, quienes ejercen la función directiva, puedan cumplir los objetivos que se les designan desde el inicio de su ejercicio, o si se requieren de mecanismos de formación específicos para aspirar a ser designados en puestos directivos.

Además de esto, sería importante explorar la situación de las directoras que sólo cuentan con estudios máximos de bachillerato y de quienes han sido formadas en una licenciatura diferente a educación preescolar, para así identificar sus necesidades profesionales y que el sistema educativo pueda proporcionarles acompañamiento y oportunidades de fortalecimiento en su práctica.

Las diferencias identificadas, en términos de experiencia entre las directoras y docentes a cargo de la dirección de escuelas públicas no unitarias, hacen patente la necesidad de conocer más sobre éstas últimas; es decir, sobre quienes ejercen las funciones de docencia y dirección principalmente, en razón de las características organizacionales temporales o permanentes de sus escuelas, y no por propia elección.

Debido a los retos que impone ejercer la dirección y docencia de forma simultánea, es necesario que quienes realizan esta doble función hayan alcanzado un conocimiento profundo de la profesión docente y de la manera en que pueden orientar su trabajo y el de la escuela. Sin embargo, los resultados no son consonantes con esta suposición, pues justamente las maestras a cargo de la dirección son quienes cuentan con menos años de experiencia en la docencia.

El ejercicio de esta doble función hace necesario conocer con mayor profundidad los desafíos que enfrentan en su práctica, las necesidades que tienen de acuerdo a sus características profesionales y las de la escuela, y de qué manera la experiencia impacta en su práctica. En el Sistema Educativo Mexicano debiera existir una preocupación por dotar a estas figuras de las condiciones necesarias para ejercer sus funciones y construir comunidades orientadas hacia los propósitos educativos de preescolar.

²³ Dunlop, A.W. (2008), *op.cit.*

11 Duración y distribución de la jornada escolar adecuadas a las necesidades de los niños, sus familias y la sociedad

Una de las dimensiones de la calidad del sistema educativo es la pertinencia.¹ Ésta se refiere a la adecuación de las características de los servicios educativos a las necesidades de los usuarios. En el caso de la educación preescolar, los usuarios de estos servicios son, en primera instancia, los niños y sus familias, pero también la sociedad, en un sentido más amplio.

Las necesidades de los alumnos de educación preescolar son principalmente de desarrollo y aprendizaje —fundamento de los propósitos educativos que persigue el currículo actual de este nivel—. Sin embargo, por su edad, los niños a quienes está dirigida también demandan atención y cuidados que garanticen su bienestar integral.

Las familias de los alumnos tienen dos necesidades principales. 1) en correspondencia con lo que requieren los propios niños, es que la educación preescolar promueva el desarrollo y aprendizaje de éstos y les brinde los cuidados adecuados para su edad; 2) que las características de la prestación de los servicios educativos les faciliten la realización de las tareas cotidianas en las que se involucran, entre ellas, las actividades laborales.

La sociedad, por su parte, requiere que los individuos dispongan de los medios para su pleno desarrollo, de forma que puedan contribuir al fortalecimiento económico y social del país. Para la educación preescolar, al igual que para los otros niveles de la educación básica, esta exigencia implica una orientación hacia el desarrollo de todas las competencias de los niños, para que éstos adquieran confianza en su capacidad de aprender, cuenten con habilidades para ello a lo largo de la vida de manera autónoma e independiente y puedan también contribuir a la “democratización social y [a] hacer sustentable el desarrollo humano”.² Además, es preciso que las características de prestación del servicio educativo no se constituyan en un obstáculo para la participación social y económica de las familias de los alumnos en la sociedad.

La duración de la jornada en las escuelas de preescolar y el tiempo disponible durante la misma, para que los niños participen en experiencias educativas y desarrollen sus competencias, son dos condiciones relacionadas con la pertinencia de los servicios que serán exploradas en este capítulo.

¹ INEE. (2006). *Plan maestro de desarrollo 2007-2014*. México, D.F.

² SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, D.F., p. 15.

Estas condiciones funcionan como una plataforma básica para el cumplimiento de los propósitos educativos y la satisfacción de las necesidades de los diferentes usuarios. Sin embargo, se reconoce que por sí mismas no garantizan la participación de los preescolares en actividades educativas que estimulen su desarrollo y aprendizaje. Tampoco aseguran el alcance de los propósitos educativos establecidos en el currículo, ni que se satisfagan las necesidades de cuidado integral de los alumnos.

La duración de la jornada escolar se presenta en la primera sección de este capítulo con el objetivo de valorarla con respecto a las características sociales y económicas de la población, en especial, las tendencias de participación de las mujeres en el mercado de trabajo en México. Este análisis permite identificar las oportunidades que tendrían las madres trabajadoras para que sus hijos asistieran durante una jornada de trabajo completa, en las diferentes modalidades educativas.

Este acercamiento se realiza porque la duración de la jornada escolar puede facilitar u obstaculizar la plena participación de las familias de los alumnos en la sociedad o poner en riesgo el bienestar de ellos. Las jornadas escolares cortas pueden propiciar que los padres de familia o tutores de los niños interrumpan o pospongan su inserción a actividades económicas o sociales debido a la incompatibilidad entre los horarios escolares y laborales; elijan trabajar por menor cantidad de horas a las deseadas, o se incorporen a actividades económicas con horarios compatibles a las jornadas escolares, pero alejadas de sus aspiraciones profesionales o con condiciones laborales inestables o inadecuadas para el bienestar propio y de sus familias.³ Se puede poner en riesgo el bienestar integral de los preescolares cuando éstos no se encuentran en la escuela, sus padres o tutores trabajan, y se encomienda la atención y cuidado de ellos a personas o instituciones que no cuentan con la preparación, instalaciones y materiales adecuados para satisfacer sus necesidades y garantizar su bienestar físico, emocional e intelectual.

Se consideró que este análisis permite una primera aproximación a la adecuación de la jornada escolar en relación con las necesidades de las familias y la sociedad. Sin embargo, se requieren estudios futuros que exploren en forma específica las necesidades de los padres de los alumnos que asisten a las distintas modalidades de educación preescolar, y las implicaciones que ha tenido la duración de la jornada en sus actividades personales, económicas y sociales. También es preciso contar con estudios focalizados en las escuelas de jornada escolar completa, que identifiquen las actividades realizadas por los niños y valoren la adecuación de éstas a los propósitos educativos del nivel y al bienestar integral de ellos.

En la segunda sección, se analiza el tiempo del cual disponen los preescolares para participar en experiencias que contribuyan al desarrollo de sus competencias durante la jornada escolar. Este acercamiento se hace mediante la valoración del tiempo que dedican las docentes a actividades rutinarias con respecto a la duración de toda la jornada. La razón de éste se basa en tres aspectos: en el reconocimiento hecho por otras investigaciones internacionales sobre educación preescolar en las cuales se identifica que las prácticas rutinarias están muy arraigadas y que sus objetivos principales son la

³ OCDE. (2005). *¿Mi bebé o mi jefe? Cómo reconciliar la vida familiar con el trabajo*. México, D. F.: FCE, OCDE.

formación de hábitos en los niños, pero éstos no se encuentran asociados al logro de propósitos educativos; en el currículo vigente en México, y en las acciones formativas que lo han acompañado. Se consideró que esta valoración permitiría tener un primer análisis sobre el empleo del tiempo que los niños pueden utilizar para participar en situaciones didácticas diseñadas por la educadora, que tengan como objetivo el desarrollo de sus competencias. Se reconoce que se necesitan estudios adicionales para lograr una valoración a profundidad acerca del uso del tiempo en el aula, efectivamente dirigido al cumplimiento de los propósitos de la educación preescolar planteados en el *Programa de Educación Preescolar 2004* (PEP 2004).

11.1 Duración de la jornada escolar

La duración de la jornada en las escuelas de educación preescolar ha sido un tema discutido de manera abundante a nivel internacional. En especial, el debate ha girado en torno a tres temas: los beneficios en las oportunidades de aprendizaje de los niños al participar en programas de medio día o de jornada completa; la función compensatoria que puede tener un servicio educativo de jornada completa para niños que provienen de contextos socioeconómicos en desventaja; y, las oportunidades que brindan los diferentes esquemas de jornada escolar a las familias para su desarrollo individual, social y económico pleno.⁴

La investigación realizada en otros países⁵ sobre este tema es muy amplia.⁶ Los hallazgos de algunos estudios han mostrado que la jornada completa beneficia a los docentes, a los niños y a los padres de familia. A los docentes les proporciona más oportunidades para identificar las necesidades de los niños, individualizar la enseñanza, evaluar su progreso, realizar actividades en las cuales los alumnos puedan participar en pequeños grupos, explorar con mayor profundidad el currículo y establecer relaciones cercanas con los padres de familia. También, hace posible que los niños se involucren en un rango más amplio de experiencias de aprendizaje y participen en actividades individualizadas y en pequeños grupos; y por último, favorece a los padres de familia que trabajan, pues pueden necesitar que sus hijos estén más tiempo en sus escuelas, consideradas un lugar seguro donde se vigila su bienestar, desarrollo y aprendizaje.⁷

Debido a los cambios demográficos relacionados con la creciente participación de la mujer en el mercado laboral y con base en los resultados de investigaciones que

⁴ Lee, V., et al. (2006). Full-day versus half day kindergarten: in which program do children learn more? *American journal of education*, 112, pp.163-208.

⁵ NCES. (2004). *Full-day and half-day kindergarten in the United States. Findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998-99*. Washington, EE. UU.: Department of Education. Institute of Education Sciences.

⁶ En nuestro país aún no se han hecho indagaciones sobre la relación entre diferentes esquemas de duración de la jornada en educación preescolar y el desarrollo y aprendizaje de los niños, las necesidades de los padres y las de la sociedad en su conjunto.

⁷ Lee, V., et al. (2006), *op. cit.*, p. 169.

demuestran los beneficios de programas de educación preescolar de jornada completa en otros países, durante las últimas décadas, se ha registrado un crecimiento en la proporción de escuelas que brindan servicios con esta característica y en las acciones tendientes a universalizar su provisión.⁸ Por ejemplo, en Estados Unidos de América, el porcentaje de alumnos inscritos en programas de jornada completa aumentó de 10% a 45% en el periodo de 1961 a 1993, y en la actualidad más de la mitad de los preescolares de este país están inscritos en este tipo de sistema.⁹

En México, al igual que en otros países, en las últimas décadas se han registrado cambios en la vida social y económica de la población. Entre los más importantes están las modificaciones a la composición de las familias y el aumento en la participación que tienen las mujeres en la vida productiva (ver gráfica 11.1).

El modelo familiar en el cual el hombre era el proveedor y la mujer se dedicaba a las labores domésticas y a la crianza de los hijos se ha modificado al paso de los años. Ahora, un amplio porcentaje de mujeres realiza labores que no son de carácter doméstico. Esta transformación puede advertirse al considerar el crecimiento experimentado por la tasa de participación femenina en el trabajo extradoméstico: mientras que en la década de los setenta era de 17.6%, para 1996 aumentó a 36.5%, y para 2007 ascendió a 41.4%.¹⁰ Es importante señalar que en este último año, la tasa de participación de las mujeres en edades reproductivas fue aún mayor, pues rondó 50%. Esto significa que en la actualidad las madres cumplen con responsabilidades propias de la vida familiar y el trabajo fuera del hogar.

Como consecuencia de la creciente participación de la mujer en la vida productiva, la demanda de servicios educativos se ha transformado. Ahora existe una mayor necesidad de que los hijos de padres trabajadores reciban educación y cuidados por alguna institución con esquemas de provisión del servicio, compatibles con sus actividades laborales.

Los datos obtenidos en el presente estudio muestran que, en las modalidades educativas incluidas,¹¹ prácticamente no existen escuelas que ofrezcan servicios educativos por más de cinco horas. Como se aprecia en la tabla 11.1, aproximadamente la mitad de los planteles de educación preescolar tiene jornadas de atención de tres horas diarias, una tercera parte extiende su horario a cuatro horas y 10.5% a cinco horas. Esto significa que, en nueve de cada diez escuelas, el tiempo que se dedica a la educación y cuidado de los niños equivale a la mitad de una jornada laboral.

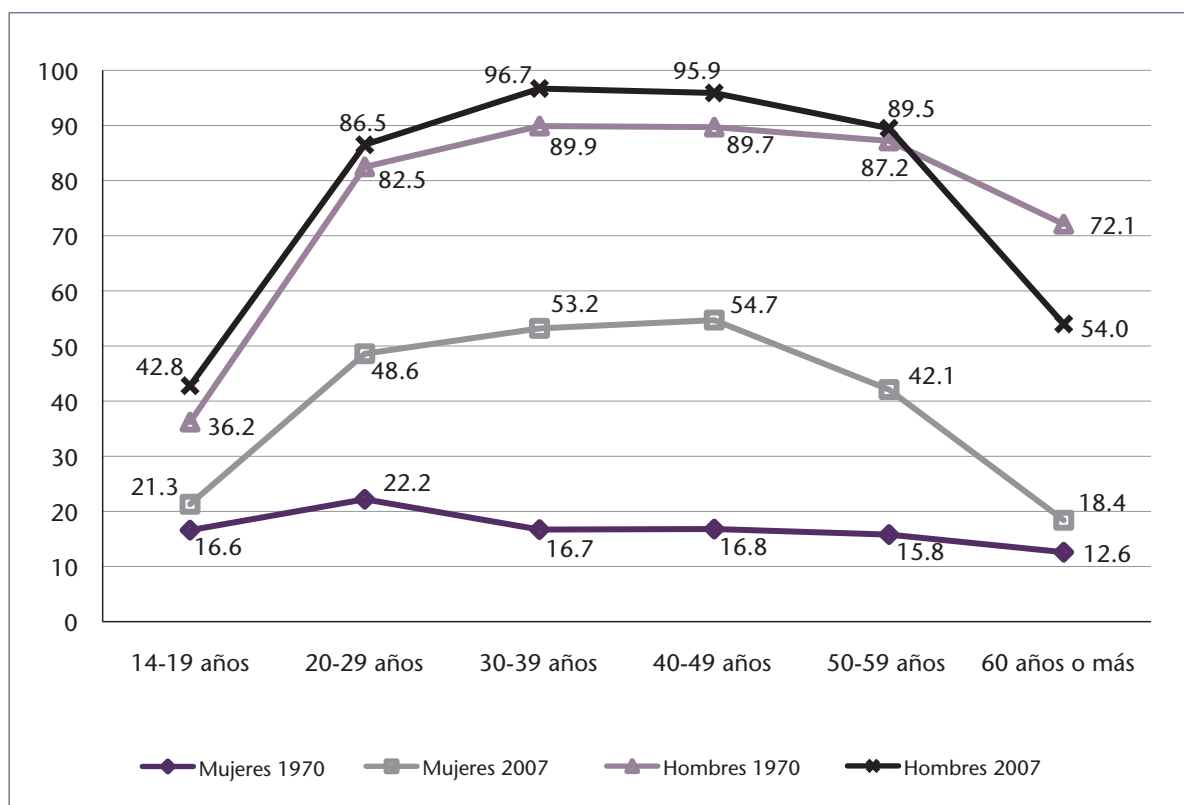
⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). *Desigualdad de género en el trabajo* (boletín), p. 4.

¹¹ Los Centros de Educación Integral (CENDIS) y los que pertenecen al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) no participan en este estudio. Estos centros tienen, por lo general, jornadas completas, aunque sus servicios son sólo recibidos por una minoría de la población. En el ciclo escolar 2006/2007 1.46% y 1.36% de la población inscrita en educación preescolar asistió a CENDIS y centros del DIF, respectivamente. Estos datos fueron obtenidos de SEP (2007). *Las implicaciones de la obligatoriedad de la educación preescolar en México. Diagnóstico y propuestas.* (Documento no publicado).

Gráfica 11.1 Tasa de participación en el trabajo extradoméstico por sexo y grupos de edad 1970 y 2007¹²



Entre las modalidades públicas existe una diferencia a favor de quienes asisten a la modalidad indígena y comunitaria en lo que respecta a la atención a los preescolares. En las escuelas urbanas y rurales la mayoría atiende a los alumnos sólo durante tres horas, mientras que en los centros de educación preescolar comunitarios, el tiempo de atención es de cuatro horas o más, y en las escuelas indígenas, una tercera parte de los planteles también recibe a los niños por cuatro horas o más. En estos datos, llama la atención que la jornada del preescolar sea más corta en las escuelas urbanas donde la tasa de ocupación de las mujeres es más alta.¹³

Es importante señalar que en la modalidad privada se encuentra una mayor proporción de planteles con horario de atención más amplio, pues una tercera parte atiende a los niños durante cinco horas y la mitad durante cuatro horas. Sin embargo, la prestación de servicios con duración de una jornada laboral completa también es muy escasa en esta modalidad.

¹² *Ibidem*. Basado en: DGE. IX Censo General de Población, 1970 y 2007 en INEGI.

¹³ Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). *Mujeres y Hombres en México*, México D. F.: Inmujeres-INEGI, p. 326.

Tabla 11.1 Porcentaje de escuelas de acuerdo con la duración de la jornada escolar diaria, por modalidad educativa

Modalidad	Menos de tres horas	Tres horas	Cuatro horas	Cinco horas	Seis horas o más
Nacional	0.9	54.6	31.3	10.5	2.7
Comunitaria	0.0	15.4	60.9	20.8	3.0
Indígena unitaria	0.2	61.5	34.0	4.3	0.0
Indígena no unitaria	1.9	64.1	33.1	0.9	0.0
Rural unitaria	0.9	80.7	16.3	1.1	1.2
Rural no unitaria	3.2	80.5	14.0	2.3	0.0
Urbana en contexto desfavorable	0.5	83.2	12.7	2.3	1.3
Urbana en contexto favorable	1.9	75.9	13.9	0.3	8.1
Privada	0.0	9.5	50.2	33.5	6.8

Las cantidades antes mencionadas están muy alejadas de lo que sucede en otros países. En Estados Unidos de América, el 57%, 78% y 63% de las escuelas de preescolar públicas, católicas y privadas, respectivamente, ofrece programas de jornada completa.¹⁴ Igualmente se registra que, en las grandes y pequeñas ciudades, la mayoría de los planteles ofrece programas de tiempo completo, y en las localidades pequeñas y suburbanas este porcentaje es cercano a 50%.¹⁵

Como se ha mencionado, para el caso de México la exploración de los esquemas de provisión del servicio educativo en preescolar, específicamente la duración de la jornada, revela la carencia de su adecuación a las necesidades que pueden tener los padres de familia o tutores que trabajan tiempo completo; incluso en los planteles privados, se tienen horarios de atención que en su mayoría son de cinco horas o menos.

Esta situación podría redundar en dificultades para los padres y madres que tienen trabajos de tiempo completo, y afectar la competitividad económica y la equidad de género, entre otros ámbitos.¹⁶ En otros países, por ejemplo, se ha observado que la incompatibilidad de los horarios escolares con los laborales orilla a las madres a tener

¹⁴ NCES. (2004), *op. cit.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ OCDE. (2005), *op. cit.*

empleos de tiempo parcial y esto a su vez limita sus carreras profesionales, salarios y pensiones.¹⁷

Se requiere que la problemática que enfrentan los padres de familia o tutores de niños en edad preescolar, en México, con respecto a la duración de la jornada sea estudiada en otras investigaciones. Es pertinente que futuros estudios permitan conocer: la proporción de los padres y madres de alumnos de educación preescolar cuyo horario laboral no coincide con el horario de atención en las escuelas; las decisiones que toman los padres de familia para conciliar sus horarios de trabajo con los de atención y cuidado de sus hijos; y la calidad de los ambientes donde se encuentran los niños fuera del horario escolar y los efectos de éstos en su bienestar, desarrollo y aprendizaje.

Es importante resaltar que estos estudios y las decisiones de política educativa en las que pudieran derivar, no sólo deben centrarse en la duración de la jornada con respecto a las necesidades laborales de los adultos que se encuentran a cargo de los preescolares, sino en los ambientes que deben prevalecer a lo largo de la jornada para asegurar el bienestar integral del niño y promover el desarrollo de sus competencias. La estancia de los alumnos en ambientes inadecuados, aun cuando la jornada sea compatible con los horarios de trabajo de los padres o tutores, podría tener consecuencias graves en su bienestar, desarrollo y aprendizaje. Garantizar que los preescolares se encuentren en óptimas condiciones para experimentar aprendizajes y desarrollarse, es una obligación del Estado que contribuye a la satisfacción de las necesidades de todos los usuarios del preescolar: los niños, las familias —las madres en particular—, y la sociedad en su conjunto.

11.2 Tiempo dedicado a actividades rutinarias durante la jornada escolar

La educación preescolar, en sus inicios, tenía como uno de sus propósitos que se formaran hábitos en los alumnos, como los de orden, higiene y cortesía.¹⁸ Durante mucho tiempo, el aprendizaje de éstos fue uno de los principales objetivos de este nivel. Las acciones que pretendían formarlos se fueron transformando en actividades rutinarias que caracterizaron la organización de las jornadas de las escuelas de educación preescolar. Algunas de éstas son: la activación física, la bienvenida o saludo, el pase de lista, el lavado de manos, el refrigerio y la despedida.

Algunos autores señalan que la formación de hábitos estaba sustentada en el supuesto de que los niños debían emprender su educación formal a los seis años, pues antes de esta edad no se les consideraba preparados para comenzar otros aprendizajes como los de la lectura, escritura o el cálculo.¹⁹ Así, la educación para menores de seis años, era

¹⁷ Glass, J. L. & Estes, J. B. (1997). The Family Responsive Workplace. *Annual Review of Sociology*, pp. 289-313. En OCDE. (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris, France.

¹⁸ Harf, R., et al. (2002). *Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión Historiográfico-pedagógica*. México, D. F.: SEP.

¹⁹ Tonucci, F. (2002). *La reforma de la escuela infantil*. México, D. F.: SEP.

entendida más como una provisión de cuidados similares a los maternos. Esta concepción del niño y de los objetivos de la educación preescolar, conducía a que el tiempo estuviese dedicado a realizar actividades rutinarias, orientadas a enseñar una conducta, conocimientos sociales u otros asociados a la prevención de problemas de salud,²⁰ y con ello la función de la educación preescolar quedaba reducida al cuidado de los alumnos y a su entretenimiento, sin tener propósitos educativos propios.²¹

Las investigaciones sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños permiten reconocer que éstos empiezan a aprender desde que nacen y que los primeros años de vida constituyen el periodo en el que más aprenden.²² Además, de acuerdo con los conocimientos que se han alcanzado sobre el desarrollo del niño, se ha concluido que las actividades rutinarias no son congruentes con sus potencialidades. Si bien pueden cumplir un propósito básico, como es permitir que el alumno anticipe los procesos en los que participará y se sienta cómodo en el aula,²³ las actividades rutinarias implican, por lo general, la repetición o mecanización, sin que la conciencia o razón intervengan.²⁴ Así, si los docentes concentran la organización de su trabajo alrededor de estas actividades, ésta se puede constituir en un obstáculo para el desarrollo del preescolar y su aprendizaje.²⁵

Diversos especialistas en educación preescolar han cuestionado los objetivos perseguidos por las maestras al utilizar actividades rutinarias en las aulas, pues consideran que esas acciones llevarían a formar niños autómatas y mecanizados,²⁶ mientras que la educación preescolar y, de manera particular, el PEP 2004 tienen como uno de sus propósitos que los alumnos puedan ser autónomos y reflexivos.

En el PEP 2004, también se reconocen las implicaciones contraproducentes que las actividades rutinarias pueden tener para el cumplimiento de los propósitos educativos, por lo que se ha buscado la transformación de las prácticas docentes por medio de diferentes mecanismos de desarrollo profesional. Lo cierto es que al asociar los propósitos educativos a estas acciones —por ejemplo, cuando se presume que con la activación física se desarrollan competencias de “desarrollo físico y salud”, o que con el pase de lista se desarrolla el “pensamiento matemático”—, las maestras destinan más tiempo a éstas y las proponen para que sean realizadas en forma periódica. Ahora bien, las competencias que propone desarrollar el PEP 2004 no se logran por medio de la repetición o mecanización de manera frecuente, pues se requieren de actividades cognitivas que permitan que el preescolar reflexione, indague, explique sus ideas, compare e infiera. Por tanto, es necesario que se aproveche todo el tiempo de la jornada escolar y se reduzcan

²⁰ Harf, R., *et al.* (2002), *op. cit.*

²¹ Tonucci, F. (2002). *op. cit.*

²² Bowman, B., Donovan, M. & Burns, S. (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington, EE. UU.: National Academy Press.

²³ Harf, R., *et al.* (2002), *op. cit.*

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ Tonucci, F. (2002), *op. cit.*

²⁶ Harf, R., *et al.* (2002), *op. cit.*

las actividades rutinarias, para dar la máxima oportunidad a aquellas que contribuyan al desarrollo de las competencias señaladas por el programa.

En este estudio se indagó el tiempo que las docentes dedican de manera cotidiana a las siguientes actividades rutinarias: *activación física, bienvenida o saludo, pase de lista, receso y/o refrigerio, actividades de higiene y despedida*. La información se obtuvo de las propias maestras, quienes reportaron los minutos de la jornada escolar que destinan a estas actividades.

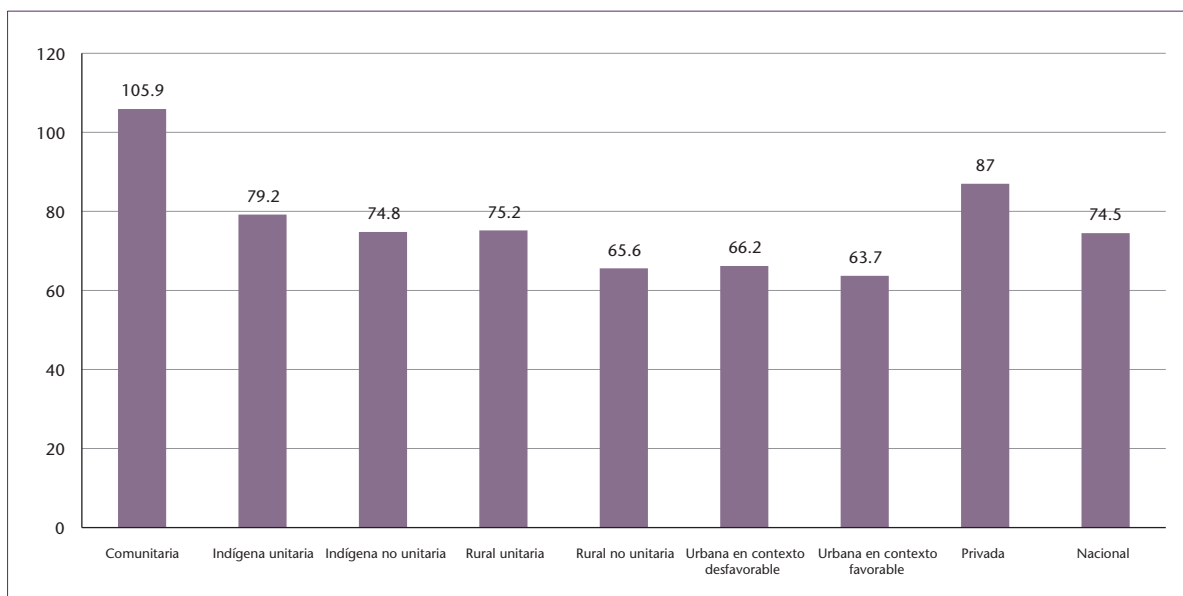
Este acercamiento permite ver que el tiempo total promedio dedicado a las actividades mencionadas puede representar más de una tercera parte de la jornada escolar completa en los planteles de educación preescolar del país (ver tabla 11.2), pues se invierte a diario en estas prácticas una hora y catorce minutos en promedio (74.5 minutos).

Tabla 11.2 Minutos dedicados por las docentes a actividades rutinarias y porcentaje que representan de la jornada escolar diaria, por modalidad educativa

Modalidad	Activación física	Bienvenida o saludo	Pase de lista	Receso y/o refrigerio	Actividades de higiene	Despedida	Total de minutos	Porcentaje de la jornada
Nacional	17.7	7.0	5.0	29.4	8.8	6.5	74.5	35.5
Comunitaria	20.4	14.7	9.3	31.5	13.9	16.3	105.9	43.5
Indígena unitaria	19.7	8.3	5.8	27.4	10.3	7.7	79.2	39.0
Indígena no unitaria	16.3	7.4	5.8	28.6	9.8	7.0	74.8	37.9
Rural unitaria	19.0	6.8	4.8	29.4	9.2	6.0	75.2	39.7
Rural no unitaria	14.8	5.7	4.5	28.3	7.1	5.1	65.6	34.9
Urbana en contexto desfavorable	16.6	5.3	4.6	27.8	7.2	4.7	66.2	34.8
Urbana en contexto favorable	14.5	5.4	4.3	27.8	7.0	4.8	63.7	32.6
Privada	22.4	8.5	4.5	33.4	11.1	7.2	87.0	33.3

En la Gráfica 11.2 también se observa la modalidad que dedica más tiempo a las actividades rutinarias, la comunitaria, con un promedio de una hora y 46 minutos, lo cual representa 43.5% de su jornada total.

Gráfica 11.2 Promedio de minutos que dedican las educadoras diariamente a actividades rutinarias, por modalidad educativa



De las actividades rutinarias valoradas, el *receso y/o refrigerio* es a la que se dedica más tiempo. Como se presenta en la tabla 11.2, el promedio nacional para esta práctica es de 29.4 minutos diarios, el cual es similar en todas las modalidades: el rango va de 27.4 minutos en la indígena unitaria a 33.4 minutos en la modalidad privada. El recreo es una actividad sobre la que se han señalado beneficios importantes tanto para el desarrollo del niño como para el cumplimiento de los propósitos educativos. Por ejemplo, se reconoce como un momento de pausa intelectual en el que los alumnos pueden concentrarse en el juego físico y esto puede dar lugar al desarrollo de otras competencias, como la observación, la autonomía e independencia y las habilidades sociales.²⁷

No obstante, convendría analizar dos asuntos en relación con el recreo. En primer lugar, sería necesario indagar si el *receso o refrigerio* se utiliza con propósitos educativos y el tipo de interacciones que se dan entre docentes y preescolares, y entre los mismos compañeros. En segundo lugar, es necesario analizar los beneficios que pueden tener los alumnos con una pausa cercana a 30 minutos diarios durante una jornada escolar que, por lo general, no es mayor a tres horas.

²⁷ Seefeldt, C. & Wasik, B. (2005). *Preescolar: Los pequeños van a la escuela*. México, D. F.: SEP/Pearson Educación de México.

Después del *receso y/o refrigerio*, una de las actividades rutinarias a la cual se dedica más tiempo es la *activación física*: en promedio, 17.7 minutos diarios a nivel nacional. Al resto: *bienvenida, pase de lista, actividades de higiene y despedida*, se les da considerablemente menos tiempo, el promedio nacional es de menos de diez minutos a cada una (ver tabla 11.2).

En suma, los resultados muestran que una parte importante de la jornada escolar está destinada a la realización de actividades rutinarias. De acuerdo con lo observado, en promedio, restarían menos de dos horas de la jornada para el trabajo educativo en torno al desarrollo de las competencias pretendidas por el PEP 2004. Por tanto, es necesario indagar si las actividades que se realizan en el tiempo restante, contribuyen al desarrollo de las competencias de los niños, y si éste es suficiente para cumplir con los propósitos del currículo vigente.

Conclusiones

Los resultados expuestos en este capítulo evidencian que en las modalidades educativas estudiadas, la duración de la jornada escolar no sería adecuada para los padres de familia o tutores que trabajan jornadas completas (ocho horas), pues la mayoría de las escuelas de preescolar del país cuenta con una horario escolar menor a cuatro horas al día; incluso en del sector privado, son muy escasos los planteles que atienden a los alumnos por más de cinco horas. También se encontró que una parte importante de la jornada escolar está dedicada a actividades rutinarias, lo cual reduce el tiempo disponible para que los niños participen en actividades que desarrollen sus competencias. Esta situación devela que los servicios educativos ofrecidos no están acordes a las necesidades de una parte considerable de la sociedad, en especial para las madres y padres que laboran tiempo completo.

Esta oferta educativa podría estar afectando tanto los objetivos que persiguen los gobiernos como las familias. Algunas de las metas gubernamentales básicas que podrían ser afectadas son la reducción del gasto público en el mediano y largo plazos, el incremento del ingreso nacional, de la competitividad económica y de la equidad de género.²⁸ Para las familias, podría influenciar su disposición a integrarse al mercado laboral, a la elección de empleo y al número de horas de trabajo, entre otras decisiones.²⁹

Es necesario que futuros estudios indaguen cuáles son las necesidades específicas que tienen los padres de familia en nuestro país, en particular las de aquellos padres con trabajos de tiempo completo. Además, es pertinente que se contrasten las necesidades de los padres de familia con respecto a los esquemas en cómo se proveen los servicios de educación preescolar en México y los efectos que puede tener el brindar servicios que no satisfagan a éstas, en relación con el aprendizaje y desarrollo de los niños, las condiciones familiares, así como el desarrollo económico y social en su conjunto.

²⁸ OCDE. (2005), *op. cit.*

²⁹ *Ibidem.*

También es preciso que futuras investigaciones indaguen las condiciones en que se brindan los servicios educativos en instituciones que atienden a los preescolares durante la jornada completa. Resulta importante que se identifique el tipo de actividades en las cuales se involucran los alumnos durante la jornada educativa, su adecuación con respecto a los propósitos que persigue el PEP 2004 y su contribución al desarrollo y aprendizaje de los niños.

Convendría que se inicien estudios encaminados a valorar los efectos de la jornada completa en el aprendizaje de los alumnos. En otros países, estos estudios se han realizado desde hace varias décadas y los resultados han fundamentado decisiones de política educativa, como la focalización de los servicios de jornada completa a grupos poblacionales en contextos socioeconómicos desfavorables.

Las investigaciones antes señaladas servirán para que el sistema educativo en su conjunto analice la pertinencia de los servicios de educación preescolar vinculados con las necesidades de la sociedad mexicana, y se puedan tomar decisiones al respecto. Se requiere que estos análisis consideren que los servicios brindados por el Estado no sólo deben garantizar el bienestar integral de los niños, sino su inmersión en experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias.

También será necesario que las medidas que se tomen en el sector educativo formen parte de una política pública general, orientada a favorecer la armonización del trabajo y la vida familiar. En otros países, el diseño de medidas favorables para las familias ha requerido la participación del sector laboral, fiscal, educativo, asistencial y de salud, entre otros, procurando el “acoplamiento entre los recursos de la familia (ingreso, servicios y tiempo para la crianza de los hijos) y el mercado laboral de los padres”.³⁰

Por otra parte, en el análisis realizado sobre el tiempo dedicado a actividades rutinarias, se encontró que en promedio se destina una tercera parte de la jornada a estas prácticas, dejando sólo dos tercios de ésta para trabajar en el desarrollo de competencias. Esta situación se podría traducir en una oferta de oportunidades de aprendizaje empobrecida, la cual limitaría el desarrollo de las competencias de los alumnos.

Como se ha señalado en diferentes capítulos de este informe, el PEP 2004 busca la transformación de la intervención docente, y uno de los aspectos en el cual se ha puesto énfasis es en la necesidad de que el trabajo docente se encuentre organizado en torno a los propósitos educativos y no por actividades rutinarias. Se reconoce que el PEP 2004 es un programa de reciente implementación en las aulas y que la transformación que demanda de las prácticas docentes y escolares no se espera en el corto o mediano plazos. Desafortunadamente no existen investigaciones que hayan valorado, antes de la implementación del PEP 2004, el tiempo que se destinaba a las actividades rutinarias, y esto hace que no se pueda conocer si han existido cambios desde la ejecución del programa. Se espera que los resultados de este estudio sirvan como punto de partida para evaluar, a largo plazo, uno de los aspectos de transformación de la práctica de las maestras.

³⁰ *Ibidem*, p. 15.

Al respecto, se requieren otros estudios que permitan conocer las razones por las cuales las docentes realizan actividades rutinarias. Sería valioso indagar la relación que guarda la intervención docente con las condiciones en las que se brinda el servicio educativo, como el número de alumnos por grupo o la suficiencia y variedad de materiales, y con las creencias que tienen los docentes sobre las capacidades de los niños en edad preescolar, los propósitos de este nivel educativo, su papel como maestros y las expectativas de los padres de familia y de la sociedad, entre otros. Será también necesario valorar la suficiencia y adecuación de la formación inicial y en servicio de las docentes y el acompañamiento que se da en la intervención magisterial para la transformación de la práctica en consonancia con los propósitos del PEP 2004.

Se requiere también, en futuros estudios, identificar las actividades que se realizan en el tiempo en el cual no se llevan a cabo actividades rutinarias y su contribución al desarrollo de las competencias de los niños, así como valorar la transformación de las prácticas docentes y el tiempo dedicado a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos de educación preescolar en las aulas.

12 Interacciones estables y seguras entre docentes y niños para la conformación de ambientes educativos

Los ambientes educativos favorecen la disposición de los niños para aprender y desarrollar habilidades cognitivas y socio-emocionales; fomentan su confianza y les permiten adaptarse a la escuela. Este tipo de entornos favorece su bienestar emocional y les ayuda a sentirse seguros, al saber que contarán con ayuda cuando lo necesiten.

Existen dos condiciones importantes para la generación de ambientes educativos seguros. La primera es que haya estabilidad del docente a cargo del grupo, pues ello posibilita la interacción prolongada entre éste y sus alumnos, y permite tanto la construcción de lazos afectivos, como la experimentación de nuevos aprendizajes.

La segunda es que estas interacciones faciliten el desarrollo de las competencias personales y sociales de los niños, por lo cual deben ser cálidas, sensibles a sus necesidades, y permitirles conocerse a sí mismos; es decir, desarrollar su auto-regulación, autonomía e independencia.

Diversas investigaciones, basadas en la teoría del apego, han encontrado que los niños desarrollan estilos y estrategias para acercarse a diferentes ambientes sociales a través de las interacciones que sostienen con los adultos,¹ lo cual contribuye de manera sustancial al desarrollo de sus competencias socio-emocionales. Estas interacciones influyen en la manera como el niño se relaciona con otras personas y resuelve asuntos importantes en su infancia y a lo largo de su vida.²

Si bien se reconoce que es en el hogar donde se dan las interacciones primordiales de los niños con adultos —sean sus padres o quien esté a su cuidado—, la educación preescolar y sus docentes tienen un papel fundamental en el desarrollo de sus competencias socio-emocionales, o personales y sociales, por dos motivos.

En primer lugar, se debe a que la escuela es el sitio donde, por lo general, el alumno pasa más tiempo después de su hogar, siendo así su segundo ambiente de relaciones

¹ Hamre, B. & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2), pp.625-638; Erickson, M., et al. The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the society for research in child development* 50 (1/2), pp.147-166.

² *Ibidem*.

sociales.³ Además, se ha encontrado que el tipo de interacciones sociales que sostengan los niños con el personal docente tiene la potencialidad de impactar su desarrollo cognitivo y socio-emocional, no sólo mientras cursan educación preescolar, sino que sus efectos duran varios años después de terminar este nivel educativo.⁴

Algunos estudios muestran que los alumnos que establecen lazos seguros con sus docentes: interactúan más con sus compañeros; exploran el ambiente escolar; logran una mayor autoestima y capacidad para hacer amigos; y demuestran menos emociones negativas y rasgos de agresión que quienes tienen lazos inestables e inseguros con sus maestros.⁵ También se ha encontrado que la construcción de vínculos positivos entre los preescolares y sus docentes es una condición importante para la adaptación social de los primeros a la vida escolar y para contar con mejores trayectorias educativas.⁶

Esta condición está reconocida en el *Programa de Educación Preescolar 2004* (PEP 2004), donde se señala que: “El clima educativo representa una contribución fundamental para propiciar el bienestar emocional, aspecto fundamental en la formación de disposiciones para el aprendizaje en los alumnos”.⁷

En segundo lugar, el desarrollo de las competencias socio-emocionales es en sí mismo un propósito, pues la educación preescolar busca que los niños construyan un entendimiento de sí mismos y de los otros, así como contribuir para la conformación de su autonomía e independencia.⁸ De hecho, el desarrollo personal y social del preescolar es uno de los seis campos formativos del PEP 2004. En éste se establece la necesidad de que la educación preescolar de nuestro país fomente “la comprensión y regulación de emociones de los niños y la capacidad para establecer relaciones interpersonales”.⁹ En el PEP 2004, se reconoce que el desarrollo de las competencias en este campo formativo es progresivo, y que la adaptación de los preescolares a la escuela es un asunto indispensable de atender. Las docentes deberán crear ambientes que brinden seguridad y confianza a los preescolares para facilitar y agilizar su adaptación; y para ello requieren dedicar tiempos extensos para conocerlos e incorporar elementos — consonantes con lo que los niños viven en sus familias— dentro de sus prácticas que puedan servir como puntos de referencia para su integración.¹⁰

En este capítulo se plantea un acercamiento a las dos condiciones señaladas anteriormente. La primera sección se enfoca en la de estabilidad docente, a través del

³ Peisner-Feinberg, E., *et al.* (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development* 72 (5), pp.1534-1553.

⁴ *Ibidem.*

⁵ Véase por ejemplo: Hamre, B. & Pianta, R. (2001), *op. cit.*

⁶ *Ibidem.*

⁷ SEP. (2004), *op. cit.*, p. 51.

⁸ Curtis, A. (2006). *A curriculum for the pre-school child*. Londres, Reino Unido: Routledge; SEP. (2004). Programa, *op. cit.*

⁹ SEP (2004), *op. cit.*, p. 50.

¹⁰ *Ibidem.*, p. 52.

análisis de la cantidad de maestros que se encontraron a cargo de un grupo durante el ciclo escolar 2007/2008 en las diferentes modalidades educativas. La información fue reportada por las docentes a cargo de los grupos al final del ciclo escolar. La premisa es que entre mayor sea el número de maestras que han estado a cargo de un grupo, menor es el tiempo que éstas y los niños tienen para conocerse, generar confianza y establecer lazos afectivos; por ello es una condición deseable que no haya cambios de docentes a cargo de los grupos durante el ciclo escolar.

El acercamiento hacia las interacciones que favorecen el desarrollo de las competencias personales y sociales de los alumnos se hace en la segunda sección de este capítulo. Para ello se les pidió a las docentes que indicaran las estrategias (punitivas, convencionales y de auto-conocimiento) que utilizan para manejar situaciones conflictivas en sus grupos. Se analizaron, particularmente, las implicaciones que puede tener el empleo de prácticas punitivas para el desarrollo de las competencias personales y sociales y para la creación de ambientes confiables y seguros.

La información se obtuvo del auto-reporte de las prácticas docentes, a través de preguntas estructuradas. Se plantearon dos situaciones y en cada una de ellas se mostraron diversas estrategias que se podían emplear; para cada una de éstas, las maestras podían decidir si emplearían o no esa práctica para resolver el problema en cuestión.

Así, este acercamiento permitió un conocimiento inicial sobre la mezcla de estrategias que emplean las docentes y la identificación de sus implicaciones; sin embargo, dada la complejidad y amplitud del tema, se reconoce la necesidad de otros acercamientos que exploren específicamente las prácticas docentes que influyen en la creación de ambientes estables y seguros para los niños desde diversos ángulos, y que valoren los efectos que pueden tener en su desarrollo socio-emocional y cognitivo. Estas indagaciones, sin lugar a dudas, requerirán de técnicas de observación en aula y de análisis explicativos para conocer el efecto en el desarrollo y aprendizaje de los preescolares, y particularmente en el desarrollo de sus competencias socio-emocionales.

12.1 Estabilidad del docente a cargo del grupo

La estabilidad docente es una de las condiciones que estimula el desarrollo de los preescolares y facilita el establecimiento de vínculos emocionales seguros entre éstos y sus maestros.¹¹ Los preescolares que se encuentran expuestos a cambios constantes tienen mayor dificultad para establecer relaciones emocionales seguras con sus nuevos docentes, y esto crea condiciones difíciles para la enseñanza y el aprendizaje.

Con respecto al aprendizaje, se ha encontrado que, en escuelas con altas tasas de cambio de maestros, los niños desarrollan menos competencias lingüísticas, comunicativas y sociales.¹² Los estudios también muestran que los alumnos de estas escuelas

¹¹ Phillips, D., et al. (1991). Child care as an adult work environment. *Journal of Social Issues in Educational Research* 47, pp. 49-70.

¹² Whitebook, M. et al. *Who cares? Child care staff and the quality of care in America* (Final report of the National Child Care Staffing Study). Berkeley, EE. UU.: Child Care Employee Project.

pasan más tiempo sin realizar actividades educativas y menos tiempo involucrados en actividades sociales. De igual forma, se ha reconocido que los cambios de docentes afectan el comportamiento del preescolar, pues cuando éstos tienen mayor frecuencia los niños muestran un comportamiento menos sociable, más aislado y agresivo.¹³

Estos cambios, además, crean condiciones difíciles para la enseñanza. Los maestros que atienden grupos que han sido expuestos a cambios constantes de profesorado, probablemente tendrán mayores dificultades para conocer a los alumnos y para crear un ambiente de confianza y seguridad. De acuerdo con los resultados de otras investigaciones, sobre los efectos de los cambios de docentes en el desarrollo cognitivo y socio-emocional de los preescolares, se puede suponer que quienes atiendan a estos grupos se enfrentarán con alumnos con menores disposiciones para aprender y, en ese sentido, a un reto mayor para la enseñanza.¹⁴

En el PEP 2004, asegurar el bienestar emocional de los niños se señala como una condición fundamental para promover sus oportunidades de aprendizaje.¹⁵ Por ello, es importante, entre otros aspectos, que los maestros dediquen tiempo a conocer a los alumnos y sus contextos familiares y sociales, así como a diseñar estrategias que permitan que éstos se sientan confiados y seguros en sus escuelas. Así, la estabilidad del docente es una condición necesaria, más no única, para cumplir este objetivo.

La implementación del PEP 2004 requiere también que los maestros tengan un conocimiento profundo a nivel individual y grupal de los alumnos, lo cual supone tiempos constantes y prolongados de interacción. Por ejemplo, se enfatiza la necesidad de dedicar un tiempo amplio al inicio de su interacción con los alumnos para conocer al grupo, identificar las competencias que habrá de priorizar en su práctica docente, y reconocer las necesidades individuales de los niños y del grupo en su conjunto.

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que a menor estabilidad docente, puede ser también menor la oportunidad de las maestras para conocer a profundidad a los alumnos de su grupos, y esto puede incrementar la complejidad del diseño e implementación de situaciones didácticas pertinentes y oportunas para el desarrollo de sus competencias.

Los resultados muestran que, a nivel nacional, aproximadamente tres cuartas partes de los grupos de educación preescolar no experimentaron cambios de docentes durante el ciclo escolar 2007/2008 (Ver Tabla 12.1), cumpliendo así una condición básica para que los niños establezcan relaciones emocionales seguras con sus maestros. Dichos cambios son mayores en las escuelas públicas, 27.7% de los grupos presentó esta situación, mientras que en las escuelas privadas sólo se encontró 15%.

¹³ Howes, C. & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research. Quarterly* 8, pp.15-32.

¹⁴ Hamre, B. & Pianta, R. (2001), *op. cit.*

¹⁵ SEP. (2004), *op. cit.*

Tabla 12.1 Porcentaje de docentes que atienden al grupo en el año, por modalidad educativa*

Modalidad	1 docente	2 docentes	3 o más docentes
Nacional	74.9	16.9	6.5
Promedio escuelas públicas	72.3	18.2	7.6
Comunitaria	48.8	17.6	22.6
Indígena unitaria	73.5	14.4	8.6
Indígena no unitaria	71.7	19.7	7.0
Rural unitaria	69.3	17.6	11.4
Rural no unitaria	67.6	25.3	6.1
Urbana en contexto desfavorable	76.9	18.3	4.6
Urbana en contexto favorable	80.6	13.8	5.2
Privada	85.0	11.7	2.1

*La suma de los estimadores no da 100% porque hay otra opción de respuesta que no se ilustra en la tabla

Al analizar las diferentes modalidades incluidas en el estudio se encuentra que las escuelas urbanas públicas y privadas son las que presentaron menos cambios; entre 76.9% y 85% de los grupos fue atendido por una sola docente durante el ciclo escolar. Por el contrario, en los centros de educación preescolar comunitarios se presenta la situación más adversa para los niños: apenas la mitad de las maestras permanecen durante el ciclo con su grupo, y cerca de una quinta parte fue atendida por tres o más docentes.

El análisis de las diferencias al interior de las modalidades de escuelas públicas deja ver que la mayoría tiene comportamientos similares. Sólo en el caso de los centros de educación preescolar comunitarios, es una constante que la proporción de grupos atendidos por una sola docente es significativamente inferior al resto de las modalidades públicas.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de indagar más sobre las razones por las cuales ocurren los cambios de docentes, de tal forma que se puedan implementar soluciones articuladas en el sistema educativo para garantizar que los niños tengan interacciones estables con sus docentes.

12.2 Interacciones entre docentes y alumnos en el manejo de situaciones conflictivas en el aula

Las interacciones de los maestros con los preescolares son fundamentales para: la representación que construirá el niño de sí mismo y de los otros; su adaptación a los ambientes escolares; un mejor aprovechamiento de las oportunidades educativas y su progreso en niveles educativos posteriores.¹⁶

El maestro desempeña un papel crucial en la configuración de ambientes positivos que contribuyan al desarrollo de la identidad personal, autonomía, aprendizaje y socialización de los alumnos. A través de las interacciones, se promueve su conocimiento —tanto de sí mismo como de aquellos con quienes convive— y la comprensión de normas de convivencia que, en conjunto, constituyen las bases de su desarrollo socio-emocional y cognitivo. Estos logros se reconocen como uno de los propósitos de la educación preescolar.¹⁷

Se ha encontrado que la influencia de estas interacciones se refleja en los resultados académicos y en el comportamiento de los preescolares, tanto durante su etapa preescolar como en la educación primaria.¹⁸ Sin embargo, éstas trascienden la infancia y el ámbito escolar, pues repercuten también en la manera en la que se relacionan con otras personas a lo largo de su vida.¹⁹ Asimismo, se ha visto que las competencias que desarrollen los alumnos en los ambientes educativos, por ejemplo el manejo de situaciones conflictivas, son aplicadas y transferidas a otros ámbitos de interacción en donde ellos se desenvuelven.²⁰

En este estudio se explora este tipo de interacciones, a través de la indagación de las estrategias utilizadas por las docentes para manejar situaciones conflictivas cuando se presentan problemas de comportamiento entre sus alumnos.

Se reconoce que el manejo de situaciones conflictivas no es la única forma de establecer un ambiente educativo positivo en las aulas; tampoco se asume que sea la única manera como los docentes se relacionan con los alumnos para promover su desarrollo socio-emocional (o personal y social), pues las interacciones ocurren en múltiples situaciones durante la jornada escolar y, aunque tengan diversos propósitos, contribuyen a la creación del ambiente educativo y tienen potencialidad para influenciarlo. Así, ésta exploración sólo aborda un ángulo de estas interacciones.

También es importante subrayar que la formación para el manejo del conflicto es compleja y su tratamiento incluye tanto la participación de los diferentes actores escolares inmiscuidos como los de su familia misma; es decir, no sólo está centrada

¹⁶ Hamre, B. & Pianta, R. (2001), *op. cit.*; Peisner-Feinberg, E., *et al.* (2001), *op. cit.*, pp. 1534-1553.

¹⁷ SEP. (2004), *op. cit.*; Brewer, J. A. (2007). *Introduction to Early Childhood Education. Preschool through primary grades*. Boston, EE. UU.: Pearson.

¹⁸ Hamre, B. & Pianta, R. (2001), *op. cit.*

¹⁹ Peisner-Feinberg, E., *et al.* (2001), *op. cit.*, pp. 1534-1553.

²⁰ Johnson, D. & Johnson, R. (2001). Peer mediation in an inner city school. *Urban Education* 36 (2), pp.165-179.

en las interacciones de los docentes con los niños, o en la mediación durante situaciones conflictivas que ocurren en el aula.²¹

El acercamiento de este estudio permite un conocimiento inicial sobre un tipo de estrategias que pueden utilizar las maestras para el manejo de conflictos en el aula y así favorecer o bien obstaculizar el desarrollo socio-emocional del alumno.

Se ha demostrado que algunas prácticas de las maestras para enfrentar situaciones conflictivas entre sus alumnos resultan más apropiadas para el desarrollo y aprendizaje de los niños que otras; éstas pueden involucrar distinto nivel de participación del alumno en la solución del conflicto. La aspiración principal en la educación preescolar es que a través de este tipo de interacciones se ayude a que el alumno aprenda a manejar conflictos y frustraciones de manera independiente y autónoma. Por ello, sería deseable que las estrategias utilizadas por los docentes contribuyeran a la auto-regulación del niño; es decir, a su mejor auto-conocimiento, así como a la comprensión de normas de convivencia que le permitan interactuar con quienes le rodean.

En este estudio se exploran tres tipos de estrategias para solucionar situaciones conflictivas en los grupos de educación preescolar: punitivas, convencionales y de auto-conocimiento. Las punitivas comprenden la imposición de castigos o consecuencias desagradables ante conductas de los alumnos que son consideradas inadecuadas por los maestros. Las convencionales son aquellas en las que se enfatizan las reglas o normas a seguir por el estudiante ante conductas inadecuadas, con el objeto de mostrar la manera en la cual se desea que éste se comporte. Las de auto-conocimiento tienen como propósito que el niño comprenda sus comportamientos, los exprese, analice las razones por las cuáles los ha realizado y encuentre por sí mismo alternativas a su conducta. Las primeras no contribuyen a la autorregulación, las segundas favorecen principalmente el conocimiento de las normas, y las últimas son las que tienen una mayor contribución a la auto-regulación del alumno a través del conocimiento de sus propias emociones y la valoración de conductas alternativas.

La información se recuperó de las mismas docentes, a quienes se les plantearon dos situaciones. Una relacionada con las estrategias que *emplean cuando tienen en su grupo a un niño con un problema fuerte de comportamiento*; y otra, relativa a lo que *harían para evitar que éste repita una mala conducta*. En cada situación se expusieron diferentes estrategias, y en cada una de ellas las maestras podían elegir si la emplearían o no para resolver el problema dado; esto permitió el acercamiento a un repertorio de prácticas que se pueden emplear ante situaciones conflictivas en el aula.

Esta información no permite saber: con qué frecuencia se emplean tales estrategias en el quehacer cotidiano; cuáles son los comportamientos afectivos que acompañan la realización de dichas prácticas (por ejemplo: el uso de lenguaje verbal y no

²¹ Jones, T. (2004). Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. *Conflict Resolution quarterly*, 22 (1/2), pp. 233-267.

verbal); qué diferencias se establecen en la aplicación de estas estrategias al interior de sus grupos.

Así, se requieren futuros acercamientos para tener una visión integral de las estrategias implementadas en las aulas para enfrentar situaciones conflictivas en los grupos y para valorar las interacciones que pueden influenciar el desarrollo socio-emocional del preescolar.

Los resultados apuntan a una mayor selección de estrategias convencionales y de auto-conocimiento para el manejo de situaciones de comportamiento conflictivas en el grupo. Sin embargo, un alto porcentaje de maestros, a nivel nacional, señaló que emplearía algunas de las estrategias punitivas planteadas cuando se presentaran los problemas de comportamiento en el grupo en los que se focalizó esta indagación.

Las estrategias punitivas exploradas fueron: *separar a los niños del grupo para que se tranquilicen, dejarlos sin recreo, llamarles la atención con tono de voz fuerte y explicar delante del grupo el problema del niño para que se den cuenta cómo no deben comportarse*. Son catalogadas como punitivas debido a que no promueven la reflexión y el auto-conocimiento; el comportamiento se regula a través de una acción que no es agradable para el niño, el adulto decide la acción penalizadora y no se consideran las características del alumno.

En general, las estrategias punitivas no contribuyen a la auto-regulación de los preescolares. Su utilización puede estar respaldada en la creencia de su efectividad para controlar el comportamiento y el clima en el aula; sin embargo, se ha comprobado que éstas sólo provocan una conformidad temporal en la conducta de los alumnos y no cambios duraderos,²² e incluso suelen traer consecuencias negativas, por lo que se esperaba que no fueran utilizadas en educación preescolar ni en otros niveles educativos.

Dichas estrategias no muestran respeto hacia el niño ni conocimiento de sus características individuales, desarrollo, crecimiento y comportamiento; a partir de éstas se promueve que su conducta se condicione a evitar los castigos.²³ Se ha encontrado que producen ansiedad en el preescolar, lo cual puede hacer que momentáneamente se reprima de repetir una acción. Sin embargo, a largo plazo, no suponen beneficios en la comprensión que el niño logre de sí mismo, de su entorno y de las normas para la convivencia, y pueden tener efectos negativos en su auto-concepto, así como en las relaciones que entable con otras personas.²⁴ Las estrategias punitivas hacen que los alumnos se sientan humillados, que oculten sus conductas, promueven la agresión y el enojo y no permiten el desarrollo del auto-control.²⁵

Además, pueden tener otros efectos nocivos, como alejar a los niños de los adultos, pues los primeros tienden a evitar la interacción con quienes los castigan frecuentemen-

²² Brewer, J. A. (2007), *op. cit.*; Berk, L. E. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. España, Madrid: Prentice Hall.

²³ NAEYC. (1998). *Helping children learn self-control: A guide to discipline*. Washington, DC., EE. UU.: NAEYC.

²⁴ Berk, L. E. (2001), *op. cit.*

²⁵ NAEYC (1998), *op.cit.*

te. Esto obviamente repercutirá en las posibilidades que tenga el docente para promover el desarrollo de las competencias de sus alumnos y también en la formación de vínculos afectivos con ellos, que son elementos importantes de su desarrollo cognitivo y socio-emocional en el corto, medio y largo plazos. Otro efecto de este tipo de estrategias es que los niños tienden a reproducirlas, ya que la conducta de los adultos funciona como un modelo en la conformación de su propio comportamiento.²⁶

Los resultados de este estudio muestran que, en nuestro país, las prácticas punitivas indagadas siguen siendo consideradas por un alto porcentaje de docentes de educación preescolar. Se reportó que algunas de éstas serían utilizadas por cerca de la mitad de las maestras. Como se ve en la tabla 12.2, las prácticas punitivas que más docentes reportan utilizar son *llamar la atención con tono de voz fuerte* (47.1%) y *separar al niño del grupo para que se tranquilice* (40.9%). La primera estrategia puede causar ansiedad en el preescolar. La segunda, si bien se fundamenta en la lógica de dar la oportunidad a los niños de reflexionar sobre su comportamiento y regularlo por ellos mismos, en la práctica es percibida por éstos como un castigo. Diversos investigadores señalan que ésta no es empleada con los propósitos de reflexión y auto-control que sus fundamentos plantean, pues su objetivo normalmente es obtener obediencia.²⁷

Cabe señalar que a nivel nacional alrededor de una tercera parte de las docentes reportó también que *explicar delante del grupo el problema del niño para que el resto se dé cuenta cómo no debe comportarse* sería una estrategia que emplearía. Esta práctica tiende a hacer sentir al alumno humillado y avergonzado de sus actos, y no promueve el auto-conocimiento o el conocimiento de los otros.

La estrategia con menor porcentaje que los maestros entrevistados emplearían fue *dejar a los niños sin recreo* (9%). Aunque señalada por un porcentaje bajo de docentes, esta práctica limita el disfrute de una acción agradable a los alumnos.

Llama la atención en el análisis que la utilización de prácticas punitivas fue por lo general más reportada en los centros de educación preescolar comunitarios. En esta modalidad, más de la mitad de los instructores señalaron las opciones: *separar a los niños del grupo para que se tranquilicen*, *llamarles la atención en tono de voz fuerte* y *explicar delante del grupo el problema del niño*. También, 18.2% de los instructores comunitarios señaló *dejar a los niños sin recreo* cuando muestran un problema fuerte de comportamiento.

En las escuelas urbanas, públicas y privadas, las prácticas punitivas fueron elegidas como opción para enfrentar problemas de conducta o evitar que un comportamiento se repita por un porcentaje importante de docentes. Las prácticas con mayor frecuencia de elección fueron: *separar a los niños del grupo* y *llamarles la atención en tono de voz fuerte*. Además, al menos una cuarta parte de las docentes de estas escuelas señaló que *explica el problema del niño delante del grupo*, y cerca de un 10% los *deja sin recreo*.

Por el contrario, en las modalidades donde se reporta utilizar en menor medida este tipo de prácticas son la indígena unitaria y la no unitaria, seguidas por las rurales.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Véase Betz, C. (1994). Beyond time-out: tips from a teacher. *Young children*, 49, pp.10-14.

Tabla 12.2 Empleo de prácticas de manejo de situaciones conflictivas por las docentes en el aula, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	PUNITIVAS				CONVENCIONALES			AUTO-CONOCIMIENTO		
	Lo separo del grupo para que se tranquilice	Lo dejo sin recreo	Le llamo la atención con un tono de voz fuerte	Explico delante del grupo el problema del niño para que se den cuenta cómo no deben comportarse	Les comunico a los padres el mal comportamiento de su hijo	Le hablo sobre la forma en que debe comportarse (por ejemplo: no decir groserías, ni golpear a sus compañeros, no ser egoísta)	Le recuerdo que debe comportarse de acuerdo a las reglas del aula	Le explico los sentimientos por los que creo que está atravesando	Le pido que me explique el problema y cómo se siente	Lo hago pensar en la manera en la cual podría comportarse en el futuro
Nacional	40.9	9.0	47.1	31.5	94.7	95.8	94.7	75.9	97.0	79.0
Comunitaria	56.1	18.2	52.7	57.1	90.7	99.3	89.2	81.5	95.6	74.7
Indígena unitaria	35.3	2.9	16.8	45.1	90.7	95.7	88.2	87.9	93.8	86.7
Indígena no unitaria	31.3	2.2	29.6	43.0	92.9	98.6	88.1	88.6	97.4	88.7
Rural unitaria	34.7	8.7	36.0	37.4	95.2	97.0	91.8	73.7	95.3	77.8
Rural no unitaria	29.0	7.9	45.6	25.0	96.6	96.8	93.4	75.0	95.5	79.6
Urbana en contexto desfavorable	35.3	6.1	46.0	30.4	95.1	94.2	96.5	71.6	97.6	76.2
Urbana en contexto favorable	44.1	11.7	56.3	25.7	96.1	95.4	97.3	71.0	97.9	80.8
Privada	52.7	10.6	52.6	24.9	94.4	95.4	96.7	80.2	97.9	79.5

De la tabla 12.2 también se desprende que las estrategias convencionales, orientadas a promover el cumplimiento de normas sociales, parecen ser utilizadas por la mayoría de las docentes. Aunque se reconoce el valor de estas prácticas para la adaptación social, su uso indiscriminado puede generar sometimiento del niño a la autoridad y no promover su autorregulación. Como se ve en la tabla, las tres estrategias indagadas: *comunicar a los padres el mal comportamiento del niño, hablar sobre la forma en que debe comportarse y recordarle que debe comportarse de acuerdo a las reglas*, serían utilizadas por proporciones similares de maestros a nivel nacional. También se observa que entre modalidades los resultados son muy parecidos. Las diferencias que se identifican son que un mayor porcentaje de docentes en las urbanas públicas y privadas *recuerda a los niños que deben comportarse de acuerdo a las reglas*, mientras que las docentes de escuelas comunitarias, indígenas unitarias y no unitarias y rurales no unitarias recurren menos a dicha práctica.

También se encontró que *hablar a los niños sobre la forma en que deben comportarse* es una estrategia más elegida en las escuelas comunitarias que en las rurales no unitarias y las urbanas públicas y privadas.

Las estrategias promotoras del autoconocimiento son consideradas un elemento fundamental para el desarrollo de la autorregulación del preescolar. Incluyen hacerles conscientes de sus sentimientos, y ayudarlos a reflexionar sobre su conducta y las consecuencias de la misma, para que ellos aprendan a enfrentar de manera independiente sus conflictos y frustraciones. En el PEP 2004 se reconoce que este ámbito de desarrollo forma parte de los propósitos fundamentales de la educación preescolar, buscando que los alumnos: “Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones...”²⁸

Los resultados muestran que la gran mayoría de las maestras emplearía estrategias promotoras de autoconocimiento cuando los alumnos presenten un problema de comportamiento o para evitar que repitan uno considerado inadecuado. La estrategia más elegida fue *pedir al niño que explique el problema y cómo se siente*, pues casi la totalidad de las docentes señaló utilizarla, siendo el porcentaje muy similar entre modalidades. Esta estrategia es importante porque puede promover el reconocimiento de la perspectiva del preescolar ante un problema, motivarlo hacia la reflexión y la definición de sus emociones.

Aun cuando la mayoría de las docentes señaló que haría *pensar a los niños en la manera en la cual podrían comportarse en el futuro*, y les explicaría *los sentimientos por los que cree que están atravesando*, a nivel nacional, un porcentaje importante (entre 20% y 25%, respectivamente) reporta no emplear estas prácticas. El beneficio de la primera estrategia es ayudar a que el preescolar analice las alternativas de comportamiento que puede tener ante un problema dado y tome una decisión sobre ellas, fomentando autonomía e independencia. La segunda ayuda al alumno a definir sus emociones y esto contribuye a que él mismo las exprese. Cabe señalar que, a pesar de que la indagación aquí presentada no profundiza en las prácticas de promoción del desarrollo socioemocional del niño, preocupa su ausencia en los planteles de educación preescolar en nuestro país.

Entre modalidades, el reporte del empleo de estas estrategias es muy similar, sólo se identifican diferencias en las escuelas indígenas unitarias y no unitarias, que en la opción de la *explicación de sentimientos de los niños*, tienen porcentajes superiores a las escuelas rurales, urbanas y privadas. También muestran cifras superiores en *hacer pensar a los niños en la manera en como podrían comportarse en el futuro* con relación a las escuelas urbanas y privadas.

De acuerdo a los resultados observados en este apartado, puede decirse que las maestras de las distintas modalidades combinan estrategias para manejar situaciones conflictivas. Preocupa que la utilización de estrategias punitivas siga siendo considerada por porcentajes importantes de docentes, cuando se sabe que éstas brindan sólo resultados temporales en la inhibición de un comportamiento, que no ayudan a la autorregulación del niño y pueden tener efectos negativos en su desarrollo en el corto, mediano y largo plazos.

²⁸ SEP. (2004), *op.cit.*

Conclusiones

Los ambientes educativos en los que se encuentran inmersos los niños contribuyen a conformar sus disposiciones para aprender. Como se mencionó al inicio del capítulo, los alumnos necesitan que dichos entornos les permitan sentirse seguros para aprender por sí mismos, con sus compañeros y con los docentes.

En este capítulo se exploraron dos condiciones que son importantes, aunque no únicas o suficientes, para la generación de ambientes educativos seguros: la estabilidad del docente a cargo del grupo durante un ciclo escolar (a través de conocer el número de maestros a los que fueron expuestos los grupos durante el ciclo escolar 2007/2008) y las interacciones que tienen las docentes con los niños, enfocadas a la implementación de estrategias para el manejo de situaciones conflictivas cuando se presentan problemas de comportamiento en el grupo.

Los resultados evidencian que las dos condiciones exploradas en este capítulo para generar ambientes educativos seguros no se cumplen en todos los planteles de educación preescolar de nuestro país, y que la situación más adversa se enfrenta en la modalidad comunitaria, donde hay mayores probabilidades de cambios de maestros durante el ciclo escolar, y también de estar en ambientes educativos donde se emplearían prácticas punitivas para regular el comportamiento de los niños.

Con respecto a la estabilidad de las docentes, se mostró que, a nivel nacional, los cambios sucedieron en alrededor de 25% de los grupos de educación preescolar durante el ciclo 2007/2008. Este problema se presenta en mayor grado en las escuelas públicas que en las privadas.

Las diferencias al interior de las modalidades públicas ilustran la desigualdad en las oportunidades que se brindan a los niños en el sistema educativo público mexicano. Se ve que mientras la mayoría de los grupos de escuelas urbanas, indígenas y rurales públicas tienen la oportunidad de convivir con una sola docente durante el ciclo escolar, en los centros de educación preescolar comunitarios sólo un poco menos de la mitad de los grupos se encuentran en esta condición.

Tales resultados dejan ver la necesidad de investigar las razones por las cuales las docentes cambian de grupos y de escuelas en todas las modalidades de educación preescolar, pues se reconoce que los cambios pueden darse por diversos motivos, y que incluso sus autorizaciones puede provenir de las mismas escuelas, cuando se trata de cambios de grupo, por necesidades del servicio, o bien, de otros niveles de la administración educativa. Es inminente conocer por qué esta problemática es más intensa en la modalidad comunitaria, pues se debiera garantizar que sus grupos se encuentren al menos en condiciones similares al resto de las escuelas de educación preescolar públicas.

Esta indagación es necesaria para que se puedan diseñar soluciones acordes a la problemática que motiva los cambios de maestros en cada modalidad educativa y que las decisiones que se tomen se encuentren articuladas entre diferentes actores y esferas del sistema educativo.

Aunado a lo anterior, sería conveniente que el sistema educativo en su conjunto se haga consciente de los efectos que tienen los cambios de docentes en los grupos, de tal manera que maestros, cuerpo directivo, supervisores, y la administración estatal y federal tomen decisiones que consideren el bienestar de los niños por encima de otros factores.

Con respecto a las interacciones de las docentes con los alumnos, que fueron exploradas a través del auto-reporte de estrategias para el manejo de situaciones conflictivas, los resultados mostraron que en todas las modalidades prevalece la elección de prácticas convencionales y promotoras de auto-conocimiento en el niño. También, se encontró que se sigue considerando recurrir al castigo como una manera de resolver los problemas de comportamiento dentro de las aulas.

Sería deseable que las prácticas punitivas fueran erradicadas de la educación preescolar por varias razones. En primer lugar, porque en estudios realizados en otros lugares se ha visto que éstas pueden tener efectos negativos en el desarrollo del niño, tanto en el corto como en el largo plazos. También se ha encontrado que no contribuyen al fortalecimiento de su identidad ni al establecimiento de relaciones interpersonales, aspectos que son parte del campo formativo de desarrollo personal y social del *Programa de Educación Preescolar 2004*. En segundo lugar, porque éste reconoce en sus principios pedagógicos que el “ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender”,²⁹ y se ha demostrado que las estrategias punitivas no contribuyen a ello.

Aun cuando los resultados sobre las estrategias que implementarían las docentes para el manejo de situaciones conflictivas tratan sólo un ángulo de las interacciones de las maestras y los niños en educación preescolar, y su alcance es limitado debido a que provienen de auto-reportes (es decir, no han sido observados en la práctica en conjunto con otros elementos), éstos hacen evidente la existencia de un problema a tratar en la educación preescolar.

Los resultados muestran la necesidad de realizar otros estudios para conocer por qué las maestras recurrirían al uso de estrategias punitivas para el manejo de situaciones conflictivas en sus grupos. Convendría analizar si el uso de éstas se relaciona con el número de alumnos que tienen las docentes en el grupo o con otras condiciones de la escuela y del aula. También beneficiaría averiguar si la formación inicial y en servicio proporcionan los conocimientos y las herramientas didácticas necesarias para orientar el comportamiento de los niños mediante prácticas promotoras de su desarrollo, y para reconocer los efectos que puede tener su utilización. Estos estudios son necesarios para diseñar soluciones que permitan abordar este problema de manera integral.

De acuerdo a los resultados parecería necesario que el acompañamiento de la práctica docente incluya también como eje de observación y retroalimentación la utilización de estrategias para manejo de situaciones conflictivas en el grupo, de tal forma que se puedan proveer herramientas oportunas para la mejora de la enseñanza y se garantice que en los ambientes educativos no se realicen prácticas punitivas.

²⁹ *Ibidem*, p. 32.

En suma, asegurar la estabilidad de las docentes y las interacciones de calidad entre ellas y sus alumnos en la educación preescolar en nuestro país constituye un desafío para el sistema educativo. Enfrentar este desafío requerirá de investigaciones adicionales y de la participación de diferentes actores escolares y otras instancias educativas.

13 Oportunidades para que los niños trabajen de manera individual y en pequeños grupos

Uno de los elementos clave para la creación de ambientes promotores de aprendizaje en el nivel de preescolar está constituido por las diferentes maneras como se agrupa a los alumnos para llevar a cabo las actividades educativas en el aula.¹ Se ha encontrado que la provisión de oportunidades de agrupación variadas, con la cual el alumno pueda realizar trabajo individual, en pequeños grupos y con el grupo completo, es importante para su desarrollo. De manera particular, ha sido evidente la trascendencia que reviste para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños el hecho de que estén involucrados, principalmente, en actividades individuales y en pequeños grupos,² pues esto brinda a los docentes mayores oportunidades de interacción con los alumnos, y a ellos, mayores y más diversificadas oportunidades de aprendizaje.

En este capítulo, se exploran las oportunidades que ofrecen las maestras de educación preescolar en México para el trabajo en estos tres diferentes esquemas: individual, pequeños grupos y grupal. La indagación se realizó por medio del acercamiento al tiempo que emplean los preescolares en actividades en las que cada uno de ellos cuenta con objetivos y materiales distintos (*individuales*) durante una jornada regular, en las que se organizan pequeños grupos o equipos y cada uno de ellos cuenta con objetivos y materiales distintos (*pequeños grupos*), y finalmente, en actividades en las que todos los alumnos del grupo tienen una sola consigna (*grupales*).

Las dinámicas de agrupación en las que se involucre al preescolar en el salón deben responder a las necesidades de aprendizaje y desarrollo que tengan tanto de manera individual como grupal. Es decir, estas dinámicas funcionan como estrategias que tienen el objetivo de facilitar el aprendizaje de todos y cada uno de los niños.

¹ Layzer, J., et al. (1993). *Life in preschool: volume one of an observational study of early childhood programs for disadvantaged four-year-olds*. Cambridge, MA.: Abt Associates; Montie, J., et al. (2007). *The role of preschool experience in children's development. Longitudinal findings from 10 countries. The IEA preprimary project phase 3*. Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press.

² NAEYC. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC., EE. UU.

Las *actividades individuales* son fundamentales para que el alumno construya sus aprendizajes y desarrolle la capacidad de valorar sus construcciones personales.³ Estas acciones están centradas en las necesidades de cada preescolar, pero no consisten en la realización de la misma tarea por cada uno de los alumnos del grupo, sino en el cumplimiento de tareas distintas de acuerdo con las necesidades de desarrollo y aprendizaje individual de cada uno de ellos.⁴

Las *actividades en pequeños grupos* responden a la necesidad que tienen los niños de aprender de manera colaborativa y de experimentar el valor de la cooperación;⁵ permiten que los alumnos se beneficien tanto de la interacción con el docente como con otros compañeros;⁶ contribuyen, entre otras cosas, a la comprensión de los otros y las maneras como construyen sus conocimientos, a la creación de una comunidad de aprendizaje, y a fomentar la colaboración entre los preescolares. También son cruciales, pues se reconoce que las interacciones sociales permiten un mejor entendimiento y consolidación de los aprendizajes.⁷

Las *actividades grupales* son apreciadas como un patrón de agrupación que debe considerarse en el trabajo en el aula. No obstante, su uso dependerá de las características de los niños, del número de alumnos que estén en el grupo y, como en los casos anteriores, de los propósitos educativos que persigan las maestras. Al igual que los tipos de agrupación descritos en párrafos anteriores, las actividades grupales se consideran adecuadas cuando son significativas para los preescolares y cuando responden a sus necesidades de aprendizaje.

Cualquiera de los tipos de agrupación descritos puede tener riesgos cuando carece de propósitos educativos y no considera las características individuales de los niños, tanto en los objetivos como en las situaciones didácticas diseñadas para su cumplimiento. Sin embargo, en las actividades en las que todo el grupo participa, se vuelve más difícil la atención de las necesidades individuales de los alumnos, lo cual aumenta la probabilidad de que queden aislados de las acciones propuestas, se mantengan a la espera sin realizar actividades, o realicen tareas sin propósitos definidos y sin oportunidades de interacción con los maestros o sus pares.

Además, se encuentra que las actividades donde participa todo el grupo pueden reflejar prácticas docentes de alto grado de dirección, que enfatizan la disciplina y el orden (comportamiento social), pero dejan poca iniciativa al alumno e inhiben sus posibilidades de exploración y construcción de conocimiento de manera independiente.

³ Siraj-Blatchford, I., et al. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Norwich, UK.: Queen's Printer.

⁴ Nebraska Department of Education & Iowa Department of Education. (1994). *The primary program: Growing and learning in the heartland*. Lincoln, NE.

⁵ Siraj-Blatchford, I., et al., *op. cit.*

⁶ Wasik, B. (2008). When fewer is better: small groups in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 35. pp. 515-521.

⁷ Nebraska Department of Education & Iowa Department of Education. (1994), *op. cit.*

En investigaciones recientes se ha considerado que los ambientes de aprendizaje más adecuados para el desarrollo del niño son los que ofrecen, principalmente, oportunidades para que trabajen de manera individual y en pequeños grupos. Estos esquemas de agrupación facilitan que el maestro esté al tanto de las necesidades de los alumnos y pueda dar respuesta a éstas de manera oportuna,⁸ permitiendo con ello brindar una atención de calidad a los niños en edad preescolar.⁹ En el *Observational Study of Early Childhood Programs*¹⁰ se encontró que los alumnos que participan en actividades en pequeños grupos tienen menor probabilidad de ser excluidos de alguna tarea y de pasar el tiempo realizando acciones sin objetivos específicos. También se descubrió que en éstas, los docentes dedican más tiempo a interactuar con los niños y menos a sólo observar cómo las llevan a cabo. El estudio mostró que los procesos educativos, incluso la determinación de agrupaciones para el trabajo, sirven para predecir el comportamiento de los niños.

Por otro lado, en el estudio comparativo de diez países, *The IEA Preprimary Project*, se encontró que independientemente de la nación, los alumnos de educación preescolar, en cuyas aulas se participaba menos tiempo en actividades grupales, tenían mejores resultados en desarrollo cognitivo en el mediano plazo (a los siete años de edad).¹¹

Cabe señalar que para la construcción de ambientes promotores de aprendizaje, la organización del grupo es una condición importante que puede derivar en oportunidades de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, aquellas que se generen de los esquemas de agrupación utilizados por las maestras dependerán, principalmente, de su intervención educativa; es decir, de los propósitos educativos que pretendan alcanzar, de las experiencias de aprendizaje que diseñen para cumplir con los objetivos, de las estrategias que utilicen para orientar las actividades de los alumnos, entre otros.¹²

En este estudio, el acercamiento a los esquemas de agrupación que utilizan las docentes en los salones se hizo por medio de indagar cuánto tiempo destinan para que los alumnos trabajen como grupo, de manera individual, y en grupos pequeños, de acuerdo con lo que reportaron. Los resultados se muestran tanto en minutos de la jornada escolar, tal como fue solicitado a las docentes en los instrumentos autoadministrados, como en la proporción que representa cada una de estas interacciones en relación con el total de tiempo invertido en estos tres esquemas de agrupación.

Los hallazgos evidencian que las maestras de las diferentes modalidades combinan las tres dinámicas de agrupamiento para el trabajo en aula, y dedican una mayor cantidad de tiempo a las actividades grupales en comparación con las individuales o las de pequeños grupos.

⁸ Wasik, B. (2008), *op. cit.*

⁹ Bowman, B., et al. (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington, EE. UU.: National Academy Press.

¹⁰ Layzer, J., Goodson, B. D. & Moss, M. (1993), *op. cit.*

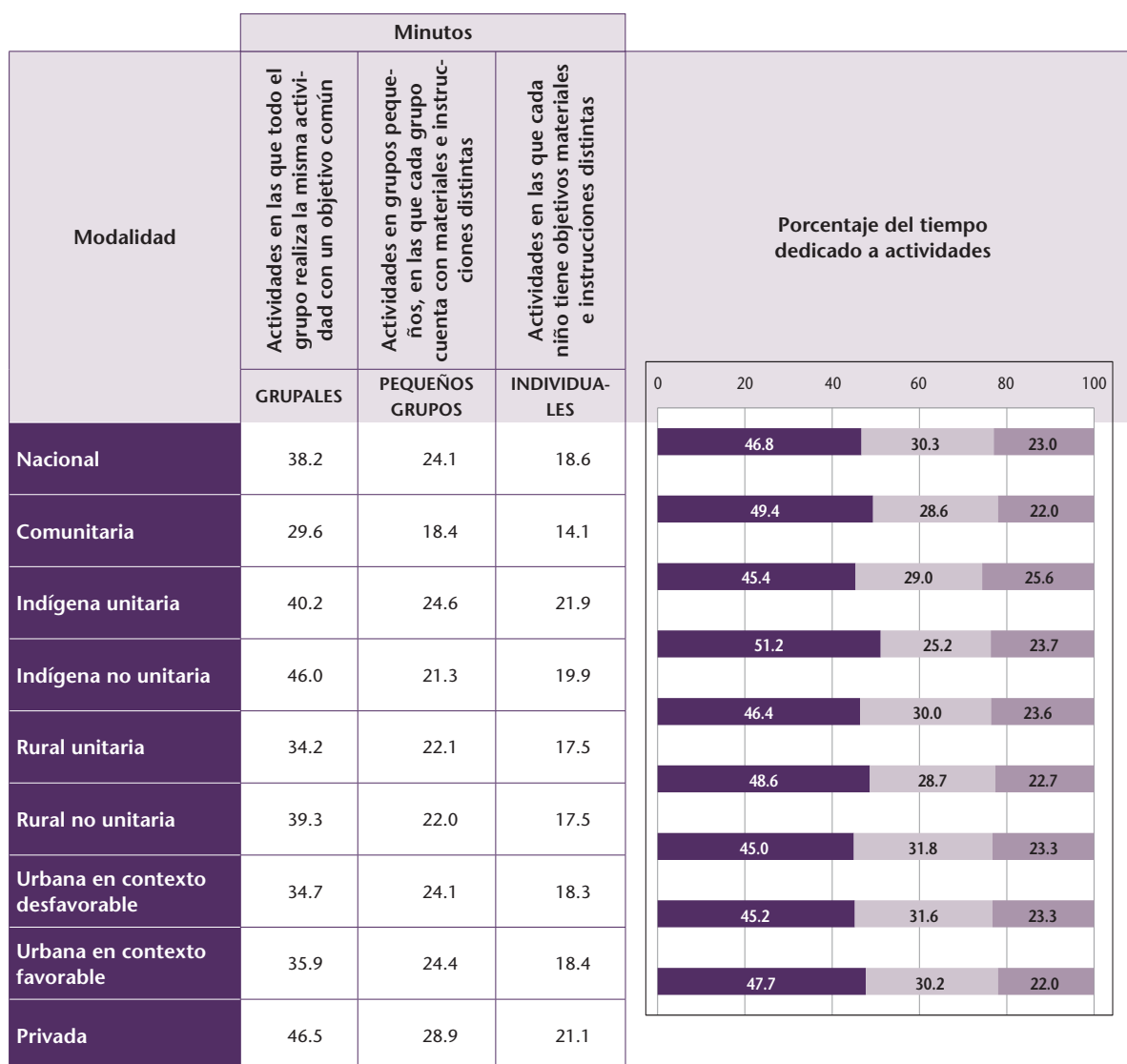
¹¹ Montie, J., et al. (Eds.). (2007), *op. cit.*

¹² SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, D. F.

En la figura 13.1 se observan, a la izquierda, los minutos empleados en cada esquema de agrupación de los alumnos y, a la derecha, la proporción que representa cada situación con respecto a la suma del tiempo invertido en los tres esquemas.

Los resultados permiten afirmar que, en promedio, a nivel nacional la mitad del tiempo de interacciones que reportan las docentes durante una jornada escolar se utiliza en actividades grupales de trabajo en el aula (46.8%), lo que equivale a 38.2 minutos en los cuales todo el grupo realiza la misma actividad con un objetivo común.

Figura 13.1 Tiempo dedicado a actividades grupales, individuales y de equipos durante una jornada regular, por modalidad educativa



También se observa que en todas las modalidades educativas la utilización de actividades grupales es similar. La proporción dedicada a éstas supera 45% en todos los casos. Las diferencias significativas con respecto al promedio nacional se presentan en la modalidad comunitaria e indígena no unitaria con porcentajes de tiempo superiores al promedio nacional.

El trabajo en pequeños grupos constituye la segunda actividad a la que se dedica más tiempo. En promedio, a nivel nacional, se destina 30.3% del total de tiempo empleado en los tres esquemas de trabajo a actividades en pequeños grupos, lo cual equivale a 24.1 minutos aproximadamente. Como se puede ver en la figura 13.1, con respecto a la media nacional, las escuelas en contexto urbano favorable y desfavorable ocupan un mayor porcentaje de la jornada a estas actividades. En cambio, las modalidades comunitaria, indígena unitaria y privada dedican un menor porcentaje de tiempo diariamente.

Finalmente, el trabajo individual, donde cada niño tiene objetivos, materiales e instrucciones distintas, es la actividad menos privilegiada de las tres que aquí se exploran. Los resultados muestran que en promedio, a nivel nacional, se emplean 18.6 minutos, equivalentes a 23% del total valorado. También se observa que existen diferencias por modalidades. Los centros de educación preescolar comunitarios destinan, en comparación con el promedio nacional y el resto de las modalidades, la menor proporción de la jornada escolar al trabajo individual, que equivale a 14.1 minutos diarios.

Conclusiones

Los resultados expuestos en este capítulo permiten tener una aproximación a las estrategias de agrupamiento que se emplean en las aulas. Entre ellas, el uso del esquema de actividades grupales es el más privilegiado, pues en él todos los niños participan y realizan la misma actividad con un objetivo común.

Asimismo, se encontró que el esquema grupal es utilizado de manera similar entre modalidades. Este resultado se destaca porque cada una de ellas tiene características particulares con respecto a la manera en como se componen los grupos, que también podrían denotar oportunidades diferentes de implementación de estrategias de agrupación con los alumnos. Por ejemplo, en las escuelas urbanas públicas, donde la mayoría de los grupos son atendidos por una sola maestra y cuentan con más de 21 alumnos, como se vio en el capítulo 4 de este informe, es previsible que las oportunidades que una docente tiene para dar atención a grupos pequeños, conformados por un máximo de 5 alumnos, sean más limitadas que en los planteles de educación preescolar comunitarios o privados. En éstos, la mayoría de los grupos tienen menos de 10 y 20 alumnos, respectivamente.

Es necesario señalar que el estudio del empleo de esquemas de agrupamiento en las aulas es complejo. Los resultados de éste sólo proveen de una primera aproximación a este fenómeno. Se requiere que en análisis posteriores se indaguen los propósitos educativos de las actividades que se desarrollan en los diferentes esquemas de agrupamiento en los salones, el tipo de interacciones que sostienen las docentes con los

alumnos a lo largo de las actividades, los efectos que tienen las desarrolladas en diferentes esquemas de agrupamiento en el desarrollo y aprendizaje de los niños, entre otros.

La investigación sobre los aspectos antes mencionados es necesaria, debido a que es posible que no todo el trabajo en pequeños grupos reditúe en un beneficio para los preescolares. Algunos estudiosos postulan que el trabajo en este esquema requiere ciertas condiciones, como son: que los grupos estén organizados de manera intencionada; que se persiga un objetivo educativo y se consideren las necesidades de los alumnos; que no haya más de cinco niños en cada grupo pequeño, y que las maestras desempeñen un papel activo en cada uno de los equipos al atender simultáneamente las necesidades de los preescolares y los propósitos educativos que dan sentido a la actividad.¹³

Parece especialmente importante que estudios posteriores sobre los esquemas de agrupamiento sean *in situ* y también consideren tiempos prolongados de observación para analizar cómo se administran las oportunidades de interacción individual, en pequeños grupos y grupales en las aulas. La consideración de tiempos más amplios de observación se requiere, de acuerdo con los señalamientos de algunos investigadores, porque durante la semana, los docentes pueden organizar diferentes esquemas de agrupación que garanticen la atención de las necesidades de cada uno de los alumnos del grupo, tanto de manera individual como en pequeños grupos, sin implicar que diariamente se implementen las mismas dinámicas de agrupación.¹⁴

La similitud de resultados obtenidos entre modalidades educativas apremia a que se investiguen las razones por las cuales los maestros emplean, en mayor medida, esquemas grupales para el trabajo con los preescolares. Los esquemas de agrupamiento podrían estar relacionados con: el desconocimiento de alternativas para el trabajo con los niños; las concepciones de los docentes con respecto a su propia función, a las capacidades que tienen los alumnos y las competencias que pueden desarrollar en la educación preescolar; o bien, con otras condiciones del servicio educativo, como el número de niños por grupo y por docente, la variedad de materiales o el espacio disponible en las aulas. En esa exploración será necesario averiguar si las razones varían de acuerdo con la modalidad educativa. Esto servirá para tomar medidas adecuadas a los problemas identificados en cada una de ellas.

El estudio de las causas del mayor uso de esquemas grupales en los salones es importante debido a que la realización de actividades grupales podría tener efectos negativos tanto para el aprendizaje y desarrollo de los niños como para la práctica docente. Por un lado, porque la oportunidad de que cada alumno participe en las actividades se reduce y, con esto, posiblemente también disminuyan sus posibilidades de sentirse en un ambiente confiable, seguro, que promueve el aprendizaje. Por el otro, el maestro no tendría las mismas oportunidades para conocer las necesidades de los preescolares

¹³ Wasik, B. (2008), *op. cit.*

¹⁴ *Ibidem.*

y evaluar su progreso;¹⁵ además, podría estar empleando más energía en el manejo disciplinario del grupo que en promover y asegurar el aprendizaje de los alumnos.¹⁶

En suma, estos resultados manifiestan un asunto que requiere ser analizado a profundidad para lograr una mayor comprensión de los esquemas de agrupamiento utilizados por los docentes en los salones, que permita tomar decisiones adecuadas a las características de cada modalidad educativa. Parece necesario que durante la formación inicial, el acompañamiento y la actualización del personal docente, se exploren diferentes formas de trabajo con los preescolares y que se garanticen condiciones adecuadas para que las maestras puedan atender las necesidades individuales de ellos.

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ Logue, M. E. (2006). Teachers observe to learn: differences in social behavior of toddlers and preschoolers in same-age and multi-aged grouping. *Young children*, 61, pp. 70-76.

Conclusiones

La educación que reciben los niños en preescolar es fundamental para su desarrollo cognitivo, emocional, social y motriz. Múltiples investigaciones, realizadas en distintos contextos, han encontrado que ésta tiene un impacto que trasciende su infancia y favorece, a lo largo de su vida, a sus familias y a su sociedad.¹

Es importante destacar que la etapa por la que atraviesan los preescolares se caracteriza por un desarrollo neurológico acelerado, que no se presenta de la misma manera en ninguna otra etapa de sus vidas. Es en ese periodo cuando éstos tienen la disposición para desarrollar múltiples competencias que serán la base de su vida futura.

Las características de los niños abren una ventana de oportunidades para la formación de futuros ciudadanos. Sin embargo, los beneficios potenciales de esta etapa de desarrollo están mediados por las oportunidades educativas que reciben en sus diferentes ambientes de convivencia. La escuela es uno de los principales medios donde los alumnos conviven regularmente, y es la institución responsable de proveerles una educación formal que permita desarrollar sus competencias cognitivas, sociales y afectivas, y contribuya así a su formación integral.²

El aprovechamiento de este cúmulo de oportunidades sólo es posible si los alumnos reciben servicios educativos de calidad. No es suficiente su asistencia a las escuelas; éstas deben ser espacios “donde se sientan seguros y adquieran confianza en sí mismos, [lugares que] asegure[n] el desarrollo de sus capacidades de pensamiento, [y constituyan] la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales”.

En México, la reforma pedagógica de la educación preescolar, puesta en marcha en 2002, ha buscado transformar las prácticas educativas, así como la organización y el funcionamiento de los planteles, con el fin de mejorar las experiencias formativas de los niños. Sin embargo, se reconoce que, para lograr estas transformaciones, así como los propósitos del *Programa de Educación Preescolar 2004* (PEP 2004), se requiere que las escuelas, las aulas y sus actores cuenten con las condiciones adecuadas para la

¹ Zigler, E., et al. (2006). School Readiness: Defining the goal for Universal Preschool. Citado por Zigler, E., Gilliam, W. & Jones, S. (Eds.). *A vision for universal preschool education*. New York, EE. UU.: Cambridge University Press.

² SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, D. F.

atención de los alumnos. Sin ambientes favorables, las experiencias educativas pueden tener efectos negativos en el desarrollo de éstos, en vez de fortalecerlo.³

En este informe se han valorado las oportunidades educativas que se ofrecen en las escuelas preescolares de nuestro país, en torno a trece condiciones necesarias para que la educación sea de calidad. Éstas tienen que ver tanto con los recursos de los planteles y las aulas, como con características del personal docente y directivo, así como con procesos que implican la interacción entre maestros y alumnos.

Los resultados obtenidos con respecto a cada una de las condiciones valoradas fueron presentados en capítulos individuales, siguiendo una estructura similar que incluye los siguientes elementos: una descripción del panorama nacional de la condición en cuestión; el análisis de las diferencias encontradas entre las modalidades educativas estudiadas; una reflexión sobre el significado de los resultados y sus implicaciones con respecto a las oportunidades de aprendizaje y de enseñanza (a la luz de lo que se ha encontrado en investigaciones nacionales e internacionales); la distinción de líneas de investigación y de acción necesarias para ampliar el entendimiento de cada condición y para encaminar los esfuerzos hacia la mejora de su estado.

En este espacio se presentan las conclusiones generales de este informe, articuladas alrededor de cinco temas: i) la desigualdad estructural del sistema educativo; ii) la desarticulación entre propósitos educativos, regulaciones, estructuras de implementación y recursos; iii) la inversión en la educación preescolar; iv) la obligatoriedad de la educación preescolar; v) las oportunidades de evaluación e investigación derivadas de los resultados.

I. La desigualdad estructural del sistema educativo

El estudio muestra la existencia de desigualdades en la provisión de la educación preescolar, que impiden el derecho a recibir una enseñanza de calidad a una gran parte de la niñez mexicana. Esta situación afecta de manera directa tanto las condiciones de trabajo de las docentes como las de aprendizaje de los preescolares, y pone en riesgo el cumplimiento de los objetivos educativos del nivel.

De manera sistemática, el estudio revela que la población de estratos socioeconómicos más bajos es atendida por docentes menos preparados y con menor experiencia, los cuales enfrentan condiciones laborales deficientes y registran altas tasas de rotación. Además, las escuelas a donde asisten estos niños, carecen de infraestructura básica, sus instalaciones se encuentran en malas condiciones y la dotación de materiales didácticos es muy escasa.

Algunas de estas desigualdades están relacionadas con la forma como el Sistema Educativo Mexicano se organiza para proveer los servicios en este nivel y las normativas que sustentan su acción. Como es sabido, la educación preescolar se ofrece a través de tres instancias: la modalidad general, la educación indígena y los cursos comunitarios; cada

³ SEP. (2007), *op. cit.*

una con normas y metodologías de trabajo propias.⁴ Las dos últimas instancias atienden predominantemente a la población de menores recursos socioeconómicos, y es en esas modalidades, precisamente, donde existen reglas de operación que implican un menor grado de exigencia.

Así, por ejemplo, las poblaciones de contextos socioeconómicos desfavorables asisten a planteles ubicados en espacios improvisados o con una menor cantidad de instalaciones, y con un espacio insuficiente en las aulas en relación con el número de alumnos que asisten a ellas. Ahí, la enseñanza está a cargo de docentes que no cuentan con la preparación especializada que se requiere, aun cuando cumplan con los requisitos para ejercer esta función.

Debido a que las condiciones de inequidad en el servicio —que, como se ha visto, llegan a tener carácter acumulativo—, caracterizan fuertemente a ciertas modalidades educativas, parece necesario que la política educacional busque: la construcción de un entendimiento común, entre modalidades, sobre los propósitos del nivel preescolar; la definición de las condiciones que se requieren para prestar los servicios y cumplir con esos objetivos; y el intercambio de experiencias.⁵

Otra dimensión de desigualdad está relacionada con la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Aun cuando es catalogado como un grupo vulnerable y que requiere de apoyos específicos para su desarrollo pleno en la sociedad, en nuestro país se encuentra relegado. Dicha situación dificulta que este sector de la población logre superar exitosamente sus condiciones de desventaja. La intervención educativa temprana y de calidad para estos alumnos puede ser crucial en el desarrollo de sus capacidades, en la mejora de sus condiciones de vida y en su plena integración educativa y social. La falta de atención escolar en condiciones adecuadas puede incrementar las dificultades que los preescolares ya enfrentan.

Parece necesario que, tal como ha sucedido en otros países, en México se diseñen medidas que tengan como objetivo atender a las poblaciones de contextos socioeconómicos desfavorecidos con una oferta de educación preescolar enriquecida y de alta calidad. Esto implicaría valorar los modelos educativos bajo los cuales se ofrecen actualmente e identificar medidas viables para fortalecerlos. Si bien, estas acciones pueden requerir esquemas de implementación a distintos plazos, son impostergables, pues justamente las poblaciones más afectadas son las que pueden beneficiarse más de dichos servicios educativos. Sólo de esta manera se podrá contribuir a revertir, en alguna proporción, las desigualdades de origen. Cabe señalar que los beneficios de las medidas enunciadas también incidirían en la sociedad.

⁴ García Cabrero, B. (1996). *La Educación Preescolar en México: Un Estudio Diagnóstico*. México, D. F.: Conafe. Documento no publicado.

⁵ *Ibidem*.

II. Desarticulación de propósitos educativos, regulaciones, estructuras de implementación y recursos

El estudio también muestra que en el sistema educativo existen inconsistencias en los objetivos, las regulaciones existentes, las estructuras de implementación y los recursos necesarios para cumplirlos.

Los propósitos que persigue el PEP 2004 requieren de docentes capacitados y especializados en la enseñanza de la educación preescolar. Para lograr los objetivos a nivel nacional, parecería necesario que las maestras contaran con una formación común y específica: en primer lugar para guiar su cumplimiento; en segundo, para la adecuada atención de las poblaciones donde laboran.

Sin embargo, existen diferentes requisitos de formación para las maestras de las distintas modalidades; los menos exigentes (en cuanto al nivel educativo mínimo requerido) se ubican en las que atienden a la población de contextos socioeconómicos desfavorables. Si bien se reconoce que los requisitos diferenciados obedecen a las dificultades para ofrecer servicios educativos a poblaciones pequeñas y distantes, también es necesario señalar, de acuerdo con lo mostrado por las investigaciones, que sin docentes calificados y especializados para la atención de estas poblaciones, será prácticamente imposible que los preescolares obtengan los resultados esperados y se puedan reducir las brechas educativas desde la primera infancia.⁶ Además, es importante apuntar que en este estudio se encontró que en todas las modalidades hay docentes que no cumplen con las características de formación requeridas.

La desarticulación de las regulaciones con las necesidades de los usuarios y los requerimientos para una implementación adecuada del nuevo plan de estudios se manifiesta, por ejemplo, en el excesivo número de alumnos asignados a cada grupo. Una alta proporción de preescolares se encuentra en grupos numerosos y en espacios insuficientes. Esta situación no es consistente con las necesidades de los niños, ni con los propósitos de la educación preescolar. Dichas condiciones ponen en riesgo la eficacia de este importante tramo formativo, e incluso pueden tener consecuencias negativas en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y en el trabajo docente.

La desarticulación entre objetivos, estructuras y recursos asignados se hace evidente también en la política de integración educativa. *El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, que orienta y rige el proceso de integración de niños con NEE, reconoce la falta de una definición que evite confusiones sobre el concepto de necesidad educativa especial. Aunado a ello, el sistema educativo no cuenta con mecanismos de diagnóstico para identificar con precisión la población que debe ser atendida y no se tienen estimaciones precisas para asignar los recursos. En las entidades, no existen lineamientos comunes para brindar los servicios de atención especializada. En la mayoría de las escuelas, los recursos materiales para este tipo de atención están ausentes, las instalaciones no tienen con-

⁶ Berry, B. & Hirsch, E. (2005). *Recruiting and Retaining Teachers for Hard-to-Staff Schools*. Washington, DC., EE. UU.: Center for teaching Quality; García, Cabrero, B. (1996), *op. cit.*

diciones adecuadas, el tamaño de los grupos no permite la atención individualizada de sus necesidades y las docentes reconocen necesitar capacitación para su atención; además de señalar las dificultades que enfrentan en la práctica para cumplir los objetivos de la integración educativa y del PEP 2004 con estas poblaciones.

El estudio también muestra la existencia de desarticulación con respecto a la asignación de recursos económicos para la operación de las escuelas públicas. De acuerdo con los resultados, la administración gubernamental no parece estar otorgando recursos económicos que permitan a las escuelas cubrir plenamente los gastos que implica su operación y funcionamiento, como son el pago de servicios básicos, el mantenimiento de la infraestructura y mobiliario, la compra de equipo y el pago del personal de apoyo. Así, la cobertura de las necesidades de operación de la escuela depende principalmente de las aportaciones de los padres de familia.

Esta situación no hace posible garantizar que los planteles cuenten con las condiciones necesarias para la atención de los alumnos y el cumplimiento de los propósitos educativos de este nivel, pues en especial los padres que tienen condiciones socioeconómicas desfavorables tendrán menor oportunidad de realizar las aportaciones que se requieren para cubrir las necesidades de las escuelas a donde asisten sus hijos, y son éstas, precisamente, las que tienen mayores carencias.

Finalmente, es importante señalar que se identificó un gran vacío en materia de estándares o criterios mínimos relacionados con las condiciones para brindar servicios de educación preescolar en nuestro país, y de instancias que garanticen que las instalaciones y los ambientes educativos sean adecuados para operar. El establecimiento de regulaciones basadas en estándares mínimos de operación es muy importante, pues se ha encontrado que existe una relación entre éstas y la calidad con que se brindan los servicios educativos. En aquellos países o regiones donde se han establecido criterios mínimos de operación hay una menor cantidad de escuelas que ofrecen servicios de baja calidad, y los alumnos obtienen mejores resultados de aprendizaje y desarrollo.⁷

III. Inversión en la educación preescolar

Como se ha mencionado, hay consenso sobre la importancia de la educación preescolar para la vida futura de los niños. Diversas investigaciones han encontrado que los beneficios de una educación preescolar de alta calidad impactan desde la primera infancia hasta la edad adulta.

Estudios longitudinales han mostrado cómo los niños de contextos socioeconómicos desfavorables, que reciben una educación preescolar de calidad, tienen un mejor desempeño académico, menor probabilidad de incidir en actos delictivos y mayor bienestar

⁷ Bowman, B. et al. (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington, DC., EE. UU.: National Academy Press; Peisner-Feinberg, E. S., et al. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study to go to school: Executive Summary*. Chapel Hill, EE. UU.: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.

económico a la edad de 40 años.⁸ Estos hallazgos evidencian la importancia de invertir en una educación preescolar de calidad para mejorar las condiciones de vida actual y futura de las personas. De hecho, algunos análisis señalan que esto es una oportunidad sin igual para favorecer el desarrollo humano,⁹ pues los beneficios que conlleva se reflejan no sólo en el individuo, sino en la sociedad en su conjunto.

Lo anterior se ilustra con el retorno sobre la inversión en preescolar; en el caso del estudio *High/Scope Perry School Project* fue de 17.07 dólares por cada dólar invertido, cuantificando los beneficios económicos al menos en cuatro rubros: ahorros educativos, ganancias en impuestos, ahorros en presupuesto para bienestar social y en gastos derivados de actos delictivos.¹⁰

En nuestro país, la inversión por alumno en educación preescolar en el año 2008 fue de 9,825 pesos.¹¹ Tal cifra resulta muy inferior a la recomendada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para los países miembros, que es de 5 mil dólares estadounidenses por alumno, en programas de calidad con una duración de media jornada.¹² Esta diferencia y los resultados expuestos en este estudio, con respecto a las condiciones bajo las cuales se ofrecen los servicios educativos, ponen de manifiesto el desafío al que se enfrenta nuestro país en materia de inversión educativa en este nivel. También hacen ver la necesidad de analizar la forma en que se distribuyen los recursos para la prestación de estos servicios, y se exploren alternativas¹³ para garantizar que las experiencias de los niños en las escuelas sean formativas y coadyuven al desarrollo de sus competencias intelectuales y socioafectivas.¹⁴

Finalmente, es importante señalar que otra recomendación hecha por diferentes instancias internacionales y nacionales es que las inversiones deben priorizar la mejora de la calidad de la educación de las poblaciones en riesgo, como las de contextos socioeconómicos desfavorables, quienes enfrentan algún tipo de discapacidad o condición de desventaja, o quienes tienen un origen lingüístico distinto al de la mayoría.¹⁵

⁸ Schweinhart, L., et al. (2005). *Lifetime Effects. The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilant, Michigan, EE. UU.: High Scope Press.

⁹ Cuhna, F., et al. (2005). Interpreting the Evidence of Life Cycle Skill Formation. En OCDE (2006). *Starting strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris, France.

¹⁰ Schweinhart, L., et al. (2005), *op.cit.*

¹¹ INEE. (2008). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. México, D. F.

¹² OCDE. (2006). *Starting strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris, France: OCDE.

¹³ García, Cabrero, B. (1996), *op. cit.*

¹⁴ SEP. (2007), *op. cit.*

¹⁵ OCDE. (2006), *op.cit.*; García, Cabrero, B. (1996), *op. cit.*

IV. Obligatoriedad de la educación preescolar

La obligatoriedad de la educación preescolar en nuestro país es una medida que muestra el interés de nuestra sociedad por la educación de la primera infancia. Sin embargo, también se ha identificado como una decisión que fue tomada en 2002 sin haber hecho previamente un diagnóstico preciso sobre las condiciones en que se ofrecían los servicios educativos y las implicaciones que acarrearía esta política en ese momento y a futuro.¹⁶ Lo cierto es que la implementación de esta decisión no estuvo orientada por un criterio de equidad en la prestación de estos servicios educativos. Una lógica de equidad hubiera buscado mejorar, en primera instancia, los servicios que se brindan a las poblaciones de contextos socioeconómicos desfavorables y garantizar que fueran adecuados a sus necesidades.

Si bien, se ha reconocido que la obligatoriedad ha hecho que los niños de contextos socioeconómicos desfavorables asistan a ambientes donde, por lo general, existen condiciones de salubridad e higiene más adecuadas que las que prevalecen en sus hogares (y esto podría ayudar a su bienestar),¹⁷ a través de los diferentes capítulos de este informe se mostró que, en la actualidad, no existen las condiciones necesarias para brindar servicios educativos de calidad en todos los centros de educación preescolar del país. Debido a ello, continuar con la expansión de los servicios en las condiciones actuales, podría acrecentar aún más las desigualdades existentes y disminuir la calidad del servicio.

Es importante que las lecciones aprendidas en las últimas décadas acerca de otros niveles educativos, se incorporen al nivel de educación preescolar. Antes de los noventa, los esfuerzos estaban centrados en la ampliación de la cobertura; sin embargo, a partir de la *Declaración de Educación para Todos* (1990)¹⁸, se hizo evidente que el afán por la cobertura había dejado de lado las condiciones en que se ofrecen los servicios educativos, lo que a su vez limitó la obtención de los resultados educativos esperados. Sería importante que las medidas de política educativa en preescolar no antepongan la ampliación de la cobertura a la búsqueda integral de la calidad en la provisión de este servicio.

En este sentido, hay que destacar el exhorto de distintas instancias internacionales para poner en el centro de la política educativa el derecho del niño a recibir educación y cuidados. Esto no implica que los niños de todas las edades y de diferentes condiciones familiares tengan que asistir a la escuela. La principal implicación es que quien solicite

¹⁶ Martínez Rizo, F. (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica*. México, D. F.: INEE; Cortés V.D. & Muñoz, A. A. (2008). El preescolar obligatorio: un balance de las acciones legislativas para su diseño y la reacción de la sociedad civil frente a los problemas de su implantación. En Villa Lever, L. (Ed.). *La educación preescolar: ¿Hacia dónde debería dirigirse la política educativa?*, pp. 25-52. México, D. F.: Santillana.

¹⁷ Loyo, B. A. (2008). Preescolares en contexto de pobreza: reflexiones a partir de una encuesta sobre programas compensatorios Conafe. En Villa Lever, L. (Ed.). *La educación preescolar: ¿Hacia dónde debería dirigirse la política educativa?*, pp. 117-138. México, D. F.: Santillana.

¹⁸ Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos*. 5-9 de marzo de 1990. Jomtien, Tailandia. Recuperado el 12 septiembre de 2008, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf

estos servicios tenga la oportunidad de recibirlos sin restricción alguna, en la forma requerida y de acuerdo con sus necesidades; por ejemplo, la jornada diaria de trabajo en el preescolar tendría, en primera instancia, que garantizar que tiene la duración suficiente para brindar oportunidades de aprendizaje valiosas para los preescolares y también adecuada a las necesidades de las madres y padres que trabajan.

V. Oportunidades de evaluación e investigación futuras

Este estudio muestra una visión general sobre el estado de la provisión del servicio de educación preescolar en México. Permite establecer puntos de partida para la evaluación de las condiciones indispensables para brindar un servicio de calidad. Sin embargo, es necesario continuar los esfuerzos para conocer más sobre este nivel educativo y también sobre su relación con los otros niveles de la educación básica. Para ello, es fundamental la vinculación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con la investigación educativa que se realiza en el país.

Parece necesario que futuros estudios tengan como objetivo el análisis de otras condiciones que determinan la prestación de los servicios educativos, como la normatividad, compuesta por leyes y regulaciones, que sirve de base para la toma de decisiones que las autoridades educativas y los actores escolares realizan.¹⁹

Además, será necesario llevar a cabo investigaciones encaminadas a lograr una mejor comprensión de los procesos de formación de los docentes para ejercer la profesión, tanto inicial como en servicio, además de analizar y evaluar el acompañamiento que reciben durante el ejercicio profesional para brindar un servicio consonante con los propósitos educativos establecidos en el currículo.

Los procesos educativos también son uno de los objetos de indagación que deberán ser atendidos a través de diferentes acercamientos. Por un lado, se reconoce que en los estudios estructurados, de gran escala, se requieren herramientas que permitan una investigación situada de la práctica docente, y que garanticen confiabilidad y validez para dar información representativa del sistema educativo. El INEE ha comenzado la exploración y valoración de otras herramientas de medición de la práctica docente que pueden ser utilizadas en los estudios que lleva a cabo, ejemplo de ello son las viñetas y los artefactos.²⁰ Además de lo anterior, los resultados presentados en este informe sugieren la necesidad de acercamientos cualitativos para conocer y mostrar

¹⁹ García Cabrero, B. (2010). *Comentarios al estudio sobre las Condiciones de la Oferta Educativa en el nivel preescolar desarrollado por el INEE*. Documento no publicado.

²⁰ Una viñeta es una descripción contextualizada de las situaciones del aula. A los docentes se les pide responder ante esta situación hipotética, mostrando sus comprensiones y predisposiciones a la acción. Véase Kennedy, M. (1999). Approximations to Indicators of Student Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21 (4), pp. 345-363. Los artefactos son materiales relacionados con la práctica docente, dentro de éstos pueden estar los utilizados para la enseñanza, los relacionados con actividades de aprendizaje y con el trabajo que realizan los alumnos. Ver Borko, H. et al. (2005). Artifact Packages for Characterizing Classroom Practice A Pilot Study. *Educational Assessment*, 10 (2), pp. 73-104.

la complejidad y dinamismo de la práctica docente en el aula, el trabajo colegiado, la función que desempeñan los directores y supervisores, y la vinculación de las familias con la escuela, entre otros temas.

En relación a la práctica docente, una prioridad es valorar el uso del tiempo en las escuelas, identificando los segmentos o periodos en los que éstas se organizan, las actividades promovidas por las docentes, los propósitos que persiguen con su realización y, particularmente, la consistencia entre las tareas realizadas con lo que se pretendía originalmente y con respecto a los propósitos educativos del PEP 2004.

Asimismo, es necesario llevar a cabo estudios explicativos que hagan evidente el impacto que tienen las condiciones en que se ofrecen los servicios educativos en el bienestar de los niños, en su desarrollo y en el cumplimiento de los propósitos educativos. Los resultados de este tipo de estudios son particularmente necesarios para auxiliar en el establecimiento de prioridades para la toma de decisiones en materia de política educativa.

En otros países, la importancia de la educación preescolar ha sido evidenciada a través de estudios longitudinales que han mostrado su impacto en el corto, mediano y largo plazos, en la vida personal, laboral y social. Es conveniente que en nuestro país se promuevan estudios donde se dé seguimiento a los niños a través de distintas etapas de su desarrollo, de tal forma que se pueda identificar la contribución específica de la educación preescolar.

Otra línea importante de indagación es la adecuación de los servicios de educación preescolar a las necesidades de los padres de familia. Es necesario investigar si los servicios educativos de este nivel son pertinentes y relevantes para las condiciones que ellos enfrentan. Debido a su capacidad para influenciar las políticas de las escuelas, se requiere conocer las expectativas que tienen de la educación preescolar con relación al desarrollo y aprendizaje de sus hijos, además de obtener datos sobre cuál es la experiencia educativa que consideran necesario que vivan sus niños en las escuelas y qué tipo de participación esperan y pueden tener en la vida escolar.

Conocer las expectativas de los padres servirá para diseñar acciones escolares que permitan la articulación de esfuerzos y también para aclarar los propósitos educativos que se persiguen en el nivel.²¹

Por último, la calidad de los servicios educativos debe ser también valorada a través de sus destinatarios principales: los niños. Es necesario que estudios futuros retomen a los preescolares como fuente de información para la valoración de las condiciones en que se ofrece su educación. Se desconoce la percepción que tienen éstos de sus escuelas, de sus docentes, de las actividades en las que se involucran de manera constante y de las interacciones que sostienen con diferentes actores educativos, entre otros. La información que proporcionen con respecto a la adecuación de los servicios educativos a sus necesidades, también puede contribuir a fijar prioridades en las decisiones que se tomen en las aulas, las escuelas y el sistema educativo.

²¹ Zigler, E., *et al.* (2006), *op. cit.*

Últimas consideraciones

Se ha reconocido que el desarrollo de los niños, su aprendizaje y sus trayectorias educativas son influenciados por cuatro sistemas principales: la familia, considerado el sistema más importante; el sistema de salud; el sistema educativo; y, el sistema de cuidado de la primera infancia.²² En este informe se han analizado algunas características de las condiciones ofrecidas por el sistema educativo para que los preescolares aprendan. Si bien, se han hecho evidentes los desafíos que enfrenta el sistema educativo para ofrecer condiciones adecuadas para el desarrollo y aprendizaje de los niños, es importante enfatizar que para mejorar sus oportunidades actuales y futuras se requiere también de la articulación con los otros sistemas mencionados.²³ Esto implicaría la definición de prioridades para la atención integral de la primera infancia y la concentración e integración de esfuerzos para lograrlas.

Una prioridad dentro del Sistema Educativo Nacional es avanzar en la definición de condiciones con las que han de contar los distintos servicios educativos para asegurar su pertinencia con respecto a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, y garantizar el cumplimiento de los propósitos educativos del nivel. Esta definición resulta indispensable como referencia para la toma de decisiones al interior del sistema educativo, así como para articular las acciones que se diseñen e implementen en las diferentes instancias que lo componen. Y de igual manera, para realizar una evaluación de las condiciones que lo retroalimente a través del establecimiento de mecanismos de atención basados en resultados.²⁴

También parece necesario capitalizar las características que tienen algunas condiciones de este nivel educativo. Una de ellas es el personal docente. En los estudios de seguimiento de la reforma de educación preescolar se encontró que el personal docente está comprometido con los cambios propuestos y con los propósitos educativos plasmados en el PEP 2004. Asimismo, se ha reconocido que en este nivel educativo hay un interés genuino en adecuar las acciones educativas a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños.²⁵ En este informe también se mostró que frecuentemente se llevan a cabo actividades de estudio al interior de los colectivos de las escuelas y las zonas escolares en torno a la propuesta curricular. Éstas son sin duda fortalezas que debe capitalizarse, pues los docentes son un elemento clave, de hecho el más importante, para garantizar que los servicios educativos sean de calidad.²⁶

²² *Ibidem.*

²³ García, Cabrero, B. (2007), *op. cit.*

²⁴ Myers, R. & Martínez, F. (2008). La educación preescolar en México: La política de calidad y equidad en perspectiva. En Villa Lever, L. (Ed.). *La educación preescolar: ¿Hacia dónde debería dirigirse la política educativa?*, pp.165-189. México, D.F.: Santillana.

²⁵ García, Cabrero, B. (1996), *op. cit.*

²⁶ Zigler, E., Gilliam, W. & Jones, S. (2006). *Introduction*. En E. Zigler, W. Gilliam & S. Jones (Eds). *A vision for universal preschool education*. New York, EE. UU.: Cambridge University Press.

Anexo Técnico

1. Muestra del estudio

En este apartado se presenta información sobre la población objetivo del estudio, las características de la muestra para la realización del estudio piloto, las modalidades y dominios que se trataron en la aplicación definitiva, el proceso de diseño de la muestra definitiva y su fundamentación.

1.1 Población objetivo del estudio

El estudio tiene como población objetivo las escuelas y los docentes de educación preescolar en México. Se contemplan todos los centros escolares excepto los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

Para la muestra de la aplicación definitiva del estudio, se utilizó como marco muestral la base de datos de identificación de las escuelas de educación preescolar del Examen para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE 00) 2006/2007, la cual se obtiene principalmente a partir del Formato 911 que las escuelas completan y entregan a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

1.2 Estudio piloto

El estudio piloto de las Condiciones de la Oferta Educativa en Preescolar (COEP), cuyo operativo de campo se ejecutó en noviembre de 2007, tuvo dos objetivos: poner a prueba los instrumentos y suplir la carencia de información referente a los temas de interés del estudio, en específico sobre las variables de interés para elegir la muestra de la aplicación definitiva. A continuación se enuncian las características de la muestra utilizada en el estudio piloto.

Primera, la muestra es probabilística para los dominios definidos (Ver tabla A.1). Se buscó que las escuelas seleccionadas tuvieran las características de las urbanas públicas, rurales no unitarias, rurales unitarias, indígenas no unitarias, indígenas unitarias, comunitarias y privadas, por lo cual se optó por una muestra probabilística que permitiera calcular estimaciones sobre la tendencia central y la dispersión de las variables más importantes.

Segunda, la muestra refleja las condiciones de los centros de educación preescolar en distintas entidades federativas. Para alcanzar este fin y dado que el estudio piloto sólo podía realizarse en cuatro estados, se definieron cuatro grupos de entidades con base en algunas de sus características. Las agrupaciones se elaboraron mediante un análisis de conglomerados,¹ en el que se tomaron en cuenta las siguientes variables: índice de marginación, promedio de alumnos por educadora, proporción de planteles de educación preescolar de tipo general, promedio del índice de clima escolar y promedio del índice de prácticas docentes. La información de estas dos últimas fue tomada de los resultados del estudio *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*² debido a que la primera representa un proceso de la escuela, y la segunda, un proceso del aula.

De los análisis resultaron cuatro grupos de estados: el *grupo 1* conformado por Aguascalientes, Quintana Roo, Puebla, Querétaro, Baja California Sur, Tlaxcala y Coahuila; el *grupo 2*, por Baja California, Nuevo León, Jalisco, Tamaulipas, Guanajuato, Estado de México, Morelos, Distrito Federal, Durango, Sinaloa, Veracruz, Michoacán y Zacatecas; el *grupo 3*, por Campeche, Nayarit, Yucatán, Colima, San Luis Potosí, Sonora, Tabasco y Chihuahua; y finalmente el *grupo 4*, por Chiapas, Hidalgo, Oaxaca y Guerrero.

Para realizar la aplicación piloto de cada grupo se seleccionó una entidad federativa que se encontrara ubicada en el centro del país, con el fin de optimizar los costos de la aplicación y que la información obtenida en cada entidad pudiera representar a su grupo. Resultaron elegidas las siguientes: Aguascalientes, Hidalgo, San Luis Potosí y Zacatecas. En la aplicación participaron 231 planteles de educación preescolar, donde se recabó información del mismo número de directoras, 496 docentes y 4,902 padres de familia.

La información recuperada en el estudio piloto fue utilizada para calcular posteriormente el tamaño de la muestra definitiva. Para resarcir la falta de información de las entidades que no participaron en la aplicación piloto, se utilizaron los datos obtenidos del estado participante en el estudio, para asignar las varianzas de las variables eje al resto de los estados de cada grupo que no participaron en el pilotaje.

1.3 Conformación de modalidades y dominios

En las evaluaciones de logro educativo (EXCALE), que realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), han agrupado a las escuelas en las siguientes

¹ El análisis de conglomerados es una técnica multivariada exploratoria, cuyos resultados dependen del algoritmo seleccionado y del método de conglomeración de las observaciones. Los resultados de este análisis pueden ser diferentes en función de las variables empleadas para el procedimiento. En esta solución, las entidades en cada grupo son similares entre sí, dadas las variables de comparación, considerando una aglomeración jerárquica con encadenamiento completo y distancia euclidiana al cuadrado.

² Treviño, E., et al. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México, D.F.: INEE.

modalidades:³ comunitaria,⁴ educación indígena, rural pública, urbana pública y urbana privada. En el caso específico del nivel de preescolar, la evaluación EXCALE 00 no incluyó la modalidad de educación indígena debido a las limitaciones para asegurar la equidad en la evaluación de los niños con lengua materna indígena.⁵ Dicha clasificación ha resultado adecuada, en términos generales, para los propósitos de las evaluaciones de logro. Sin embargo, se ha notado que algunas modalidades utilizadas, en particular la urbana pública, rural pública y educación indígena, agrupan a planteles ubicados en zonas que pueden tener una amplia variación de características socioeconómicas de los alumnos (urbana pública) y de organización escolar⁶ (rural pública y educación indígena). Por lo tanto, en este estudio se buscó identificar con mayor precisión las condiciones de la oferta educativa de acuerdo con las características antes mencionadas. Para el caso de las modalidades rural pública y educación indígena, se propuso reagruparlas de acuerdo con su organización y, en el de las urbanas públicas por las características socioeconómicas de la población a la que atienden. De tal forma que de las cinco modalidades empleadas para los estudios de logro, éstas aumentaron a ocho (Ver tabla A.1).

Las modalidades rural pública y educación indígena se subdividen cada una en dos grupos de acuerdo con el número de docentes en cada plantel: *no unitarios* y *unitarios* (Ver segunda columna de la tabla A.1). La división de estas modalidades se debe principalmente a dos razones. La primera es la gran proporción de planteles de educación preescolar unitarias, que ascendía a 44% a nivel nacional en el ciclo escolar 2006/2007. La segunda razón son las diferencias existentes en las variables de recursos y procesos escolares entre los centros de educación preescolar unitarios y los no unitarios, lo que hace necesario que se traten por separado.

A partir de la información recuperada de la aplicación definitiva, se dividió la modalidad de escuelas urbanas públicas en dos. En la tabla A.1, en la última columna se pueden apreciar estas dos nuevas modalidades: urbana en contexto favorable y urbana en contexto desfavorable.

La separación de la modalidad urbana pública en dos o más dominios tuvo el propósito de dividir una modalidad socioeconómicamente heterogénea, de tal forma que

³ En el nivel de educación preescolar la SEP tiene tres modalidades del servicio educativo: General, Indígena y Comunitaria. Lo que se denomina “modalidades” en este estudio es una tipología de escuelas atendiendo a características como la propia modalidad, el lugar de asentamiento del plantel, la organización de la escuela y el origen socioeconómico de los alumnos.

⁴ Escuelas administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

⁵ Backhoff, E., et al. (2008). *El Aprendizaje en tercero de Preescolar en México*. México, D.F.: INEE.

⁶ Particularmente se refiere a escuelas unitarias (donde existe un solo docente) y escuelas no unitarias (con más de un docente).

Tabla A.1 Modalidades utilizadas en estudios del INEE

Modalidades EXCALE	Modalidades COEP utilizadas para la prueba piloto	Modalidades COEP definitivas
Cursos comunitarios	Comunitaria	Comunitaria
Educación indígena	Indígena no unitaria	Indígena no unitaria
	Indígena unitaria	Indígena unitaria
Rural pública	Rural no unitaria	Rural no unitaria
	Rural unitaria	Rural unitaria
Urbana pública	Urbana pública	Urbana en contexto favorable
		Urbana en contexto desfavorable
Privada	Privada	Privada

los grupos resultantes fueran homogéneos en su interior y heterogéneos entre ellos.⁷ Con esto se logró conocer de mejor manera las condiciones de la oferta educativa en estratos de la población muy distintos, especialmente en el contexto urbano marginado.

Para realizar la división de la modalidad urbana pública se analizó la información socioeconómica recopilada en la Cédula de Información sobre los Alumnos.⁸ A partir de las variables socioeconómicas incluidas en la cédula, se construyó un índice socioeconómico (Ver apartado 5 de este Anexo), mismo que se estandarizó con media cinco y desviación estándar uno. Posteriormente, éste se categorizó en dos niveles mediante el método de Dalenius. Se decidió dividir al dominio en dos partes, pues así las estimaciones serían más precisas que la división en tres o más niveles.

La tabla A.2 muestra los valores del índice socioeconómico para todas las modalidades, en ella se puede observar que las modalidades indígenas tienen los valores más bajos, seguidas de la comunitaria y rural unitaria, rural no unitaria, urbana en contexto desfavorable, urbana en contexto favorable y privada.

Para las modalidades urbanas públicas, las de contexto desfavorable tienen un índice de 4.7 y las de contexto favorable de 5.4, diferencia que es estadísticamente significativa. Además, los valores menores y mayores muestran que éstas no se traslapan entre sí.

⁷ La heterogeneidad de la modalidad urbana pública se comprobó a través de un análisis de la dispersión del nivel socioeconómico de la muestra definitiva, donde se obtuvo una media de 4.96 y una desviación estándar de 0.41, lo que muestra una amplia dispersión del nivel socioeconómico de las familias de los niños en esta modalidad. Cabe señalar que la división de ésta presentó una notable reducción de la dispersión en las modalidades obtenidas.

⁸ Los instrumentos que se utilizaron en este estudio se describen en el apartado 2 de este Anexo.

Tabla A.2 Media del índice socioeconómico de las familias de los niños que asisten a preescolar, por escuela, por modalidad educativa

Modalidades	Media del índice socioeconómico	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Comunitaria	4.12	0.43	2.85	5.21
Indígena unitaria	3.79	0.45	2.56	5.27
Indígena no unitaria	3.95	0.39	3.01	5.00
Rural unitaria	4.28	0.39	3.19	5.53
Rural no unitaria	4.48	0.39	3.33	5.71
Urbana en contexto desfavorable	4.77	0.23	3.52	5.10
Urbana en contexto favorable	5.40	0.27	5.10	6.75
Privada	6.14	0.64	4.16	7.37

Por lo que esta agrupación de escuelas urbanas permite diferenciarlas de acuerdo con el nivel socioeconómico de los alumnos que asisten a ellas.

Las modalidades finales empleadas en el estudio están definidas de la siguiente manera:

Comunitaria. Escuelas administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Indígena unitaria. Escuelas públicas donde se imparte el modelo de educación multicultural bilingüe, atendidas por un docente.

Indígena no unitaria. Escuelas públicas donde se imparte el modelo de educación multicultural bilingüe, atendidas por dos o más docentes.

Rural Unitaria. Escuelas públicas generales, ubicadas en localidades con una población menor a 2 mil 500 habitantes y que son atendidas por un docente.

Rural no unitaria. Escuelas públicas generales, ubicadas en localidades con una población menor a 2 mil 500 habitantes y que son atendidas por dos o más docentes.

Urbana en contexto desfavorable. Escuelas públicas generales, ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes y con un índice de nivel socioeconómico entre 3.52 y 5.10.⁹

Urbana en contexto favorable. Escuelas públicas generales, ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes y con un índice de nivel socioeconómico entre 5.11 y 6.75.¹⁰

⁹ Ver apartado 5 para más información sobre su construcción

¹⁰ *Ibidem.*

Privada. Escuelas generales de sostenimiento privado, ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes.

Los dominios del estudio estuvieron constituidos por el nivel nacional, las modalidades definidas para el mismo y las entidades federativas. No se consideró la combinación entidad federativa–modalidad como dominio. Cabe mencionar que este informe sólo presenta los datos por modalidad.

1.4 Diseño de la muestra definitiva

La muestra COEP definitiva retoma las escuelas de la muestra EXCALE 00 del INEE¹¹ y una adicional elaborada especialmente para este estudio. Es decir, a la primera se le adicionó otra para poder tener representatividad de la modalidad de educación indígena y de las entidades federativas, que EXCALE 00 no contempló, y así tener una mejor precisión de las variables eje del estudio COEP.

Se utilizó la muestra de EXCALE 00 para que en el futuro se puedan realizar estudios donde se asocien las condiciones de la oferta educativa con los resultados de aprendizaje de los niños.

La muestra de EXCALE 00 fue probabilística, estratificada con selección sistemática en las primeras unidades de muestreo que son las escuelas; las segundas, fueron los alumnos con un muestreo aleatorio.

La muestra de COEP fue probabilística por conglomerados, con selección sistemática de escuelas en cada modalidad de cada entidad. El muestreo para el estudio permite obtener estimaciones de los valores medios de las variables eje con una confianza de 95% y un error máximo de 5% en cada uno de los dominios considerados.

Las variables eje del estudio utilizadas para calcular el tamaño de la muestra están descritas en la tabla A.3. Éstas aportan información referente a la escuela y a las docentes. Fueron seleccionadas ya sea por su relevancia, desde el punto de vista sustantivo del estudio, o por su mayor varianza en los resultados del estudio piloto en comparación con otras variables relacionadas.

Para establecer el tamaño de muestra por entidad, para cada una de las variables eje se calculó aquel que cubriera la precisión requerida en todas ellas. Después se determinó el tamaño de muestra por modalidad educativa en cada entidad, distribuyendo la cantidad de escuelas de manera proporcional según el tamaño de cada modalidad. A continuación, se verificó que los tamaños de muestra fueran suficientes para alcanzar los niveles de error y confianza fijados para todas las variables eje por modalidad y por las entidades federativas. Finalmente, el tamaño de muestra global se obtuvo sumando los tamaños de muestra por entidad.

Una vez determinado el tamaño final de muestra, la selección sistemática de escuelas se realizó de la siguiente manera: dentro de cada modalidad los planteles fueron ordenados por entidad, municipio, localidad, así como promedio de alumnos por grupo; y

¹¹ Backhoff, E., *et al.* (2008), *op. cit.*

Tabla A.3 Variables eje

Variable eje	Referente a:
1. Condiciones de la infraestructura	Escuelas
2. Apoyo de la supervisión	Escuelas
3. Alumnos por docente	Docentes
4. Creencias sobre planeación	Docentes
5. Creencias sobre evaluación	Docentes
6. Tiempo dedicado a actividades rutinarias	Docentes
7. Suficiencia de materiales en el aula	Docentes
8. Tiempo para planeación y elaboración de material didáctico y evaluación	Docentes

luego se tomó la cantidad de escuelas necesarias para completar el tamaño de la muestra establecido previamente.

Al interior de cada plantel de la muestra se censó a las docentes y directoras. Todas las maestras, así como la directora o encargada de la dirección, dieron respuesta a los instrumentos correspondientes.

Cabe señalar que en cada grupo se realizó una selección de alumnos para responder las preguntas relacionadas con el nivel socioeconómico de las familias. Se seleccionaron cinco estudiantes por grupo de manera aleatoria; sus padres fueron citados en la escuela y la educadora se encargó de recopilar la información solicitada.

2. Instrumentos utilizados en el estudio y su aplicación

En este estudio la información se recabó a través de instrumentos de lápiz y papel. Las principales informantes fueron las docentes y las directoras de los centros de educación preescolar, aunque, también se recurrió a los padres de familia. La aplicación de los instrumentos para las docentes fue autoadministrada —es decir, consignaron por sí mismas las respuestas— y se realizaron dos entrevistas estructuradas, una realizada por el aplicador a las directoras de los planteles escolares, y la otra por las maestras a algunos padres de sus alumnos.

2.1 Instrumentos utilizados

Para obtener la información que permitiese responder las preguntas de investigación, se recurrió a cuatro informantes como se presenta en la tabla A.4. Las directoras contestaron una entrevista y un cuestionario, las docentes contestaron un cuestionario, los padres proporcionaron información mediante una entrevista realizada por las docentes,

Tabla A.4 Informantes, instrumentos y tipo de aplicación

Informantes	Instrumentos	Tipo de aplicación
Directoras o docentes encargadas de la dirección	Cuestionario Entrevista	Autoadministrado Realizada por el aplicador
Docentes (Educadoras e Instructores comunitarios)	Cuestionario (dividido en dos partes)	Autoadministrado
Padres de familia	Cédula de información sobre los alumnos	Entrevista realizada a los padres de familia o tutores por cada docente
Aplicadores	Sección en cuestionarios de docentes (Educadoras e instructores comunitarios)	Autoadministrado (registro de las mediciones del aula)

y los aplicadores midieron y registraron las medidas (largo y ancho) de las aulas en los cuestionarios de las docentes.

En total se diseñaron seis instrumentos, la tabla A.5 presenta cada uno de ellos junto con las secciones que incluyeron. Es importante mencionar que hay tres versiones del cuestionario de docentes que comparten una base común: una dirigida a las educadoras de escuelas unitarias, otra a las educadoras de escuelas no unitarias y la última a los instructores comunitarios. Para hacer los instrumentos más acordes a las características de los informantes, se realizaron algunas adecuaciones que se mencionan a continuación:

- *Cuestionario para Educadoras de Escuelas No Unitarias.* Se agregó un módulo para escuelas indígenas y filtros para educadoras encargadas de la dirección.
- *Cuestionario para Educadoras de Escuelas Unitarias.* Se hicieron adaptaciones a reactivos en algunas secciones debido a la doble función que tienen las docentes (educadora y directora) en esta modalidad y se agregó un módulo para escuelas indígenas.
- *Cuestionario para Instructores Comunitarios.* Se realizaron adaptaciones a reactivos en algunas secciones, considerando el perfil y las funciones del instructor comunitario y la organización del CONAFE. En la sección “Percepciones sobre el trabajo como instructor”, se hicieron adaptaciones en la redacción de los reactivos a partir de lo que aparece en los cuestionarios de las educadoras como “Percepciones sobre el trabajo como educadora”, con la finalidad de hacerlos mucho más accesibles a los informantes; y, se agregó un módulo para escuelas indígenas.

Tabla A.5 Instrumentos utilizados y secciones que lo componen

Instrumento	Secciones
Entrevista para Directoras, Educadoras Unitarias e Instructores Comunitarios	Infraestructura Material didáctico Recursos económicos de la escuela Programas de apoyo a la escuela
Cuestionario para Directoras y Educadoras encargadas de la Dirección	Matrícula y personal de la escuela Características personales, profesionales y laborales Gestión escolar Apoyo de la supervisión
	Relación escuela-familia
	Experiencia del plantel a partir del decreto de obligatoriedad
	Experiencia en el medio indígena
Cuestionario para Educadoras de Escuelas Unitarias. Primera y Segunda Parte	Perfil profesional y laboral
	Características personales, profesionales y laborales
	Composición del grupo
	Características del aula
	Apoyo a las funciones docentes
	Experiencia con el Programa de Educación Preescolar (PEP 2004) Materiales educativos para el trabajo con los niños Relación escuela-familia Experiencia de la educadora a partir del decreto de obligatoriedad Desarrollo profesional Percepciones sobre el trabajo como educadora Actividades Actividades de lectura Apoyo a las funciones docentes
	Gestión escolar
	Sección única para Escuelas Indígenas
	Experiencia docente en el medio indígena
	Perfil profesional y laboral
	Materiales y apoyos para la docencia Composición lingüística del grupo

Cuestionario para Educadoras de Escuelas No Unitarias. Primera y Segunda Parte	Características personales, profesionales y laborales
	Composición del grupo
	Características del aula
	Apoyo a las funciones docentes
	Experiencia con el Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)
	Materiales educativos para el trabajo con los niños
	Relación escuela-familia
	Experiencia de la educadora a partir del decreto de obligatoriedad
	Desarrollo profesional
	Percepciones sobre el trabajo como educadora
	Actividades
	Actividades de lectura
	Apoyo a las funciones docentes
	Sección única para Escuelas Indígenas Experiencia docente en el medio indígena Perfil profesional y laboral Materiales y apoyos para la docencia Composición lingüística del grupo
Cuestionario para Instructores Comunitarios. Primera y Segunda Parte	Características personales, profesionales y laborales
	Composición del grupo
	Características del aula
	Apoyo a las funciones docentes
	Experiencia con el Programa de Preescolar del CONAFE
	Materiales educativos para el trabajo de los niños
	Relación escuela-familia
	Desarrollo profesional
	Percepciones sobre el trabajo como instructor
	Actividades de lectura
Apoyo del personal de CONAFE	
Gestión escolar	
Cédula de Información sobre los Alumnos	Sección única para Escuelas Indígenas Experiencia docente en el medio indígena Materiales y apoyos para la docencia Composición lingüística del grupo
	Primera sección: para llenarse al entrevistar a los padres de familia Segunda sección: para llenarse con información proporcionada por la propia educadora o instructor comunitario

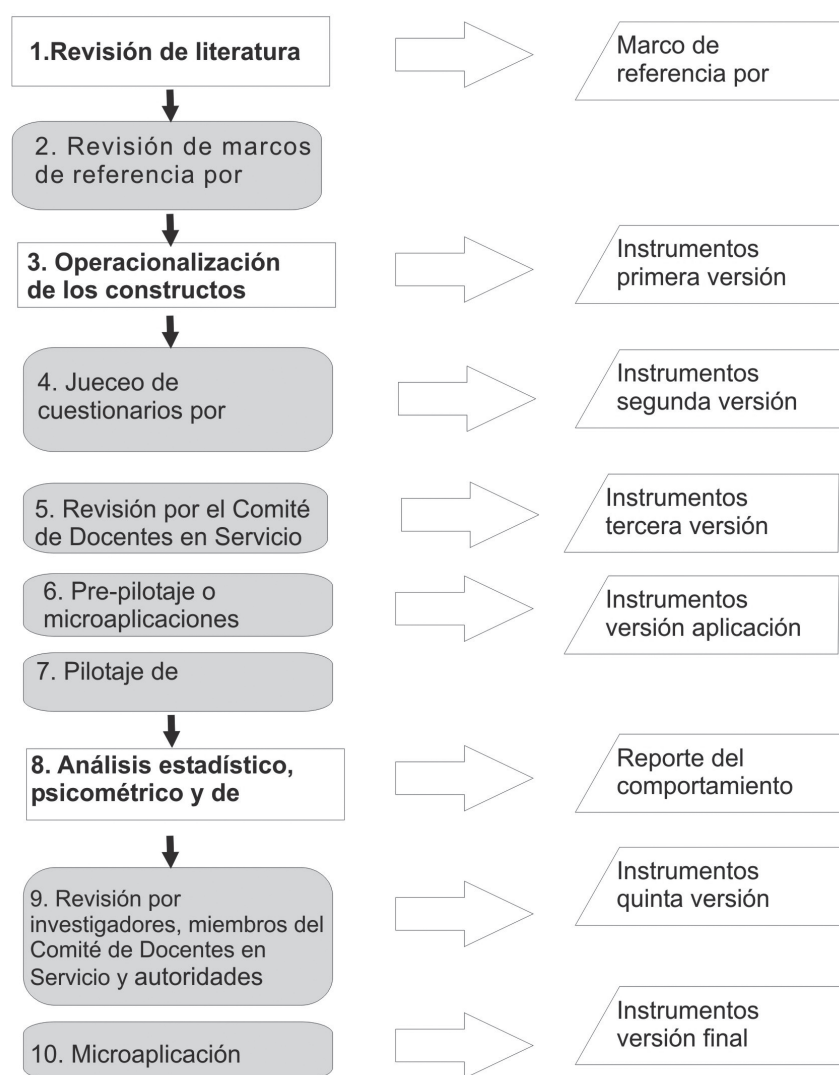
2.2 Proceso de construcción de instrumentos

Para asegurar la calidad de la información que proporcionaron los instrumentos de medición en este estudio, se siguió un proceso largo y complejo que implicó la realización de múltiples tareas por parte de los miembros del equipo de la Dirección de Evaluación de Escuelas (DEE), de otras direcciones y de personal externo al INEE. A continuación se describe brevemente este proceso (Ver figura A.1).

El primer paso fue la revisión de literatura sobre los temas de indagación, lo cual derivó en los marcos de referencia para cada uno. Estas revisiones incluyeron investigaciones y análisis sobre el constructo en cuestión y la recolección de instrumentos existentes, tales como: cuestionarios, entrevistas, y escalas, entre otros. Algunos marcos de referencia, sobre todo aquellos de mayor complejidad conceptual, como el caso de las creencias, fueron analizados por investigadores expertos. De estos análisis derivaron observaciones que retroalimentaron de manera importante el proceso.

Posteriormente, se realizó la operacionalización de los constructos y la primera versión de los instrumentos. Esta última fue revisada por el Consejo Técnico del INEE, así como por otros expertos.

Figura A.1 Diagrama del proceso de construcción de los instrumentos



A partir de la primera revisión de los instrumentos, se hicieron reformulaciones y precisiones. La nueva versión fue sometida a consideración del Comité de Docentes en Servicio, el cual incluye a docentes frente a grupo, directoras, supervisoras, asesores técnico pedagógico y personal de CONAFE, todos ellos del nivel de educación preescolar. Las observaciones aportadas por el Comité fueron muy útiles y permitieron que los instrumentos fueran más cercanos, sensibles al lenguaje y a las condiciones en que laboran las docentes.

Con las mejoras propuestas por el Comité, se conformó otra versión de los instrumentos y se realizaron pequeñas aplicaciones en campo (micro-aplicaciones) para asegurar la claridad, pertinencia y relevancia de los reactivos. De este proceso se derivaron otras modificaciones para conformar la versión piloto de los instrumentos.

El pilotaje de este estudio, como se señaló en el apartado 1.2 de este Anexo, se realizó con una muestra de 231 escuelas, con la participación de 496 docentes de cuatro estados del país: Aguascalientes, Hidalgo, San Luis Potosí y Zacatecas. Dentro de este operativo se pidió a las docentes que contestaran dos formularios de observaciones a los instrumentos, denominados *Registro de observaciones a los instrumentos para el director y docentes (FP1)* y *Registro de observaciones a la Cédula de Información sobre los Alumnos (FP2)*. En estos formularios las docentes registraron las dificultades que tuvieron con las preguntas, opciones de respuesta e instrucciones de los cuestionarios.

Con la información recabada en el estudio piloto se realizaron tres tipos de análisis. El primero fue el estadístico de las distribuciones por pregunta, la omisión de respuesta y el sesgo en la omisión de respuesta por modalidad educativa. El segundo fue el psicométrico de los reactivos que se transformarían en índices, por medio de la valoración de la consistencia interna con Alfa de Cronbach, Análisis Factorial Exploratorio y análisis de reactivos con el modelo de Rasch. El tercero fue el análisis de las observaciones de directoras y docentes incluidas en los formularios FP1 y FP2. Con la información resultante se clasificaron las preguntas en tres tipos: las que no manifestaron ningún problema, las que requerían ser modificadas, y las que presentaron varios problemas y se decidió su eliminación.

Los resultados de los análisis integraron un reporte de la aplicación piloto, el cual se presentó ante autoridades educativas del nivel federal, investigadores y miembros del Comité de Docentes en Servicio, quienes hicieron recomendaciones para modificar aquellas preguntas etiquetadas en amarillo. Con las sugerencias de docentes e investigadores se reformularon los reactivos.

La presentación de resultados a autoridades educativas federales también tuvo como propósito fortalecer los vínculos con cada una de ellas, para fomentar la utilización de los resultados. En reuniones con las autoridades educativas, se exploró la pertinencia y relevancia de la información recabada, otras necesidades adicionales de información y posibilidades de productos adicionales a este informe. Con la conformación de la quinta versión de los instrumentos, se realizó una microaplicación, principalmente de los reactivos que fueron reformulados. En ella se recogieron observaciones de las docentes y, una vez incorporadas las observaciones de esta incursión en campo, se realizó la última versión de los instrumentos, la cual fue contestada en el operativo definitivo.

2.3 La aplicación de los instrumentos

Los operativos de recolección de datos que realiza el INEE tienen una aplicación estandarizada para garantizar la calidad de la información.¹² La logística del operativo y la aplicación de los diversos instrumentos están a cargo de la Dirección de Relaciones Nacionales y Logística (DRNL).¹³

Para este estudio, el operativo de campo fue realizado en dos visitas a las escuelas. En la primera, el aplicador entregó a las docentes o al instructor comunitario la primera parte de su cuestionario y la Cédula de Información sobre los Alumnos; las docentes contaron con una semana para entrevistar a cinco padres de familia para solicitarles la información requerida en la cédula. Durante la primera visita, el aplicador registró también las medidas de las aulas.

En la segunda visita —una semana después— el aplicador entregó la segunda parte del cuestionario a las docentes; entrevistó a la directora sobre cuestiones de infraestructura y recursos materiales de la escuela, y le entregó un cuestionario autoadministrable.

La estrategia de campo funcionó de forma adecuada. Esto se vio reflejado en una mínima pérdida de información, lo cual será expuesto a detalle en el siguiente apartado de este Anexo.

3. Tasas de no respuesta y procedimiento para imputar datos faltantes

El proceso de recopilación de información en estudios de gran escala consiste en solicitar a cada informante, a través de un instrumento, ciertos datos relevantes para los objetivos del estudio; sin embargo, por lo general para cada pregunta existe un porcentaje de sustentantes que no responde.

Un alto porcentaje de no respuesta¹⁴ puede ocasionar que los datos recabados pierdan representatividad y validez. Por lo tanto, fue necesario revisar el comportamiento de cada reactivo incluido en los instrumentos, a fin de asegurar que la información recopilada representara a la población objetivo. En esta sección se presentan las tasas de no respuesta para los instrumentos utilizados y el procedimiento seguido para la imputación de los datos.

3.1 Tasas de no respuesta de las preguntas de los instrumentos

En el análisis detallado del comportamiento de las respuestas de los informantes (padres de familia, directoras y docentes), en cada uno de los reactivos de los instrumentos se encontró que la tasa de no respuesta osciló, en la mayoría de los casos, entre el 0% y 6%.

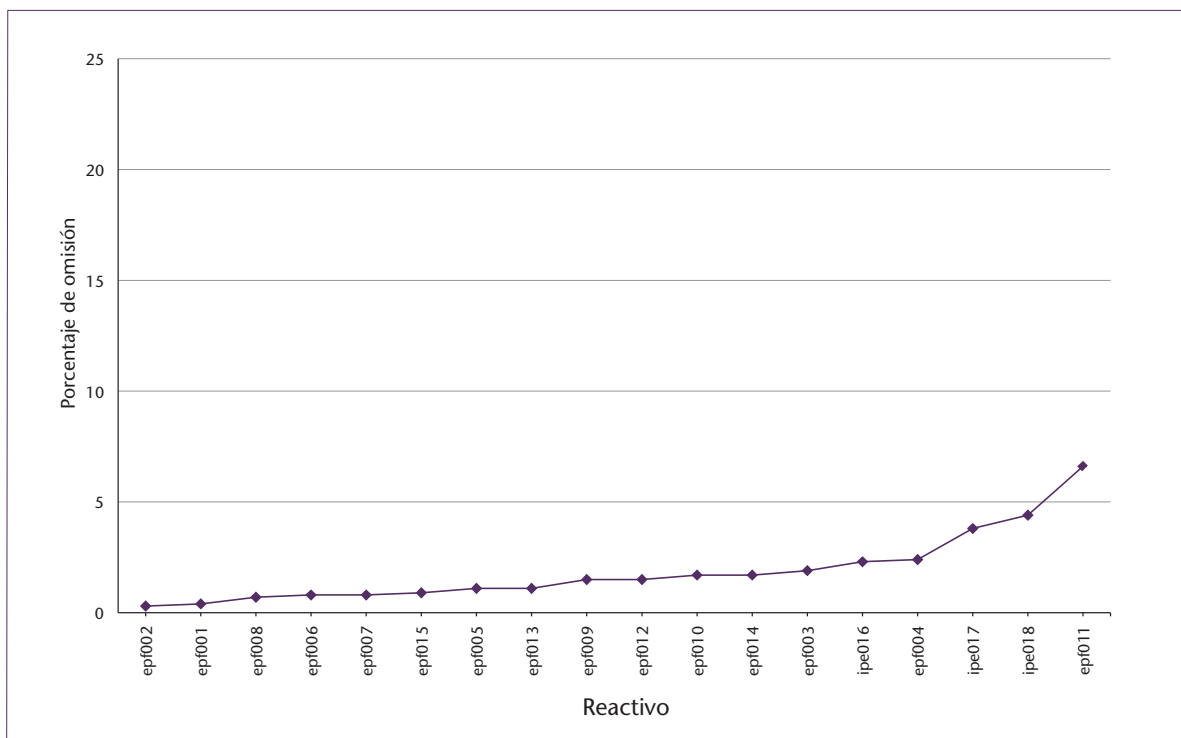
¹² Camacho, J., et al. (2007). *Estándares técnicos para asegurar la calidad en los levantamientos de datos*. Cuaderno No.24. Colección Cuadernos de Investigación. México, D. F.: INEE.

¹³ Camacho, J., et al. (2009). *El proceso general de levantamiento de datos para la evaluación a gran escala*. Cuaderno No. 33. Colección Cuadernos de Investigación. México, D. F.: INEE

¹⁴ Porcentaje de no respuesta y tasa de no respuesta se utiliza de manera indistinta.

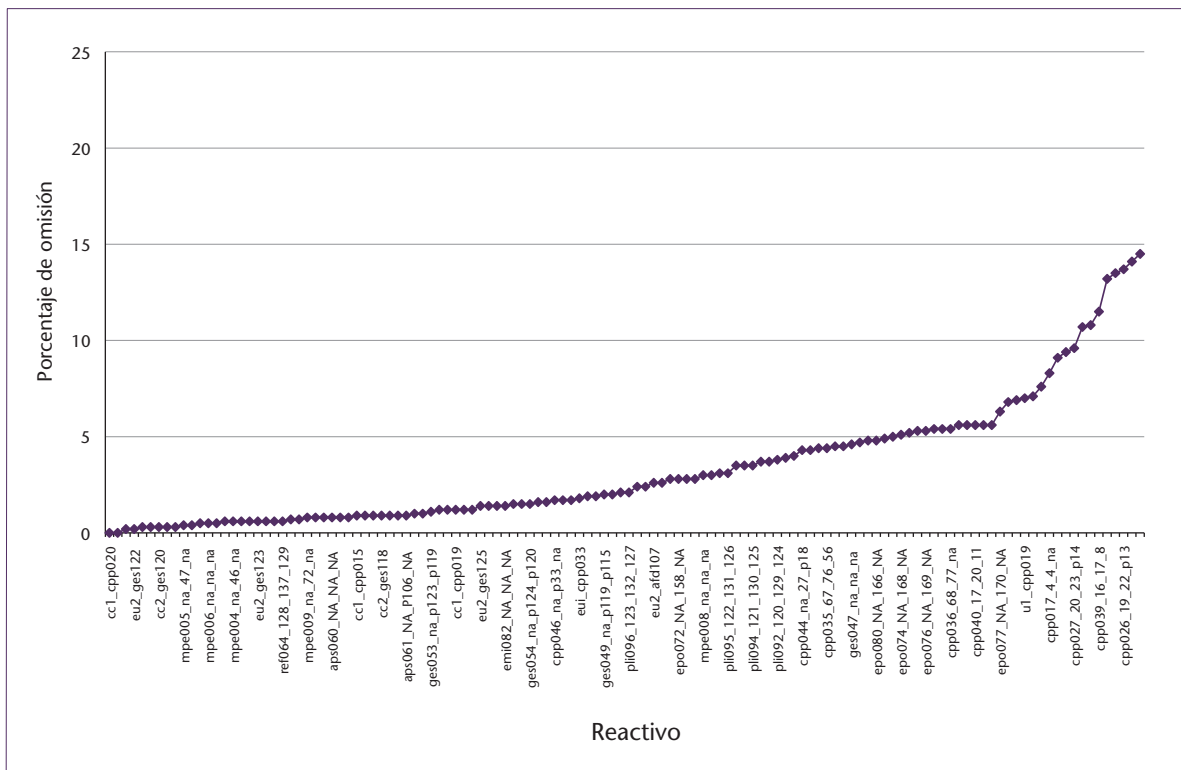
Los padres de familia reportaron la menor tasa de no respuesta en relación con las directoras y las docentes. Como se puede observar en la gráfica A.1, en 15 de los 18 reactivos que conformaron la entrevista a padres se presentó menos de 3% de omisión de respuesta.

Gráfica A.1 Porcentaje de omisión alcanzado por los padres de familia



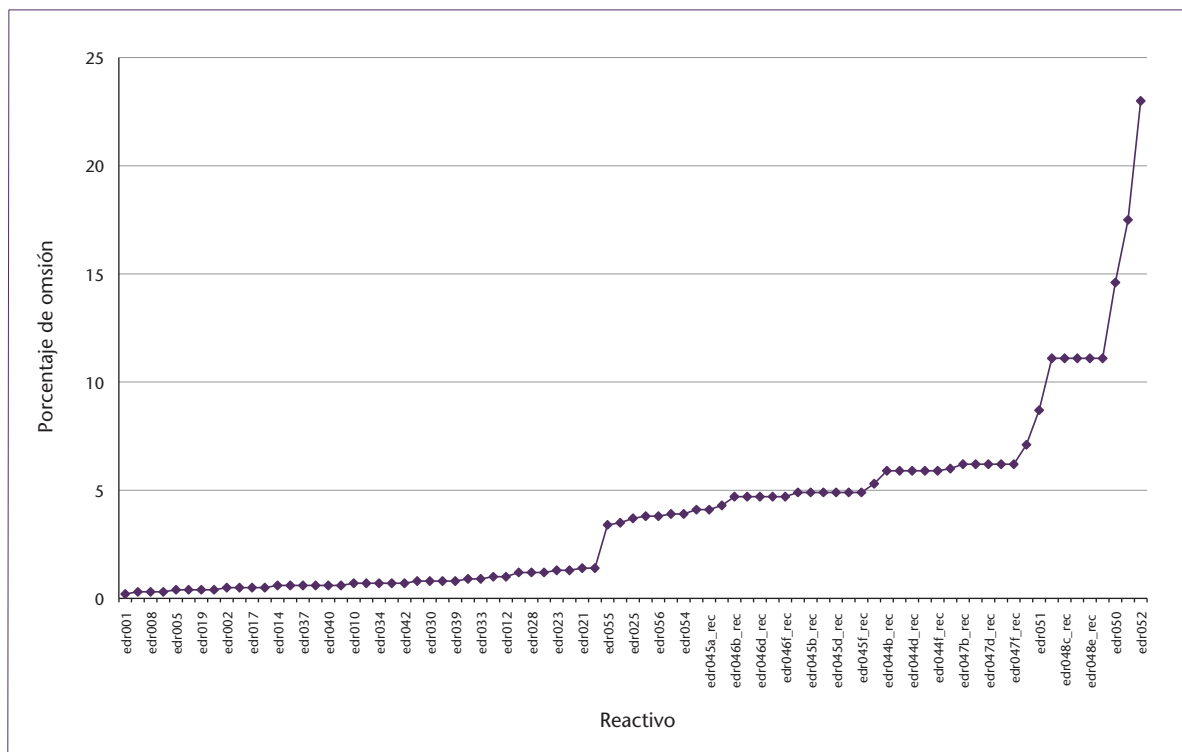
En cuanto a las directoras, 76% de los reactivos incluidos en el cuestionario autoadministrado tuvieron una omisión de respuesta menor a 5% (Ver gráfica A.2). Este resultado muestra que la mayoría de las preguntas recuperó información suficiente para representar a este colectivo.

Gráfica A.2 Porcentaje de omisión alcanzado por las directoras. Cuestionario



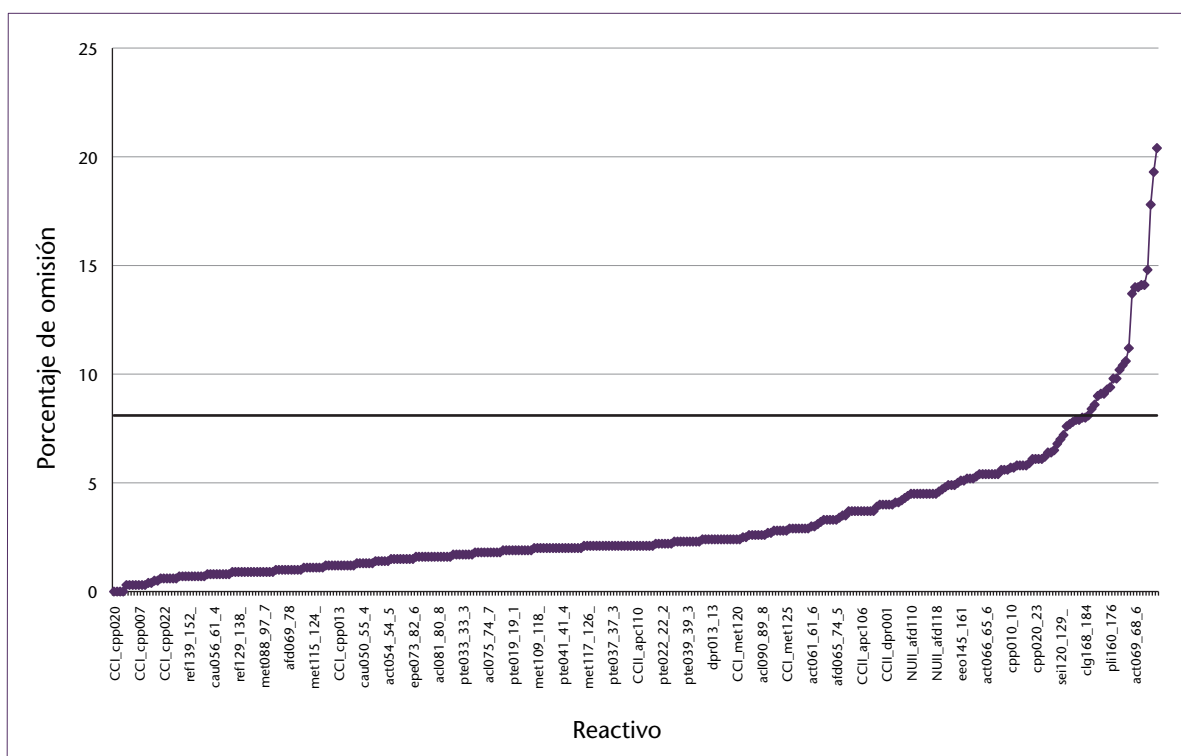
El comportamiento de las directoras en la entrevista fue similar al observado en el cuestionario. En la mayoría de los reactivos (79%) se presentó una tasa de no respuesta igual o menor a 5%, aunque también hubo un grupo de preguntas que superó esta tasa (Ver gráfica A.3).

Gráfica A.3 Porcentaje de omisión alcanzado por las directoras. Entrevista



Por último, el análisis de los reactivos contestados por las docentes reveló que la tasa de no respuesta coincidió con la de los demás informantes (Ver gráfica A.4). En este instrumento 81% de los reactivos recibieron una tasa de no respuesta inferior a 5%.

Gráfica A.4 Porcentaje de omisión alcanzado por las docentes



3.2 Metodología de imputación de los datos faltantes

La ausencia de respuestas constituye una de las mayores limitaciones de cualquier estudio donde se requiere analizar información proveniente de una encuesta. Desde el punto de vista conceptual, la falta de respuestas engloba dos aspectos diferenciados: por un lado, la no participación de una persona en el estudio al no contestar el cuestionario y, por el otro, los valores faltantes debido a que los informantes hayan respondido de forma incompleta una o varias variables.

Con el propósito de preservar la distribución de probabilidad de las variables con datos incompletos para los datos de la cédula de padres de familia, así como los cuestionarios de docentes y directoras, se aplicó el procedimiento de imputación no paramétrico denominado *hot-deck*.

Este método tiene como objetivo llenar los registros vacíos (receptores) con información de campos con información completa (donantes) de la misma muestra, y los datos

faltantes se reemplazan a partir de una selección aleatoria de valores observados, lo cual no introduce sesgos en la varianza del estimador además de preservar la estructura de los datos. Esto es, las variables que son categóricas o nominales son imputadas por valores discretos. Existen muchas variantes del método *hot-deck* en la forma de seleccionar al donante, en este caso se consideró más adecuado el uso de la selección aleatoria.

El algoritmo consiste en dividir las unidades de la muestra en clases de acuerdo con ciertas covariables; por ejemplo, entidad federativa y modalidad educativa. El valor de una de las unidades de la clase que fue respondida se sustituye en cada respuesta faltante. Los valores de un conjunto de elementos faltantes relacionados entre sí se toman del mismo donante para preservar algunas de las relaciones multivariadas. El algoritmo se modifica constantemente porque, cuando no se encuentra un donante dentro de la clase con las covariables definidas, se eliminan aquéllas consideradas con menor importancia para la variable a imputar y se baja de nivel hasta encontrar un donante potencial (por ejemplo, cuando no se tenía donador para alguna clase entidad-modalidad se realizaba la imputación a nivel de modalidad).

El *hot-deck* es un método muy robusto y muy superior a aquéllos de medias condicionadas y no condicionadas, cuando lo que se desea es preservar la distribución de las variables imputadas, ya que no introduce sesgos en el estimador y su error estándar.

Al igual que muchos métodos de imputación, el método *hot-deck* se basa en el supuesto de que la ausencia de respuesta sigue un comportamiento aleatorio dentro de las clases. Esto es, que no existe un proceso subyacente que ocasione la no respuesta. Bajo este supuesto, se aplicó esta metodología de imputación.

Para ver cómo se realizó la implementación del método de imputación, se presenta un ejemplo para la variable *¿Estudió o acreditó una Licenciatura en Educación Preescolar?*, realizada en el cuestionario de educadoras.

Ejemplo: Procedimiento de imputación de una variable de educadoras.

La pregunta 4¹⁵ *¿Estudió o acreditó una Licenciatura en Educación Preescolar?*, del cuestionario de educadoras toma los valores

0 = "No"

1 = "Sí"

7 = "Inaplicable"

8 = "Respuesta múltiple"

9 = "Respuesta omitida"

La variable fue imputada para aquellos registros donde se presentaba respuesta múltiple o respuesta omitida.

Con esta pregunta se encontraban relacionadas las siguientes cuatro preguntas:

5. *¿En qué sistema cursó o acreditó sus estudios de Licenciatura en Educación Preescolar?*

6. *¿En qué año finalizó o acreditó la Licenciatura en Educación Preescolar?*

¹⁵ Se usa de manera indistinta variable y pregunta.

7. ¿En qué institución cursó sus estudios de Licenciatura en Educación Preescolar?

8. ¿Cuál es su nivel máximo de estudios del que obtuvo título o certificado?

Antes de realizar la imputación estocástica (*hot-deck*), se realizó una imputación deductiva basada en la relación lógica entre las respuestas de las variables que sí fueron respondidas.

Por ejemplo, si la educadora no respondió la pregunta 4; es decir, si estudió o no la Licenciatura en Educación Preescolar, pero contestó el sistema en que la cursó, el año en que concluyó, aunque no hubiera indicado el instituto donde la realizó, pero en el nivel máximo de estudios señaló la Licenciatura, entonces la respuesta debe cambiar de valor perdido a "Sí" en la pregunta 4. De este modo disminuye la ausencia de respuesta.

Una vez editada la base, la siguiente etapa consistió en realizar la imputación *hot-deck*. Para tal fin, se consideraron principalmente las siguientes covariables: entidad federativa y modalidad educativa, para todas las variables a imputar. Puesto que el objetivo de ésta era preservar la distribución de los datos y dado que la entidad federativa y la modalidad educativa constituían dominios de estudio, era importante preservar la distribución de las variables a ese nivel. Sin embargo, cuando fue posible, se incluyeron más covariables, de tal modo que la imputación se realizó con los datos más cercanos posibles, y así se redujo el sesgo en la estimación. Para la elección de covariables, además de la entidad federativa y la modalidad educativa, se realizaron pruebas de correlación entre la variable a imputar y las candidatas a covariables, eligiendo aquéllas donde la correlación lineal fuera significativa.

Dentro de cada clase entidad-modalidad el algoritmo permitió identificar las omisiones y sustituir el valor perdido por el valor de algún registro seleccionado de manera aleatoria. Para preservar las relaciones multivariadas se emplearon los valores del mismo donante para las variables relacionadas sin respuesta de la misma persona.

La imputación para la pregunta cuatro arrojó las siguientes estimaciones, las cuales se comparan con las estimaciones obtenidas por no imputar la pregunta.

Tabla A.6 Estimación de la variable 4 *¿Estudió o acreditó una Licenciatura en Educación Preescolar?*, antes y después de imputar

Nacional	Respuesta	Porcentaje	Error Muestral	Lim. Inferior	Lim. Superior
Imputada	0	37.7	1.0	35.8	39.5
	1	62.3	1.0	60.5	64.2
No Imputada	0	37.5	1.0	35.7	39.4
	1	62.5	1.0	60.6	64.3
Diferencia	0	0.1	0.0	0.1	0.1
	1	-0.1	0.0	-0.1	-0.1

Se observa que la diferencia resultante es mínima y en el caso de la varianza del estimador no hay diferencia. Una vez que la variable 4 fue imputada y el resto de las variables relacionadas fueron imputadas con el mismo donante, ésta se usó como covariable para imputar el resto de las variables donde aún existía ausencia de respuesta. De este modo se mantuvo la consistencia en las respuestas obtenidas.

El método de imputación empleado (*hot-deck*) busca mantener la distribución de las variables después de la imputación. De este modo, un alto porcentaje de los reactivos estará bastante cercano en sus estimaciones antes y después de imputar los datos. La tabla A.7 muestra un resumen de las diferencias de la estimación y desviación de la estimación para los reactivos de porcentajes antes y después de la imputación. Por ejemplo, para las directoras, en 98.3% de los reactivos sobre proporciones, la variación entre las estimaciones antes y después de la imputación osciló entre 0% y 4.8%, y para el porcentaje restante de reactivos (1.6) las diferencias se dieron entre 4.8% y 6.4%.

La tabla A.8 muestra las diferencias de las estimaciones y desviaciones de las estimaciones para los reactivos que se analizan como medias. En este tipo de reactivos las discrepancias entre las estimaciones después de imputar son notablemente menores que para el caso de los reactivos de proporciones.

Tabla A.7 Diferencias en las estimaciones antes y después de imputar los reactivos de proporciones

	Estimación		Desviación de la estimación	
	Porcentaje de reactivos	Intervalos de cambio en la estimación	Porcentaje de reactivos	Intervalos de cambio en la estimación
Reactivos directoras	98.3	[0,4.8]	96.6	[0,2]
	1.68	(4.8,6.4)	3.4	(0,4)
Reactivos docentes	99.4	[0,3.6]	99.7	[0,0.48]
	0.6	(3.6,8.4)	0.3	(0.48,0.8)

Tabla A.8 Diferencias en las estimaciones antes y después de imputar los reactivos de medias

	Estimación		Desviación de la estimación	
	Porcentaje de reactivos	Intervalos de cambio en la estimación	Porcentaje de reactivos	Intervalos de cambio en la estimación
Reactivos directoras	92.9	[0,0.12]	96.4	[0,0.9]
	7.1	(0.12,0.3)	3.6	(0.9,1.2)
Reactivos docentes	97	[0,0.037]	97	[0,0.2]
	3	(0.037,0.082)	3	(0.2,0.44)

4. Cálculo de estimaciones y sus varianzas

Las estimaciones de una encuesta pueden estar afectadas por dos tipos de errores: errores no muestrales que consisten en errores hechos en la recolección y procesamiento de datos, y errores de muestreo, los cuales resultan de haberse hecho la aplicación sólo en una muestra y no en la población completa.

El error de muestreo es una medida de la variabilidad que se observaría entre todas las muestras posibles, si fueran seleccionadas usando el mismo diseño de muestra. Éste se mide por medio del error estándar de un estadístico (porcentaje o media), el cual es la raíz cuadrada de la varianza de dicha estadística. El error estándar puede ser usado para calcular intervalos de confianza para medir el grado de precisión con que el porcentaje o media, basado en la muestra, se aproxima al resultado que se habría obtenido si se hubiera entrevistado a todos los elementos de la población bajo las mismas condiciones.

El cálculo del error de muestreo para el conjunto de variables de interés se realizó empleando la metodología incorporada en el programa de análisis estadístico SAS, en particular del método de linealización de la varianza usando Series de Taylor. Este método permite calcular estimaciones del error muestral para totales, medias y proporciones en muestras con estratificación y conglomerados, como es el caso de este estudio. El método obtiene aproximaciones lineales del estimador y calcula su varianza, utilizando ésta como estimación del error muestral. La estimación de la varianza se realiza sobre la variación existente entre las unidades primarias de muestreo que en este caso son las escuelas.

4.1 Estimación global

Como ya se ha mencionado, la selección de las unidades primarias de muestreo o conglomerados, se realizó bajo un diseño sistemático. Para disminuir la varianza de los estimadores, se realizó una postestratificación usando el cruce entidad-modalidad.

De esta manera, la estimación de la media nacional de la variable Y está dada por:

$$\hat{Y} = \frac{\sum_{h=1}^H \sum_{i=1}^{n_h} \sum_{j=1}^{m_{hi}} w_{hij} Y_{hij}}{w_{...}}$$

Donde,

$$w_{...} = \sum_{h=1}^H \sum_{i=1}^{n_h} \sum_{j=1}^{m_{hi}} w_{hij}$$

Es la suma de los factores de expansión sobre todas las observaciones en la muestra.

Además,

H es el número de estratos.

N_h es el número de escuelas en la población dentro de cada estrato.

n_h es el número de escuelas en la muestra dentro de cada estrato.

$m_{hi} = M_{hi}$ es el número de elementos (directores o docentes) dentro de la i -ésima escuela del h -ésimo estrato.

w_{hij} es el factor de expansión de la j -ésima observación en la i -ésima escuela del h -ésimo estrato y es igual a N_h/n_h .

y_{hij} es la j -ésima observación de la variable Y en la i -ésima escuela en el h -ésimo estrato.

Y la varianza está dada por:

$$\hat{v}(\hat{Y}) = \sum_{h=1}^H \hat{v}_h(\hat{Y})$$

Donde,

$$\hat{v}_h(\hat{Y}) = \frac{n_h(1-f_h)}{n_h-1} \sum_{i=1}^{n_h} (e_{hi.} - \bar{e}_{h..})^2$$

$$e_{hi.} = \left(\sum_{j=1}^{m_{hi}} w_{hij} (y_{hij} - \hat{Y}) \right) / w_{hi.}$$

$$\bar{e}_{h..} = \left(\sum_{i=1}^{n_h} e_{hi.} \right) / n_h$$

$$f_h = \frac{n_h}{N_h}$$

El error estándar está dado por:

$$SD(\hat{Y}) = \sqrt{\hat{v}(\hat{Y})}$$

Para la construcción de los intervalos de confianza de los estimadores, se construye una prueba t con grados de libertad igual al número de escuelas menos el número de estratos en el diseño muestral.

El intervalo con un 95% de confianza está dado por:

$$\hat{Y} \pm SD(\hat{Y}) t_{gl, \alpha/2}$$

donde $t_{gl, \alpha/2}$ es el percentil $100(1 - \alpha/2)$ de la distribución t con gl grados de libertad.

En el caso de variables categóricas la estimación es como sigue: para cada variable categórica C existen l niveles. Entonces hay l variables indicadoras asociadas con estos niveles, es decir:

$$I_{hij} = \begin{cases} 1 & \text{si } y_{hij} \in c_k \quad k = 1, \dots, l \\ 0 & \text{de otro modo.} \end{cases}$$

Por lo que para estimar la proporción en el nivel c_k de la variable C se utilizó la siguiente fórmula:

$$\hat{p}_{hij} = \frac{\sum_{h=1}^H \sum_{i=1}^{n_h} \sum_{j=1}^{m_{hi}} w_{hij} I_{hij}}{w \dots}$$

y para la estimación de la varianza se siguió el mismo procedimiento empleado anteriormente para estimar la varianza de la media.

4.2 Estimación en dominios

Las entidades federativas y las modalidades constituyeron dominios del estudio y dado que la muestra fue seleccionada independientemente dentro de cada dominio, la estimación de las estadísticas de interés se obtuvo utilizando la metodología antes anotada. Cabe mencionar que para la estimación en entidades federativas, se utilizaron modalidades como postestratos y para la estimación en modalidades, entidades federativas como postestratos.

5. Construcción de los índices

En esta sección se muestran las características de las escalas reportadas en el presente trabajo. Primero se describen las técnicas utilizadas para la conformación y validación de los índices, y posteriormente se muestran las propiedades psicométricas de los mismos.

Se aplicaron principalmente dos técnicas para examinar las propiedades de los índices: Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y análisis de reactivos con el modelo de Rasch. El AFC es una técnica derivada del modelamiento de ecuaciones estructurales, utilizada para verificar la estructura dimensional de los índices y produce evidencia sobre la validez de las agrupaciones de reactivos que se hicieron. Por su parte, el segundo análisis se empleó para conocer las propiedades métricas de acuerdo con el modelo de Rasch y escalar la variable latente; para este efecto, se utilizó una variante apropiada para analizar escalas tipo Likert, que se denomina Modelo de Crédito Parcial (MCP).

El proceso para la construcción de índices en su fase final implicó comprobar la estructura dimensional, el escalamiento de los puntajes con MCP y su posterior normalización

o estandarización. Un índice normalizado¹⁶ va de cero a cien, donde cien es el puntaje máximo posible y cero es el mínimo. Se decidió privilegiar esta forma de presentar la información porque tiene ventajas interpretativas respecto de otras formas como la estandarización. El índice socioeconómico es el único que fue estandarizado.

Para valorar la estructura dimensional de los índices, se analizaron cuatro estadígrafos de bondad de ajuste:¹⁷ raíz del error medio cuadrático de aproximación (RMSEA);¹⁸ índice de bondad de ajuste corregido (AGFI);¹⁹ índice de ajuste normalizado (NNF),²⁰ e índice de ajuste comparativo (CFI).²¹

El RMSEA indica el error del modelo dimensional propuesto: valores cercanos a cero son muy buenos, menores a .05 son aceptables y mayores de .10 son indicativos de que el modelo no ajusta. El AGFI indica la cantidad de varianza explicada por el modelo, valores cercanos a 1.0 son indicativos de un buen ajuste. Los estadígrafos NFI y CFI, comparan el modelo propuesto con un modelo nulo, es decir donde no existe relación entre las variables. Se interpreta como un porcentaje de incremento en la bondad de ajuste sobre el modelo nulo. Toman valores entre 0 y 1, cuando excede 0.90 se le considera una indicación de buen ajuste.²²

En el análisis de MCP se valoraron los criterios de bondad de ajuste, como el *ajuste interno* (Infit) y el *ajuste externo* (Outfit). Para estos estadígrafos, valores de 1.0 son indicativos de un ajuste perfecto y valores entre .80 y 1.30 son considerados como un ajuste aceptable. El ajuste interno detecta respuestas no esperadas –según el modelo– cerca del nivel de habilidad calibrada para los sujetos y el ajuste externo es sensible a las respuestas no esperadas lejos de la habilidad de los sujetos y el nivel de dificultad del reactivo.²³

5.1 Índice de ambiente físico del aula

El índice refleja el grado de adecuación del ambiente físico del aula como espacio propicio para que se lleven a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. En él se valoran aspectos relativos al propio ambiente como lo son: iluminación o temperatura, el mobiliario y existencia de algunos riesgos para los niños.

¹⁶ Ver por ejemplo Índice de Desarrollo Humano. Puri, J., Gaye, A., Kurukulasuriya, S., & Scott, T. (2007). *Measuring Human Development: A Primer*. Guidelines and Tools for Statistical Research, Analysis and Advocacy. Recuperado el 5 de noviembre de 2008, de http://hdr.undp.org/en/media/primer_complete.pdf

¹⁷ En la estimación de los estadígrafos se utilizaron matrices policóricas y el método de Máxima Verosimilitud.

¹⁸ *Root Mean Square Error of Approximation*.

¹⁹ *Adjusted Goodness of Fit Index*.

²⁰ *Normed Fit Index*.

²¹ *Comparative Fit Index*.

²² Kelloway, K. (1998). *Using Lisrel for Structural Equation Modeling. A Resercher's Guide*. Tousand Oaks: SAGE.

²³ González, M. (2008). *El Análisis de Reactivos con el Modelo Rasch. Manual Técnico A. Serie: Medición y Metodología*. Documento no publicado. Recuperado el 14 de julio de 2008, de <http://www.winsteps.com/a/recursos.pdf>

Este índice está conformado por 15 reactivos, que se encuentran enlistados en la tabla A.10, con una escala Likert que tiene cuatro opciones de respuesta: *totalmente de acuerdo*, *moderadamente de acuerdo*, *moderadamente en desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo*.

Los resultados del AFC, a través de los valores de los estadígrafos del modelo propuesto, evidencian que la dimensionalidad de la escala fue la adecuada (ver tabla A.9). El valor del RMSEA deja ver que la escala propuesta tiene una estructura unidimensional, y por los valores del NFI y CFI se observa que es muy alejada del modelo nulo. La proporción de la varianza explicada es alta, aunque es el indicador menos adecuado de los cuatro analizados.

Tabla A.9 Estadígrafos del Análisis Factorial Confirmatorio para el Índice de ambiente físico del aula

RMSEA	AGFI	NFI	CFI
0.082	0.69	0.96	0.96

Figura A.2 Diagrama de un factor para el Índice de ambiente físico del aula

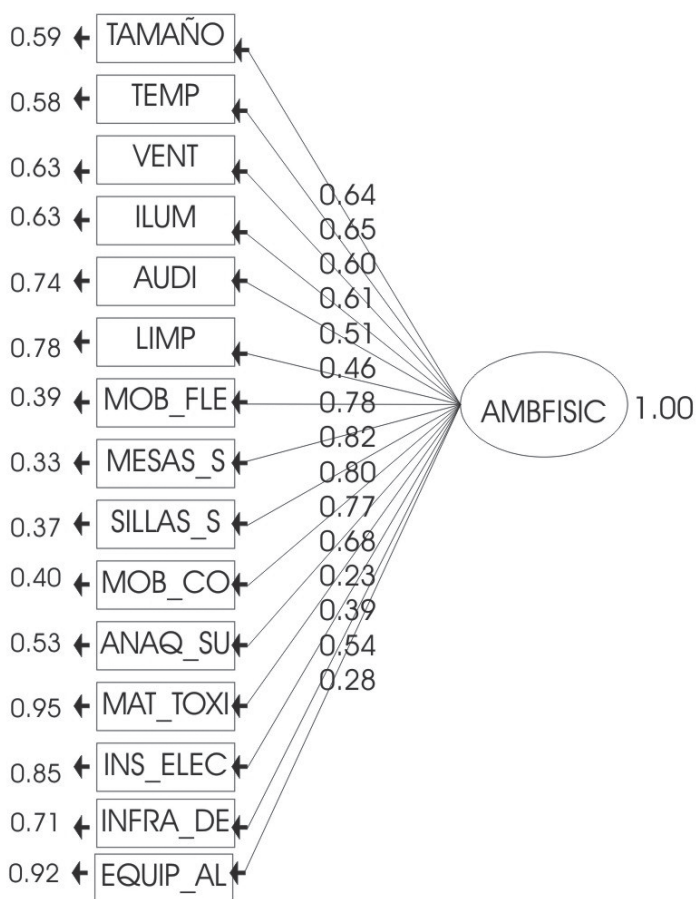


Tabla A.10 Valores de ajuste para reactivos del Índice de ambiente físico del aula

Medida	Ajuste Interno	Ajuste Externo	Reactivos
0.55	1.06	1.07	El tamaño del aula es adecuado para el número de niños que hay en mi grupo
0.84	0.96	0.94	La temperatura dentro del salón es adecuada (ya sea que se utilicen medios naturales o artificiales : ventiladores, aires acondicionados o calefacción)
0.51	0.96	0.93	La ventilación dentro del salón es adecuada (buena corriente de aire)
-0.08	0.96	0.98	La iluminación del salón es adecuada
0.48	1.15	1.21	La condición auditiva es adecuada (el salón está libre de ruidos exteriores y de eco)
-0.59	1.08	1.14	El salón está limpio al inicio de la jornada escolar
0.33	0.82	0.77	El mobiliario que hay en mi salón permite que los niños trabajen tanto de manera individual como en grupos
-0.08	0.85	0.77	Las mesas en mi salón son suficientes en relación con el número de alumnos en el grupo
-0.58	0.89	0.77	Las sillas en mi salón son suficientes en relación con el número de alumnos en el grupo
0.00	0.90	0.87	Las mesas y sillas que hay en mi salón son cómodas para los niños
1.40	1.04	1.04	Los muebles para acomodar el material didáctico son suficientes
-1.17	1.14	1.73	Materiales tóxicos: por ejemplo: cloro, alcohol, detergente, agua oxigenada
-0.96	1.06	1.22	Instalaciones eléctricas deficientes, por ejemplo: cables sin recubrimiento, contactos en mal estado, contactos saturados
0.48	1.02	1.02	Mobiliario e infraestructura en mal estado, por ejemplo: muebles con astillas o clavos que sobresalgan, estantes frágiles, ventanas con vidrios rotos, puertas en mal estado, pisos con desniveles
-1.12	1.11	1.36	Equipo sin usar almacenado dentro del salón, por ejemplo: mesas apiladas, herramientas, podadora

El análisis Rasch con MCP evidencia que los reactivos del índice tienen un buen ajuste. En el ajuste interno todos los reactivos se encuentran dentro de los parámetros establecidos y en el ajuste externo cinco reactivos tuvieron valores que exceden el criterio de buen ajuste, sin embargo se decidió dejarlos por su importancia teórica y por los resultados en el AFC (Ver tabla A.10).

En síntesis, las características del Índice de ambiente físico del aula mostraron que es una escala de medición sólida. El índice tiene una estructura unidimensional y presenta un ajuste adecuado en el modelo de Rasch.

5.2 Índice de creencias sobre las orientaciones para la práctica docente del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004)

Este constructo está conformado por tres dimensiones: planeación, enseñanza y evaluación. Las dimensiones de planeación y evaluación tienen cuatro reactivos cada una, mientras que enseñanza agrupa 17 reactivos. Las opciones de respuesta están en una escala tipo Likert: *totalmente de acuerdo, moderadamente de acuerdo, moderadamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo*. Cada una de las dimensiones se escaló de manera independiente con MCP.

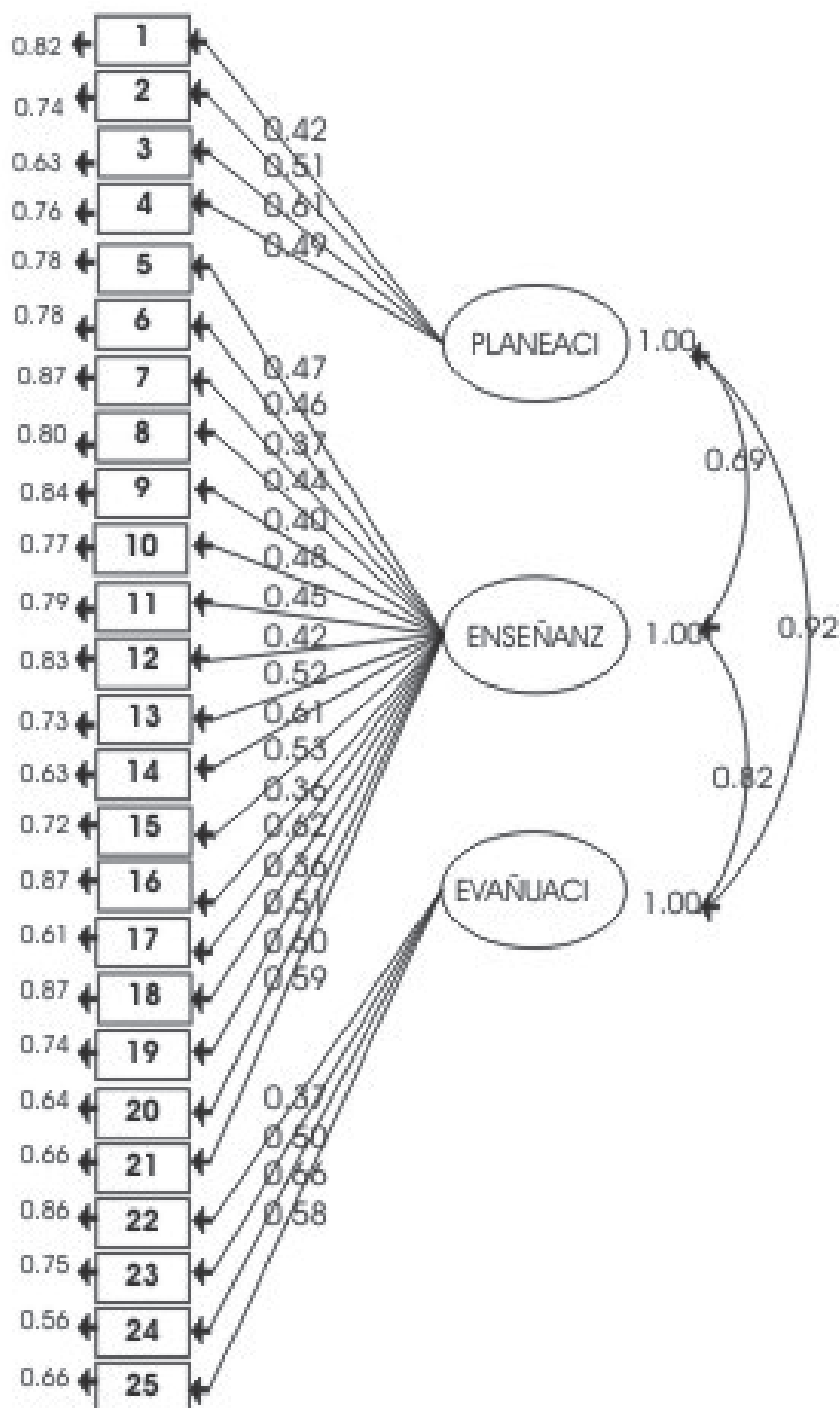
Los valores del índice reflejan el grado de consonancia o disonancia de las creencias de las docentes con las orientaciones para la práctica provistas en el currículo (PEP 2004). Valores más altos significan que las docentes tienen creencias más cercanas a las orientaciones curriculares y valores más bajos son indicativos de creencias alejadas de éstas.

La tabla A.11 muestra los valores que confirman el modelo teórico del constructo de creencias. Los estadígrafos de ajuste indican que la proporción de la varianza explicada es alta (ver AGFI). El valor del RMSEA cae dentro del criterio de error aceptable y los valores del NFI y CFI indican que el modelo propuesto está muy alejado del modelo nulo.

Tabla A.11 Estadígrafos del Análisis Factorial Confirmatorio para el Índice de creencias sobre las orientaciones para la práctica docente del PEP 2004

RMSEA	AGFI	NFI	CFI
0.057	0.85	0.94	0.95

Figura A.3 Diagrama de tres factores para el Índice de las orientaciones para la práctica docente del PEP 2004



El análisis Rasch con MCP realizado para cada una de las dimensiones muestra que los reactivos de las tres escalas tienen un excelente ajuste (ver tablas A.12, A.13 y A.14). Pues tanto en el ajuste interno como en el ajuste externo, todos los reactivos se encuentran dentro de los parámetros establecidos (0.8 a 1.3). A partir de estos resultados, y los del análisis anterior, los índices evidencian tener propiedades de medición sólidas.

Tabla A.12 Valores de ajuste para reactivos del Índice de planeación

Medida	Ajuste Interno	Ajuste Externo	Reactivos
0.67	1.05	1.05	Las buenas planeaciones deben contemplar todas las situaciones didácticas que se desarrollarán en el aula
0.63	0.98	0.97	Las buenas planeaciones toman en cuenta los intereses de la mayoría de los niños del grupo
- 0.46	0.99	0.98	Creo que la planeación de una buena situación didáctica requiere invertir mucho tiempo en hacer atractivo el material que se ocupará
- 0.84	0.98	1.00	La planeación mensual debe girar en torno a una competencia

Tabla A.13 Valores de ajuste para reactivos del Índice de enseñanza

Medida	Ajuste Interno	Ajuste Externo	Reactivos
1.13	1.00	1.01	Pienso que formar hábitos en los niños es una prioridad del preescolar
1.10	1.00	1.00	Creo que la mejor manera de involucrar a los padres es invitarlos a participar en ceremonias y actos educativos
1.08	1.03	1.07	Por la edad de los niños en preescolar, conviene realizar actividades que requieren periodos cortos de tiempo
0.52	1.03	1.10	Las rimas y canciones ayudan a reducir el desorden en el grupo
0.41	1.05	1.06	Para lograr un nivel de desarrollo superior se debe asegurar que los niños dominan competencias de niveles inferiores
0.26	1.00	1.01	Los niños con necesidades educativas especiales tienen un mejor desarrollo en un centro especial que en el preescolar regular
0.14	1.00	1.00	Creo que a los niños pequeños se les dificulta trabajar en equipo porque son egocéntricos
0.10	1.02	1.02	Cuando un niño está muy exaltado, es conveniente que se le aparte del grupo para que se tranquilice
0.01	0.94	0.93	Para promover el desarrollo de los niños es imprescindible elogiar su comportamiento y darles recompensas
- 0.13	1.03	1.09	Las competencias son temas a enseñar
- 0.22	0.95	0.98	Enfrentar a los niños a situaciones muy desafiantes puede propiciar que fracasen y se desanimen
- 0.34	1.10	1.11	Las creencias populares de la comunidad obstaculizan el desarrollo de las competencias de los niños
- 0.61	0.89	0.88	Es más importante que los niños indígenas aprendan el español que su lengua materna para que no sean discriminados
- 0.62	1.13	1.27	Los padres de familia no deben involucrarse en la evaluación del progreso de sus hijos porque desconocen las actividades que se desarrollan en la escuela
- 0.91	1.00	1.00	Los niños de familias con escasos recursos tienen menos posibilidades de desarrollar todas las competencias
- 0.96	0.94	0.83	Siento que es mejor separar a los niños con necesidades educativas especiales para no afectar el aprendizaje del resto del grupo
-0.98	0.95	0.90	Pienso que no es apropiado que los niños realicen juegos de niñas

Tabla A.14 Valores de ajuste para reactivos del Índice de evaluación

Medida	Ajuste Interno	Ajuste Externo	Reactivos
1.12	1.13	1.20	La mejor forma de hacer el seguimiento del desarrollo de las competencias de los alumnos es haciendo una lista de sus manifestaciones
0.69	0.95	0.94	Creo que principalmente se deben evaluar al inicio, a la mitad y al final del ciclo escolar
-0.74	0.94	0.94	El expediente de cada niño debe contener todos los trabajos que el niño hace en clase
-1.07	0.95	0.95	Para conocer el nivel de desarrollo de un niño se le debe comparar con el desempeño del grupo

5.3 Índice socioeconómico

La elaboración de un índice socioeconómico tuvo dos propósitos fundamentales: dividir a la modalidad Urbana Pública, que es muy heterogénea, y conocer el nivel socioeconómico en las distintas modalidades.

Este índice busca representar las características sociales y económicas de las familias de los alumnos de educación preescolar. Para su construcción se recopiló información de algunos indicadores socioeconómicos como el ingreso familiar, el nivel de escolaridad de las madres y la disponibilidad de ciertos servicios en el hogar.

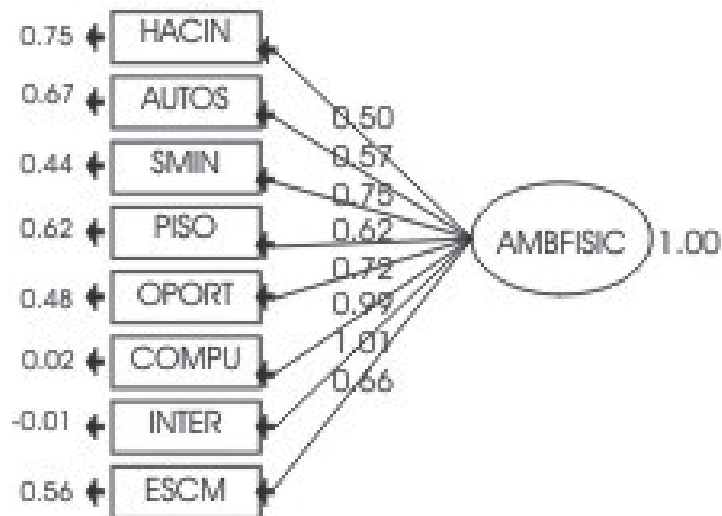
Las variables construidas para este índice fueron el ingreso familiar mensual en salarios mínimos y el grado de hacinamiento de la familia. Para la primera, se dividió el ingreso que los padres de familia señalaron (en pesos) entre el valor al que equivale el salario mínimo según el estado de procedencia. En el caso de la segunda, se dividió la cantidad de personas que habitan en la casa entre el número de habitaciones utilizadas para dormir.

Los resultados del AFC revelan que los datos forman parte del mismo constructo, lo cual se identifica por medio de los valores obtenidos en los estadígrafos de ajuste del modelo propuesto (Ver tabla A.15). El valor del RMSEA, 0.023, muestra un error muy bajo; los valores del NFI y CFI confirman el ajuste de la escala. El indicador AGFI es el que muestra el valor más bajo en comparación con otros estadígrafos.

Tabla A.15 Estadígrafos del Análisis Factorial Confirmatorio para el Índice socioeconómico de escuelas

RMSEA	AGFI	NFI	CFI
0.023	0.53	1.00	1.00

Figura A.4 Diagrama de un factor para el Índice socioeconómico



Los resultados del análisis Rasch con MCP señalan que la escala tiene ciertas limitaciones (Ver tabla A.16), pues en algunos reactivos los valores de ajuste interno y ajuste externo caen fuera de los parámetros establecidos; sin embargo, se decidió dejarlos por su importancia teórica y por sus resultados en el AFC. En el ajuste interno, la mayoría de los reactivos obtienen un valor aceptable a excepción de los ítems relacionados con el acceso a Internet y con la disponibilidad de computadora *en el hogar*, los cuales son ligeramente inferiores al parámetro esperado, esto significa que hubo respuestas no esperadas acerca del nivel socioeconómico de las familias.

Tabla A.16 Valores de ajuste para reactivos del Índice socioeconómico

Medida	Ajuste Interno	Ajuste Externo	Reactivos
2.80	0.72	0.43	¿Cuentan con acceso a Internet en su casa?
2.19	1.20	1.17	¿Cuántos autos (coches o camionetas) hay en su casa)?
1.75	0.75	0.58	¿Cuentan con computadora en su casa?
0.02	0.89	0.99	Ingreso familiar en salarios mínimos. Variable construida a partir de la pregunta: Aproximadamente, ¿cuál es el ingreso total de los miembros de la familia al mes?
-0.07	1.02	1.01	¿Hasta qué nivel educativo terminó la madre del niño?
-1.55	0.87	0.67	¿Su familia recibe apoyo del programa <i>Oportunidades</i> ?
-2.56	0.86	0.65	¿De qué material es la mayor parte de los pisos de su casa?
-2.59	1.30	1.56	Grado de hacinamiento. Variable construida con la información obtenida a través de los siguientes ítems: -En total ¿cuántas personas habitan regularmente en su casa? -¿Cuántos de los cuartos de su casa se usan para dormir?

En el caso del ajuste externo, cinco ítems tuvieron valores que se ubican fuera de rango. Cabe señalar que este estadígrafo detecta anomalías en las respuestas de los padres de familia lejos de su nivel socioeconómico. Los resultados de ambos análisis muestran que el Índice socioeconómico tiene una estructura unidimensional y un ajuste interno aceptable al modelo de Rasch.

Anexo: estimaciones de los errores muestrales

El objetivo de este anexo es proporcionar los errores estándares de cada una de las estimaciones presentadas en este informe, a fin de conocer su precisión. El presente documento se estructura en tres apartados: a) estimaciones de los errores muestrales de las tablas; b) estimaciones de los errores muestrales de las gráficas; c) estimaciones de los errores muestrales de las figuras.

Es importante señalar que, en este anexo, los errores muestrales se presentan esencialmente en tablas y que cada una es correspondiente a las tablas, gráficas y figuras que aparecen en el cuerpo del texto (introducción, capítulos y conclusiones).

Los títulos de las tablas de errores muestrales que aquí se presentan especifican primero si se trata de una tabla, gráfica o figura; luego se proporciona la clave que indica su inclusión en este anexo (AE) y el número homólogo a las que están en el interior de los capítulos. Por ejemplo, la tabla AE 1.2, muestra los errores de estimación correspondientes a la tabla 1.2 del informe.

En algunos casos se requirió subdividir las tablas de errores muestrales de las tablas, gráficas o figuras que se incluyeron en el texto, debido al número de variables que reportaban las tablas originales y a la extensión que adquiriría la inclusión de los errores muestrales en las tablas, dificultando su presentación. En estos casos, el nombre de la tabla es como se señaló en el párrafo anterior, pero se adiciona al final una letra para indicar que está subdividida y el lugar que ocupa dentro de la tabla general. Por ejemplo: las tablas AE1.1a y AE1.1b incluyen los errores muestrales de la tabla 1.1.

a) Estimaciones de los errores muestrales de tablas

INTRODUCCIÓN

Tabla AEI.4 Media del índice socioeconómico de las familias de los niños que asisten al preescolar, por escuela, por modalidad educativa

Modalidad	Media
Comunitaria	4.1 (0.03)
Indígena unitaria	3.8 (0.04)
Indígena no unitaria	4.0 (0.06)
Rural unitaria	4.3 (0.03)
Rural no unitaria	4.5 (0.03)
Urbana en contexto desfavorable	4.8 (0.01)
Urbana en contexto favorable	5.4 (0.02)
Privada	6.1 (0.05)

CAPÍTULO 1

Tabla AE1.1a Principal fuente de recursos económicos para el financiamiento de gastos de operación y funcionamiento, porcentaje por rubro, por modalidad educativa, escuelas públicas

Modalidad	Servicios básicos y de comunicación			Infraestructura			Mobiliario		
	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Autoridades educativas municipales	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Autoridades educativas municipales	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Autoridades educativas municipales
Promedio escuelas públicas	46.7 (1.6)	33.1 (1.4)	16.1 (1.3)	58.0 (1.7)	17.5 (1.2)	14.9 (1.3)	60.5 (1.6)	28.5 (1.5)	3.4 (0.6)
Comunitaria	65.3 (3.7)	12.2 (2.3)	18.2 (3.0)	70.9 (3.3)	10.0 (2.1)	14.6 (2.8)	40.5 (3.4)	48.2 (3.5)	1.8 (1.0)
Indígena unitaria	48.7 (3.9)	32.1 (4.1)	15.3 (3.1)	42.9 (4.5)	25.5 (4.0)	15.2 (3.6)	60.9 (4.6)	21.3 (3.6)	9.1 (2.8)
Indígena no unitaria	35.0 (9.0)	38.2 (7.8)	23.8 (7.7)	41.9 (7.8)	24.9 (6.5)	16.3 (6.2)	76.6 (5.0)	12.9 (4.2)	4.2 (3.1)
Rural unitaria	46.2 (4.0)	30.2 (3.5)	17.9 (3.1)	67.3 (3.9)	10.6 (1.9)	13.1 (3.3)	69.9 (3.7)	21.1 (3.5)	2.8 (0.8)
Rural no unitaria	36.7 (3.8)	44.9 (3.8)	15.3 (3.2)	56.4 (5.4)	19.0 (3.9)	14.7 (3.7)	59.0 (4.7)	26.0 (4.3)	6.3 (2.6)
Urbana en contexto desfavorable	39.5 (3.2)	43.2 (3.3)	13.3 (2.4)	46.8 (3.7)	24.4 (3.2)	17.0 (2.7)	70.2 (3.2)	23.1 (3.1)	1.1 (0.8)
Urbana en contexto favorable	46.8 (4.6)	39.3 (4.4)	11.5 (3.1)	51.4 (5.1)	24.7 (4.9)	14.5 (4.2)	64.8 (4.9)	24.1 (4.6)	3.3 (1.9)

Tabla AE1.1b Principal fuente de recursos económicos para el financiamiento de gastos de operación y funcionamiento, porcentaje por rubro, por modalidad educativa, escuelas públicas

Modalidad	Equipo			Personal de apoyo		
	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Programa Escuelas de Calidad	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Autoridades educativas municipales
Promedio escuelas públicas	56.4 (1.7)	16.3 (1.3)	19.4 (1.5)	12.3 (1.7)	82.5 (1.8)	2.1 (0.6)
Comunitaria	27.4 (5.6)	51.4 (5.8)	3.5 (2.6)	5.8 (4.2)	73.6 (5.9)	1.8 (0.0)
Indígena unitaria	26.5 (5.3)	28.9 (6.6)	30.1 (6.2)	17.5 (9.4)	76.7 (9.7)	3.6 (1.1)
Indígena no unitaria	60.2 (7.7)	0.0 (0.0)	26.4 (8.8)	0.0 (0.0)	81.9 (181)	0.0 (0.0)
Rural unitaria	62.1 (3.5)	14.2 (2.7)	18.9 (3.5)	12.0 (6.8)	86.9 (6.7)	1.1 (1.1)
Rural no unitaria	56.1 (4.0)	12.0 (3.2)	24.1 (3.9)	17.0 (5.6)	82.6 (5.6)	0.4 (0.4)
Urbana en contexto desfavorable	65.9 (3.4)	8.2 (1.9)	22.8 (3.2)	14.0 (2.6)	83.7 (2.8)	2.3 (1.1)
Urbana en contexto favorable	70.4 (4.6)	3.5 (1.9)	18.2 (4.0)	9.5 (2.9)	83.9 (3.3)	3.1 (1.7)

Tabla AE1.2 Porcentaje de escuelas que reciben aportaciones de los padres de familia y montos individuales anuales de aportación en pesos, por modalidad educativa, escuelas públicas

Modalidad	Porcentaje de escuelas que reciben aportaciones económicas de los padres de familia	Aportación individual anual de los padres de familia (en pesos corrientes)
Promedio escuelas públicas	71.5 (1.0)	272 (16.0)
Comunitaria	28.0 (2.6)	144 (30.0)
Indígena unitaria	53.6 (3.5)	81 (16.0)
Indígena no unitaria	59.6 (5.9)	57 (11.0)
Rural unitaria	84.0 (2.5)	249 (29.0)
Rural no unitaria	93.5 (2.0)	235 (16.0)
Urbana en contexto desfavorable	92.8 (1.7)	423 (51.0)
Urbana en contexto favorable	97.7 (1.2)	689 (94.0)

Tabla AE1.3 Promedio de aportaciones totales de los padres de familia por escuela, por modalidad educativa, escuelas públicas

Modalidad	Promedio de aportaciones anuales, por escuela, pesos
Promedio escuelas públicas	23,391 (1,870)
Comunitaria	1,549 (318)
Indígena unitaria	1,805 (374)
Indígena no unitaria	7,269 (2,838)
Rural unitaria	5,172 (564)
Rural no unitaria	17,193 (1,696)
Urbana en contexto desfavorable	54,821 (7,378)
Urbana en contexto favorable	93,451 (13,036)

Tabla AE1.4 Porcentaje de escuelas que participan en el AGE, por modalidad educativa, escuelas públicas

Modalidad	Programa de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE)
Promedio escuelas públicas	45.3 (1.3)
Comunitaria	NA (NA)
Indígena unitaria	77.6 (3.2)
Rural no unitaria	80.0 (4.6)
Rural unitaria	51.0 (2.8)
Rural no unitaria	51.4 (3.6)
Urbana en contexto desfavorable	23.5 (2.7)
Urbana en contexto favorable	17.8 (2.8)

CAPÍTULO 2

Tabla AE 2.1 Porcentaje de planteles con servicios básicos, por modalidad educativa

Modalidad	Agua entubada	Drenaje o fosa séptica	Energía eléctrica
Nacional	76.5 (1.0)	85.6 (0.9)	84.4 (0.9)
Comunitaria	47.0 (3.0)	62.3 (3.0)	60.8 (3.0)
Indígena unitaria	46.8 (4.1)	56.7 (3.8)	66.2 (3.8)
Indígena no unitaria	70.1 (6.5)	71.3 (6.6)	85.2 (5.0)
Rural unitaria	71.5 (3.3)	88.9 (2.3)	81.6 (2.8)
Rural no unitaria	81.9 (3.2)	96.2 (1.7)	92.0 (2.3)
Urbana en contexto desfavorable	95.3 (1.3)	99.0 (0.8)	96.6 (1.2)
Urbana en contexto favorable	98.9 (0.8)	99.1 (0.8)	98.2 (1.1)
Privada	99.7 (0.2)	99.6 (0.4)	99.6 (0.4)

Tabla AE2.2 Porcentaje de planteles que dispone de espacios escolares, por modalidad educativa

Modalidad	Salón de usos múltiples o de cantos y juegos	Áreas verdes	Plaza cívica, patio o cancha deportiva
Nacional	23.9 (0.8)	64.3 (1.2)	82.6 (0.9)
Comunitaria	4.6 (1.3)	44.0 (3.1)	59.6 (3.1)
Indígena unitaria	3.8 (1.5)	46.8 (3.6)	56.9 (3.8)
Indígena no unitaria	9.7 (3.8)	55.0 (6.6)	72.0 (6.4)
Rural unitaria	2.5 (0.7)	70.1 (3.1)	80.3 (2.6)
Rural no unitaria	10.9 (2.2)	83.5 (3.2)	95.8 (1.7)
Urbana en contexto desfavorable	39.7 (2.8)	77.5 (2.8)	94.5 (1.5)
Urbana en contexto favorable	50.6 (3.9)	82.3 (3.3)	99.8 (0.3)
Privada	65.6 (2.9)	56.7 (3.0)	97.5 (0.9)

Tabla AE2.3a Porcentaje de planteles que dispone de chapoteaderos, areneros y área de juegos, por modalidad educativa

Modalidad	Chapoteadero o Alberca			Arenero		
	No hay	Sí hay, pero no está en condiciones de uso	Sí hay y sí está en condiciones de uso	No hay	Sí hay, pero no está en condiciones de uso	Sí hay y sí está en condiciones de uso
Nacional	85.2 (0.8)	3.1 (0.4)	11.8 (0.7)	74.0 (1.1)	6.8 (0.7)	19.2 (1.0)
Comunitaria	99.6 (0.3)	0.4 (0.3)	0.0 (0.0)	96.8 (1.1)	1.7 (0.9)	1.5 (0.6)
Indígena unitaria	100.0 (0.0)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)	67.5 (3.3)	9.9 (2.4)	22.6 (3.0)
Indígena no unitaria	99.1 (0.9)	0.0 (0.0)	0.9 (0.9)	57.3 (4.9)	13.3 (5.5)	29.4 (5.6)
Rural unitaria	94.9 (1.3)	1.8 (0.8)	3.2 (1.1)	76.9 (2.9)	6.8 (2.0)	16.3 (2.4)
Rural no unitaria	84.7 (2.6)	0.7 (0.4)	14.6 (2.6)	57.8 (4.1)	8.0 (2.0)	34.2 (4.0)
Urbana en contexto desfavorable	70.4 (2.5)	8.7 (1.6)	20.9 (2.4)	69.0 (2.7)	11.1 (1.9)	19.9 (2.4)
Urbana en contexto favorable	62.3 (3.9)	9.7 (2.4)	28.0 (3.6)	65.4 (3.7)	10.7 (2.7)	23.9 (3.2)
Privada	72.3 (2.5)	2.7 (1.1)	24.9 (2.4)	71.8 (2.7)	2.8 (0.9)	25.5 (2.6)

Tabla AE2.3b Porcentaje de planteles que dispone de chapoteaderos, areneros y área de juegos, por modalidad educativa

Modalidad	Área de Juegos		
	No hay	Sí hay, pero no está en condiciones de uso	Sí hay, y sí está en condiciones de uso
Nacional	39.7 (1.1)	8.7 (0.7)	51.6 (1.2)
Comunitaria	75.3 (2.4)	4.4 (1.2)	20.3 (2.3)
Indígena unitaria	77.6 (3.3)	6.0 (1.8)	16.4 (3.1)
Indígena no unitaria	72.7 (5.9)	9.8 (3.7)	17.5 (5.3)
Rural unitaria	36.1 (3.3)	15.1 (2.5)	48.9 (3.5)
Rural no unitaria	21.3 (3.5)	11.8 (2.6)	66.9 (3.9)
Urbana en contexto desfavorable	21.2 (2.7)	12.6 (2.1)	66.2 (3.0)
Urbana en contexto favorable	10.8 (2.9)	6.7 (2.1)	82.4 (3.4)
Privada	20.2 (2.4)	2.6 (1.0)	77.2 (2.6)

Tabla AE2.4 Porcentaje de planteles de acuerdo con el tipo de material de techos y pisos, por modalidad educativa

Modalidad	Techos			Pisos			Plantel construido para ser escuela
	Palma o de lámina de cartón	Lámina de asbesto, metálica, madera o teja	Losa de concreto, tabique o ladrillo	Tierra	Concreto, cemento o firme	Recubrimiento, mosaico, duela, parquet, etc.	
Nacional	2.1 (0.4)	29.5 (1.1)	68.4 (1.1)	3.0 (0.5)	63.6 (1.0)	33.4 (0.9)	83.3 (0.9)
Comunitaria	7.1 (1.6)	48.2 (3.0)	44.7 (2.9)	11.1 (2.1)	78.4 (2.7)	10.5 (1.8)	78.0 (2.5)
Indígena unitaria	4.2 (1.6)	53.6 (3.7)	42.2 (3.5)	7.2 (2.1)	82.7 (2.9)	10.1 (2.0)	91.9 (2.1)
Indígena no unitaria	0.8 (0.8)	47.7 (7.2)	51.5 (7.3)	2.7 (2.0)	82.9 (2.9)	14.5 (2.2)	95.4 (2.6)
Rural unitaria	1.3 (0.9)	38.6 (3.3)	60.1 (3.4)	1.3 (0.9)	79.1 (2.6)	19.6 (2.4)	91.3 (2.1)
Rural no unitaria	0.2 (0.2)	30.6 (3.6)	69.1 (3.6)	0.0 (0.0)	79.7 (3.0)	20.3 (3.0)	97.1 (1.6)
Urbana en contexto desfavorable	0.5 (0.4)	13.1 (2.0)	86.4 (2.2)	0.0 (0.0)	58.0 (2.5)	42.0 (2.5)	91.0 (1.9)
Urbana en contexto favorable	0.6 (0.6)	10.4 (2.4)	89.0 (2.4)	0.0 (0.0)	39.5 (3.6)	60.5 (3.6)	95.1 (1.6)
Privada	0.0 (0.0)	5.4 (1.3)	94.7 (1.3)	0.0 (0.0)	19.3 (2.3)	80.7 (2.3)	50.1 (3.0)

Tabla AE2.5 Porcentaje de escuelas de acuerdo con las características de sus instalaciones sanitarias, por modalidad educativa

Modalidad	Baños adecuados a la estatura de los niños	Baños compartidos por niños y adultos
Nacional	66.0 (1.3)	56.3 (1.1)
Comunitaria	58.7 (3.7)	77.9 (3.2)
Indígena unitaria	47.6 (4.5)	71.9 (4.2)
Indígena no unitaria	43.1 (7.0)	69.1 (6.7)
Rural unitaria	60.8 (3.6)	80.2 (2.9)
Rural no unitaria	58.5 (4.2)	75.4 (3.4)
Urbana en contexto desfavorable	67.6 (3.0)	49.9 (2.9)
Urbana en contexto favorable	74.8 (3.6)	28.7 (3.8)
Privada	87.9 (2.0)	11.2 (1.8)

*La estimación toma en cuenta sólo a los planteles que tienen baño.

Tabla AE2.6 Porcentaje de planteles con cerco perimetral, bodega y control de entradas y salidas, por modalidad educativa

Modalidad	Cerco Perimetral	Área para bodega	Control de entradas y salidas de personas
Nacional	82.3 (1.0)	41.5 (1.1)	65.1 (1.0)
Comunitaria	59.3 (3.0)	14.4 (2.2)	22.8 (2.4)
Indígena unitaria	62.6 (3.7)	22.0 (3.4)	24.7 (3.5)
Indígena no unitaria	77.8 (6.4)	23.4 (6.7)	46.1 (7.3)
Rural unitaria	85.1 (2.7)	23.6 (2.9)	53.8 (3.5)
Rural no unitaria	95.5 (1.8)	38.9 (3.8)	85.4 (2.9)
Urbana en contexto desfavorable	93.8 (1.6)	50.4 (3.1)	91.0 (1.9)
Urbana en contexto favorable	95.0 (2.2)	61.9 (4.1)	95.0 (2.0)
Privada	90.1 (1.8)	91.8 (1.7)	97.5 (0.8)

Tabla AE2.7 Porcentaje de grupos de acuerdo con la disponibilidad de espacio en el aula por alumno, por modalidad educativa

Modalidad	INSUFICIENTE		MÍNIMO	SUFICIENTE
	Menos de 1.4m ²	Entre 1.4 m ² y 2.32 m ²	Entre 2.33 m ² y 3.25 m ²	Más de 3.25 m ²
Nacional	34.4 (1.2)	45.6 (1.2)	10.5 (0.7)	9.6 (0.6)
Comunitaria	9.9 (1.7)	18.2 (2.5)	19.8 (2.5)	52.1 (3.2)
Indígena unitaria	34.3 (3.9)	43.8 (4.1)	12.4 (2.5)	9.6 (2.1)
Indígena no unitaria	44.3 (5.7)	48.1 (5.5)	6.0 (2.2)	1.7 (1.0)
Rural unitaria	21.7 (2.8)	44.3 (3.5)	17.7 (2.8)	16.2 (2.5)
Rural no unitaria	31.7 (3.2)	43.7 (3.2)	14.5 (2.5)	10.2 (2.2)
Urbana en contexto desfavorable	40.2 (2.5)	51.8 (2.4)	6.3 (1.1)	1.7 (0.6)
Urbana en contexto favorable	32.4 (3.0)	58.4 (3.3)	6.2 (1.2)	3.0 (1.2)
Privada	41.2 (2.6)	38.1 (2.3)	12.1 (1.5)	8.7 (1.2)

Tabla AE2.8 Porcentaje de grupos que no cumplen con criterios mínimos de espacio establecidos en la normativa de construcción de escuelas, por modalidad educativa

Modalidad	Menos de 1.06 m ²	Modalidad	Menos de 1.2m ²
Comunitaria	6.6 (1.5)	Urbana en contexto desfavorable	23.1 (2.2)
Indígena unitaria	14.2 (2.6)	Urbana en contexto favorable	18.6 (2.7)
Indígena no unitaria	17.3 (3.5)	Privada	30.3 (2.4)
Rural unitaria	10.4 (2.2)		
Rural no unitaria	13.9 (2.3)		

Tabla AE2.9a Porcentaje de docentes que está de acuerdo con las condiciones de sus aulas, por modalidad educativa

Modalidad	Tamaño del aula	Temperatura	Ventilación	Iluminación	Audición	Limpieza
Nacional	75.5 (0.9)	70.1 (1.0)	77.1 (0.9)	85.7 (0.7)	80.2 (0.9)	93.9 (0.5)
Comunitaria	78.6 (2.6)	54.4 (3.1)	71.0 (3.0)	75.6 (2.7)	77.0 (2.7)	90.2 (2.0)
Indígena unitaria	50.8 (4.2)	50.1 (3.6)	60.8 (3.5)	76.7 (3.3)	78.7 (3.2)	95.5 (1.4)
Indígena no unitaria	60.6 (6.0)	48.1 (5.7)	61.1 (5.0)	82.2 (3.6)	74.8 (4.5)	92.6 (2.5)
Rural unitaria	68.0 (3.4)	65.6 (3.4)	75.8 (3.0)	83.5 (2.7)	81.6 (2.8)	96.5 (1.3)
Rural no unitaria	74.2 (2.8)	66.4 (2.8)	73.9 (2.7)	87.3 (1.9)	78.3 (3.0)	92.0 (1.6)
Urbana en contexto desfavorable	69.4 (2.0)	65.7 (2.2)	72.8 (1.9)	81.8 (1.5)	74.7 (1.9)	91.6 (1.1)
Urbana en contexto favorable	76.8 (2.3)	73.1 (2.3)	78.9 (1.9)	86.2 (1.5)	81.3 (1.9)	94.0 (1.1)
Privada	92.4 (1.3)	92.5 (1.1)	92.7 (1.1)	96.6 (0.8)	90.3 (1.2)	98.6 (0.6)

Tabla AE2.9b Porcentaje de docentes que está de acuerdo con las condiciones de sus aulas, por modalidad educativa

Modalidad	Mobiliario Flexible	Mesas suficientes	Sillas suficientes	Mesas y sillas cómodas	Anaqueles suficientes
Nacional	80.7 (0.8)	83.2 (0.8)	89.0 (0.7)	85.6 (0.8)	54.9 (1.0)
Comunitaria	72.5 (2.9)	74.6 (2.8)	86.2 (2.2)	81.7 (2.5)	43.7 (3.2)
Indígena unitaria	71.4 (3.3)	63.2 (3.8)	67.0 (3.7)	70.3 (3.6)	25.8 (3.6)
Indígena no unitaria	65.0 (5.7)	61.5 (5.9)	71.9 (5.6)	69.8 (6.2)	22.3 (3.9)
Rural unitaria	75.0 (3.0)	76.6 (3.0)	83.8 (2.4)	81.6 (2.8)	31.7 (3.3)
Rural no unitaria	77.0 (2.5)	78.4 (2.6)	86.4 (2.0)	84.6 (2.0)	31.4 (2.9)
Urbana en contexto desfavorable	78.3 (1.6)	82.1 (1.7)	88.2 (1.4)	85.2 (1.5)	51.9 (2.2)
Urbana en contexto favorable	83.9 (1.9)	89.5 (1.5)	93.1 (1.3)	86.4 (1.8)	64.9 (2.7)
Privada	94.1 (1.0)	96.8 (0.7)	99.0 (0.3)	95.1 (1.1)	90.0 (1.5)

Tabla AE2.10 Porcentaje de docentes que considera tener condiciones de riesgo en su aula, por modalidad educativa

Modalidad	Materiales tóxicos	Instalaciones eléctricas deficientes	Mobiliario e infraestructura en mal estado	Mobiliario y equipo sin usar almacenado dentro del salón
Nacional	10.3 (0.6)	11.3 (0.6)	31.2 (1.0)	10.6 (0.6)
Comunitaria	33.7 (2.9)	13.8 (2.2)	39.5 (3.2)	12.3 (2.2)
Indígena unitaria	7.5 (1.9)	17.7 (3.2)	41.1 (4.1)	17.1 (3.1)
Indígena no unitaria	10.6 (4.8)	21.8 (4.0)	56.6 (5.7)	10.7 (2.8)
Rural unitaria	23.9 (3.1)	15.7 (2.5)	37.1 (3.4)	24.4 (3.2)
Rural no unitaria	9.2 (1.8)	11.6 (1.8)	42.7 (3.1)	20.8 (2.4)
Urbana en contexto desfavorable	7.7 (1.2)	12.0 (1.2)	34.7 (2.1)	10.0 (1.4)
Urbana en contexto favorable	9.1 (1.6)	12.5 (1.5)	30.6 (2.5)	7.2 (1.3)
Privada	1.7 (0.7)	2.7 (0.6)	6.5 (1.1)	1.4 (0.5)

CAPÍTULO 3

Tabla AE3.1 Porcentaje de materiales disponibles, por grupo de material y por modalidad educativa

Modalidad	Instrumentos para dibujar, pintar, armar, modelar y recortar	Material impreso	Materiales Audiovisuales	Actividad física	Nociones matemáticas y construcción	Música y dramatización	Materiales para la observación y experimentación	Índice global de existencia de materiales
Nacional	95.9 (0.2)	76.5 (0.6)	69.9 (1.0)	69.7 (0.8)	60.2 (0.6)	49.0 (0.7)	25.5 (0.5)	52.9 (0.3)
Comunitaria	87.5 (1.0)	60.6 (1.9)	17.7 (1.5)	18.8 (1.8)	32.7 (1.5)	19.9 (1.2)	22.0 (0.9)	36.1 (0.8)
Indígena unitaria	88.8 (1.7)	76.0 (2.4)	19.3 (2.4)	54.5 (2.7)	50.5 (2.5)	29.6 (2.2)	24.4 (1.6)	47.0 (1.4)
Indígena no unitaria	91.0 (1.9)	78.6 (3.0)	32.5 (6.0)	58.0 (3.7)	42.8 (3.3)	27.7 (3.4)	23.5 (2.0)	46.1 (1.7)
Rural unitaria	95.0 (0.8)	82.6 (1.8)	39.8 (2.5)	64.4 (2.3)	53.8 (1.9)	36.7 (1.9)	19.9 (1.1)	51.0 (1.0)
Rural no unitaria	96.0 (0.5)	80.7 (1.8)	56.2 (3.3)	70.0 (2.3)	52.8 (1.7)	39.6 (1.9)	21.0 (1.0)	53.4 (0.9)
Urbana en contexto desfavorable	97.0 (0.3)	82.8 (1.0)	79.3 (2.1)	72.9 (1.7)	59.7 (1.3)	51.4 (1.5)	22.6 (0.9)	57.9 (0.8)
Urbana en contexto favorable	97.6 (0.3)	83.0 (1.3)	91.3 (1.6)	74.9 (1.9)	68.3 (1.4)	59.2 (2.0)	26.8 (1.1)	65.0 (0.9)
Privada	98.7 (0.3)	63.5 (1.1)	95.1 (0.8)	87.5 (1.2)	77.8 (1.3)	66.8 (1.6)	35.0 (1.6)	68.9 (0.7)

Tabla AE3.2 Prácticas de acceso a los materiales, porcentaje de docentes por modalidad educativa

Modalidad	Los niños necesitan la ayuda de la educadora para tomar cualquier material del aula	Los niños pueden tomar algunos materiales sin ayuda de la educadora	Los niños pueden tomar todos los materiales sin ayuda de la educadora
Nacional	5.8 (0.4)	52.0 (1.0)	42.2 (1.0)
Comunitaria	28.5 (2.6)	71.5 (2.6)	0.0 (0.0)
Indígena unitaria	25.5 (3.4)	44.4 (4.1)	30.1 (3.5)
Indígena no unitaria	23.5 (3.9)	46.7 (4.4)	29.9 (3.7)
Rural unitaria	4.5 (1.5)	51.0 (3.5)	44.5 (3.5)
Rural no unitaria	1.0 (0.5)	46.6 (3.3)	52.4 (3.3)
Urbana en contexto desfavorable	1.3 (0.5)	46.6 (2.0)	52.1 (2.0)
Urbana en contexto favorable	0.6 (0.3)	49.6 (2.4)	49.9 (2.4)
Privada	3.5 (0.6)	59.7 (2.2)	36.8 (2.2)

Tabla AE3.3 Principal proveedor de los materiales didácticos del aula, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	La educadora, el instructor comunitario	Padres de familia	Autoridades educativas estatales	Programa de Escuelas de Calidad	Autoridades educativas municipales	Otros
Nacional	33.2 (1.0)	47.3 (1.1)	10.6 (0.6)	4.8 (0.5)	0.2 (0.1)	4.0 (0.5)
Comunitaria	57.3 (3.1)	5.2 (1.3)	26.8 (2.8)	4.1 (1.2)	1.9 (0.9)	4.8 (1.5)
Indígena unitaria	52.5 (3.9)	14.3 (2.5)	26.5 (3.7)	6.6 (1.9)	0.0 (0.0)	0.2 (0.1)
Indígena no unitaria	57.4 (5.9)	25.4 (5.3)	13.3 (4.1)	3.1 (1.3)	0.7 (0.7)	0.1 (0.1)
Rural unitaria	32.5 (3.3)	40.5 (3.5)	21.5 (3.0)	4.3 (1.5)	0.0 (0.0)	1.3 (0.7)
Rural no unitaria	26.4 (3.0)	53.0 (3.4)	14.5 (2.4)	5.4 (1.8)	0.0 (0.0)	0.6 (0.5)
Urbana en contexto Desfavorable	24.9 (2.0)	58.5 (2.3)	8.2 (1.1)	8.5 (1.5)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)
Urbana en contexto favorable	20.9 (2.1)	68.0 (2.6)	6.2 (1.4)	4.6 (1.4)	0.1 (0.1)	0.3 (0.2)
Privada	40.8 (2.3)	40.2 (2.5)	2.2 (0.6)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)	16.8 (2.3)

CAPÍTULO 4

Tabla AE4.1 Porcentaje de grupos con educadoras auxiliares, por modalidad educativa

Modalidad	Porcentaje de grupos con educadoras auxiliares
Nacional	17.2 (1.1)
Comunitaria	NA (NA)
Indígena unitaria	1.1 (0.8)
Indígena no unitaria	0.0 (0.0)
Rural unitaria	2.4 (1.2)
Rural no unitaria	2.6 (1.0)
Urbana en contexto desfavorable	11.2 (2.0)
Urbana en contexto favorable	22.7 (2.8)
Privada	41.9 (2.8)

Tabla AE4.2 Porcentaje de grupos unigrado y multigrado, por modalidad educativa, sin incluir la comunitaria

Modalidad	Grupos con niños de un grado			Grupos multigrado			
	1°	2°	3°	1° y 2°	2° y 3°	1° y 3°	1°, 2° y 3°
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	8.9 (0.4)	29.2 (0.5)	40.1 (0.5)	5.4 (0.4)	7.9 (0.5)	0.4 (0.1)	8.1 (0.4)
Indígena unitaria	0.3 (0.3)	0.0 (0.0)	1.4 (0.8)	1.2 (0.7)	12.8 (2.6)	1.7 (0.8)	82.7 (2.9)
Indígena no unitaria	13.7 (2.1)	21.7 (2.4)	38.7 (2.2)	15.7 (2.7)	4.1 (1.6)	0.8 (0.9)	5.3 (2.2)
Rural unitaria	0.5 (0.5)	0.7 (0.6)	2.6 (1.1)	0.3 (0.2)	41.6 (3.3)	0.2 (0.2)	54.2 (3.3)
Rural no unitaria	6.4 (1.2)	21.4 (1.8)	42.4 (1.7)	17.0 (1.9)	9.4 (1.6)	0.2 (0.2)	3.2 (1.0)
Urbana en contexto desfavorable	5.1 (0.6)	35.3 (0.9)	49.6 (0.8)	3.6 (0.6)	5.2 (0.7)	0.5 (0.2)	0.7 (0.3)
Urbana en contexto favorable	5.4 (0.9)	39.0 (1.0)	49.2 (1.1)	2.2 (0.6)	3.5 (0.7)	0.3 (0.2)	0.5 (0.3)
Privada	21.8 (0.9)	33.5 (0.9)	37.3 (0.9)	3.3 (0.6)	2.6 (0.6)	0.2 (0.1)	1.4 (0.5)

CAPÍTULO 5

Tabla AE5.1 Porcentaje de aulas con niños con NEE y promedio de niños con NEE por aula, por modalidad educativa

Modalidad	Porcentaje de aulas con niños NEE				Promedio de niños por aula	Total de niños NEE
	Ninguno	Un niño	Dos niños	Tres niños		
Nacional	46.2 (0.9)	21.4 (0.7)	13.2 (0.6)	19.2 (0.8)	1.3 (0.1)	255,958 (5952.5)
Comunitaria	70.4 (2.8)	18.7 (2.5)	7.0 (1.5)	3.8 (1.3)	0.5 (0.1)	7,415 (926.9)
Indígena unitaria	73.2 (3.4)	13.3 (2.6)	4.3 (1.6)	9.2 (2.3)	0.6 (0.1)	3,261 (552.7)
Indígena no unitaria	64.1 (6.0)	13.2 (3.3)	12.5 (3.5)	10.2 (3.4)	0.8 (0.2)	8,504 (1784.8)
Rural unitaria	62.1 (3.5)	19.4 (2.7)	9.3 (2.0)	9.2 (2.2)	0.7 (0.1)	10,437 (1304.6)
Rural no unitaria	53.7 (3.1)	22.6 (2.2)	12.0 (1.6)	11.7 (1.9)	0.9 (0.1)	22,152 (2167.0)
Urbana en contexto desfavorable	34.5 (1.8)	24.1 (1.3)	16.8 (1.2)	24.6 (1.6)	1.6 (0.1)	90,089 (3845.3)
Urbana en contexto favorable	30.3 (2.2)	20.0 (1.5)	14.8 (1.3)	35.0 (2.4)	2.0 (0.1)	66,732 (3002.9)
Privada	47.3 (2.2)	23.1 (1.6)	13.0 (1.3)	16.7 (1.7)	1.2 (0.1)	47,369 (3184.5)

Tabla AE5.2 Porcentaje de docentes que tienen niños con NEE en sus grupos y que recibe asistencia por parte de USAER o CAPEP, por modalidad educativa, escuelas públicas

Modalidad	Porcentaje de docentes con niños con NEE
Promedio escuelas públicas	39.8 (1.8)
Comunitaria	15.3 (4.3)
Indígena unitaria	5.9 (3.5)
Indígena no unitaria	12.0 (4.5)
Rural unitaria	15.9 (4.1)
Rural no unitaria	21.7 (4.0)
Urbana en contexto desfavorable	42.7 (3.0)
Urbana en contexto favorable	61.1 (3.8)

Tabla AE5.3 Porcentaje de escuelas que cuentan con adaptaciones en infraestructura para la atención de niños con dificultades de desplazamiento, por modalidad educativa

Modalidad	Baños adaptados para niños con alguna discapacidad motriz	Existencia de rampas a la entrada del preescolar para niños con alguna discapacidad motriz	Existencia de rampas en los salones para el acceso de niños con alguna discapacidad motriz
Nacional	2.3 (0.4)	12.5 (0.7)	7.1 (0.6)
Comunitaria	0.0 (0.0)	0.7 (0.4)	0.5 (0.3)
Indígena unitaria	0.8 (0.4)	0.1 (0.1)	1.1 (0.7)
Indígena no unitaria	0.9 (0.9)	6.9 (4.1)	1.3 (1.0)
Rural unitaria	1.5 (0.9)	3.4 (1.3)	3.1 (1.0)
Rural no unitaria	3.1 (1.5)	5.9 (1.6)	5.4 (1.6)
Urbana en contexto desfavorable	4.1 (1.0)	23.8 (2.5)	14.3 (2.0)
Urbana en contexto favorable	6.1 (2.0)	36.0 (4.1)	26.6 (3.5)
Privada	3.0 (1.0)	26.0 (2.6)	8.6 (1.6)

Tabla AE5.4 Porcentaje de escuelas que tienen adaptaciones en infraestructura de acuerdo con la presencia de niños con dificultades de desplazamiento, resultados generales

	Porcentaje de escuelas	Porcentaje de escuelas que cuentan con adecuaciones de infraestructura		
		Baños adaptados	Rampas en entrada del plantel	Rampas en las entradas de los salones
Escuelas que atienden alumnos con dificultades de desplazamiento	17.8 (0.9)	4.9 (1.2)	26.5 (2.6)	15.5 (2.0)
Escuelas que no atienden alumnos con dificultades de desplazamiento	82.2 (0.9)	1.8 (0.4)	10.1 (0.8)	5.7 (0.6)

Tabla AE5.5 Respuestas a la afirmación: Los niños con necesidades educativas especiales tienen un mejor desarrollo en un centro especial que en el preescolar regular, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	Totalmente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Nacional	25.0 (0.9)	28.1 (0.9)	23.8 (0.8)	23.1 (0.9)
Comunitaria	37.7 (3.0)	32.9 (3.0)	13.8 (2.1)	15.6 (2.3)
Indígena unitaria	46.9 (3.7)	29.3 (3.4)	10.7 (2.4)	13.2 (2.7)
Indígena no unitaria	47.7 (4.9)	28.7 (5.1)	13.7 (3.6)	9.9 (2.6)
Rural unitaria	29.7 (3.2)	26.8 (3.4)	27.4 (3.2)	16.2 (2.5)
Rural no unitaria	24.4 (2.4)	24.8 (2.4)	27.2 (2.8)	23.6 (2.6)
Urbana en contexto desfavorable	20.4 (1.8)	26.3 (1.9)	23.1 (1.6)	30.2 (2.1)
Urbana en contexto favorable	15.7 (2.1)	29.8 (2.4)	24.8 (2.1)	29.6 (2.7)
Privada	23.9 (2.0)	29.5 (1.9)	29.0 (2.0)	17.6 (1.8)

Tabla AE5.6 Respuestas a la afirmación: Siento que es mejor separar a los niños con necesidades educativas especiales para no afectar el aprendizaje del resto del grupo, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	Totalmente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Nacional	5.7 (0.4)	8.0 (0.5)	12.6 (0.6)	73.7 (0.9)
Comunitaria	12.3 (2.2)	16.1 (2.4)	12.8 (1.9)	58.9 (3.1)
Indígena unitaria	15.4 (2.8)	14.5 (3.0)	15.1 (3.0)	55.0 (3.8)
Indígena no unitaria	14.9 (3.7)	9.2 (2.6)	18.1 (4.0)	57.8 (5.1)
Rural unitaria	6.0 (1.7)	6.9 (1.8)	15.1 (2.7)	72.0 (3.3)
Rural no unitaria	5.4 (1.3)	8.5 (1.9)	8.3 (1.7)	77.8 (2.6)
Urbana en contexto desfavorable	3.1 (0.6)	4.7 (0.7)	11.0 (1.1)	81.2 (1.4)
Urbana en contexto favorable	4.1 (0.8)	6.1 (1.3)	9.8 (1.4)	79.9 (2.1)
Privada	4.4 (0.8)	9.8 (1.2)	16.8 (1.5)	69.0 (2.1)

Tabla AE5.7 Respuestas de docentes a la pregunta: ¿Qué tan fácil o difícil le ha resultado lograr el desarrollo de competencias en niños con necesidades educativas especiales?, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil
Nacional	19.4 (0.8)	55.3 (1.0)	23.2 (0.8)	2.1 (0.3)
Comunitaria	15.2 (2.3)	46.5 (3.1)	33.8 (3.0)	4.5 (1.2)
Indígena unitaria	25.8 (3.4)	52.7 (4.1)	18.9 (3.3)	2.6 (1.3)
Indígena no unitaria	29.7 (5.4)	58.6 (6.3)	8.6 (2.5)	3.1 (1.5)
Rural unitaria	33.5 (3.3)	44.0 (3.5)	19.4 (2.7)	3.1 (1.3)
Rural no unitaria	22.1 (2.5)	60.5 (2.9)	16.6 (2.1)	0.9 (0.4)
Urbana en contexto desfavorable	20.2 (1.7)	58.3 (1.8)	20.1 (1.6)	1.5 (0.4)
Urbana en contexto favorable	18.3 (1.9)	62.5 (2.2)	18.8 (1.8)	0.5 (0.2)
Privada	10.7 (1.4)	49.2 (2.2)	36.7 (2.1)	3.4 (0.7)

Tabla AE5.8 Respuestas de docentes a la pregunta: ¿Qué tan fácil o difícil le ha resultado integrar a los niños con necesidades educativas especiales a las actividades del aula?, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil
Nacional	16.3 (0.8)	49.9 (1.0)	31.1 (0.9)	2.7 (0.3)
Comunitaria	14.1 (2.3)	42.7 (3.0)	39.0 (3.0)	4.2 (1.3)
Indígena unitaria	22.4 (3.2)	59.7 (3.8)	16.2 (2.9)	1.7 (0.8)
Indígena no unitaria	27.8 (5.3)	53.5 (6.2)	17.6 (3.4)	1.1 (0.9)
Rural unitaria	27.2 (3.2)	45.1 (3.6)	26.0 (3.2)	1.8 (0.8)
Rural no unitaria	18.9 (2.6)	55.7 (2.9)	23.7 (2.4)	1.7 (0.7)
Urbana en contexto desfavorable	16.9 (1.6)	52.4 (1.8)	28.2 (1.6)	2.5 (0.7)
Urbana en contexto favorable	14.5 (1.7)	53.1 (2.2)	31.1 (2.2)	1.4 (0.4)
Privada	8.3 (1.3)	42.8 (2.2)	44.2 (2.1)	4.8 (0.8)

CAPÍTULO 6

Tabla AE6.1 Porcentaje de docentes de acuerdo con el tipo de contratación que tienen en sus escuelas, por modalidad educativa, sin incluir la comunitaria

Modalidad	No tengo contrato	Contrato por honorarios o asimilado a salarios	Interino limitado	Interino ilimitado	Con clave o base
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	7.7 (0.6)	15.3 (0.7)	5.4 (0.4)	5.3 (0.5)	66.3 (0.9)
Promedio escuelas públicas	2.6 (0.4)	2.4 (0.4)	5.7 (0.5)	5.6 (0.5)	83.6 (0.9)
Indígena unitaria	6.0 (1.9)	2.3 (1.2)	7.6 (2.1)	12.9 (2.8)	71.2 (3.7)
Indígena no unitaria	1.0 (0.9)	2.2 (1.3)	3.7 (1.3)	8.6 (2.0)	84.5 (3.4)
Rural unitaria	12.4 (2.2)	9.2 (1.9)	6.8 (1.9)	7.6 (2.0)	64.0 (3.3)
Rural no unitaria	1.9 (1.0)	2.1 (1.0)	4.9 (1.0)	6.8 (2.0)	84.3 (2.4)
Urbana en contexto desfavorable	1.2 (0.4)	0.5 (0.2)	6.5 (0.9)	4.9 (0.7)	86.9 (1.3)
Urbana en contexto favorable	1.2 (0.8)	2.9 (1.0)	5.0 (0.8)	2.9 (0.8)	88.1 (1.7)
Privada	25.9 (2.3)	61.5 (2.6)	4.1 (1.0)	4.3 (1.2)	4.3 (1.1)

Tabla AE6.2 Tipo de contratación en escuelas públicas, porcentajes por años de trabajo como docente frente a grupo

Años de experiencia frente a grupo	Tipo de plaza o contrato actual				
	No tengo contrato	Contrato por honorarios o asimilado a salarios	Interino limitado	Interino ilimitado	Con clave o base
1 año	6.1 (2.0)	8.0 (2.4)	19.8 (3.1)	8.5 (2.4)	57.5 (4.6)
2 a 5	6.1 (1.3)	5.7 (1.2)	12.0 (1.5)	12.7 (1.8)	63.5 (2.5)
6 a 10	3.2 (1.0)	2.5 (0.9)	7.4 (1.2)	6.3 (1.3)	80.7 (2.0)
11 a 15	1.1 (0.6)	1.5 (0.6)	2.7 (0.8)	3.3 (1.0)	91.5 (1.5)
16 a 20	1.1 (0.6)	0.8 (0.5)	1.2 (0.6)	3.4 (1.2)	93.6 (1.5)
21 o más	0.6 (0.3)	0.1 (0.1)	1.2 (0.4)	1.8 (0.5)	96.3 (0.7)
Total	2.6 (0.4)	2.4 (0.3)	5.7 (0.5)	5.6 (0.5)	83.7 (0.8)

Tabla AE6.3 Tipo de contratación en escuelas privadas, porcentajes por años de trabajo como docente frente a grupo

Años de experiencia frente a grupo	Tipo de plaza o contrato actual				
	No tengo contrato	Contrato por honorarios o asimilado a salarios	Interino limitado	Interino ilimitado	Con clave o base
1	34.9 (6.1)	59.0 (6.7)	4.2 (3.0)	0.0 (0.0)	1.9 (1.9)
2 a 5	24.7 (2.9)	65.2 (3.3)	4.2 (1.5)	3.2 (1.0)	2.8 (1.1)
6 a 10	21.1 (2.8)	60.3 (3.5)	4.7 (2.0)	7.5 (2.3)	6.5 (2.0)
11 a 15	35.2 (5.8)	55.0 (5.3)	3.8 (2.2)	1.4 (1.3)	4.7 (2.0)
16 a 20	25.0 (5.0)	61.8 (6.2)	4.9 (2.8)	3.3 (2.4)	5.0 (2.3)
21 o más	34.2 (6.7)	58.9 (6.8)	0.0 (0.0)	4.4 (2.9)	2.5 (2.5)
Total	25.9 (1.7)	61.5 (1.9)	4.1 (0.9)	4.3 (0.9)	4.3 (0.8)

Tabla AE6.4 Porcentaje de docentes por quintiles de salarios, de acuerdo con los años de trabajo frente a grupo, docentes de escuelas públicas sin incluir la modalidad comunitaria

Años de trabajo frente a grupo	Quintiles, número de salarios mínimos por zona económica				
	1	2	3	4	5
1	12.2 (2.7)	33.7 (4.1)	36.6 (4.5)	14.5 (3.3)	3.0 (1.2)
2 a 5	11.4 (1.6)	29.7 (2.4)	35.8 (2.5)	20.3 (2.1)	2.8 (0.6)
6 a 10	6.6 (1.3)	22.4 (2.1)	27.4 (2.3)	32.9 (2.4)	10.8 (1.4)
11 a 15	3.5 (0.9)	14.8 (1.8)	27.4 (2.4)	29.7 (2.4)	24.6 (2.1)
16 a 20	3.3 (1.1)	13.5 (1.8)	20.1 (2.3)	30.7 (2.5)	32.5 (2.8)
21 o más	0.9 (0.4)	11.6 (1.3)	13.9 (1.3)	26.1 (1.8)	47.6 (2.1)
Total	5.4 (0.5)	19.1 (0.9)	25.0 (1.0)	26.8 (1.0)	23.8 (1.0)

Tabla AE6.5 Tiempo de traslado diario de las docentes de casa a escuela, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	Corto	Normal	Largo	Excesivo	
	Menos de 10 minutos	Entre 11 y 30 minutos	Entre 31 y 60 minutos	Entre 61 y 120 minutos	Más de 120 minutos
Nacional	23.7 (0.8)	41.4 (1.0)	19.4 (0.7)	9.2 (0.6)	6.3 (0.5)
Comunitaria	42.3 (3.1)	20.8 (2.5)	11.6 (2.0)	11.4 (2.0)	14.0 (2.2)
Indígena unitaria	30.4 (3.6)	16.2 (2.8)	19.2 (3.0)	16.9 (3.1)	17.3 (2.8)
Indígena no unitaria	16.3 (4.2)	27.3 (5.3)	18.4 (3.8)	15.5 (3.5)	22.5 (6.0)
Rural unitaria	26.0 (3.0)	27.9 (3.3)	23.6 (3.0)	13.9 (2.4)	8.6 (2.1)
Rural no unitaria	12.7 (2.1)	32.3 (3.0)	30.1 (3.0)	13.0 (1.9)	11.9 (2.3)
Urbana en contexto desfavorable	18.4 (1.6)	49.1 (1.9)	19.5 (1.3)	9.9 (1.0)	3.1 (0.6)
Urbana en contexto favorable	26.1 (2.3)	50.3 (2.3)	15.9 (1.5)	5.6 (1.2)	2.2 (0.7)
Privada	28.7 (1.8)	49.0 (2.0)	17.4 (1.6)	3.9 (0.8)	0.9 (0.4)

Tabla AE6.6 Porcentaje de docentes que residen en la localidad donde se ubica el centro de educación preescolar, escuelas unitarias

Modalidad	No, vivo en otra comunidad y me traslado a diario	Sólo vivo en esta comunidad de lunes a viernes	Vivo en la comunidad durante toda la semana (lunes a domingo)
Promedio escuelas unitarias	50.9 (1.9)	28.8 (1.7)	20.3 (1.6)
Comunitaria	30.5 (2.8)	43.0 (2.9)	26.5 (2.7)
Indígena Unitaria	53.5 (4.1)	36.6 (4.0)	10.0 (2.0)
Rural Unitaria	71.9 (3.1)	10.6 (2.2)	17.5 (2.5)

Tabla AE6.7 Tiempo de traslado diario de casa a escuela de las docentes de modalidades unitarias que habitan en una comunidad diferente a donde se encuentra ubicada la escuela (porcentajes)

Modalidad	Corto	Normal	Largo	Excesivo	
	Menos de 10 minutos	Entre 11 y 30 minutos	Entre 31 y 60 minutos	Entre 61 y 120 minutos	Más de 120 minutos
Comunitaria	14.9 (4.5)	44.7 (5.4)	19.9 (4.2)	13.9 (4.4)	6.6 (3.3)
Indígena unitaria	6.5 (2.5)	26.3 (4.6)	30.8 (5.0)	21.0 (4.1)	15.3 (3.8)
Rural unitaria	4.2 (1.6)	35.4 (4.1)	31.7 (4.0)	19.1 (3.2)	9.5 (2.6)

CAPÍTULO 7

Tabla AE7.1 Porcentaje de docentes de acuerdo con nivel máximo de estudios por el cual obtuvieron título o certificado, escuelas generales

Modalidad	Bachillerato o inferior	Normal básica sin licenciatura	Licenciatura en Educación Preescolar	Otra Licenciatura	Posgrado
Promedio escuelas generales	7.7 (0.6)	19.5 (0.9)	63.0 (1.0)	9.0 (0.6)	0.9 (0.2)
Rural unitaria	21.6 (2.6)	9.4 (2.1)	62.3 (3.2)	5.8 (1.5)	0.8 (0.8)
Rural no unitaria	3.6 (1.3)	12.5 (2.0)	78.6 (2.4)	5.2 (1.2)	0.0 (0.0)
Urbana en contexto desfavorable	1.8 (0.5)	26.3 (1.7)	65.2 (1.8)	5.4 (0.8)	1.3 (0.3)
Urbana en contexto favorable	3.5 (1.2)	26.4 (2.1)	64.7 (2.3)	4.8 (0.8)	0.6 (0.3)
Privada	16.6 (1.6)	12.0 (1.3)	49.6 (2.1)	20.8 (1.6)	1.1 (0.4)

Tabla AE7.2 Porcentaje de docentes de acuerdo con nivel máximo de estudios por el cual obtuvieron título o certificado, escuelas indígenas

Modalidad	Bachillerato o inferior	Normal básica sin licenciatura	Licenciatura en Educación Preescolar	Otra Licenciatura	Posgrado
Promedio escuelas indígenas	22.8 (2.9)	14.2 (2.6)	55.1 (3.6)	7.7 (2.1)	0.2 (0.2)
Indígena unitaria	31.8 (3.4)	11.9 (2.4)	48.1 (3.6)	7.8 (2.0)	0.4 (0.4)
Indígena no unitaria	18.1 (3.8)	15.5 (3.4)	58.8 (4.2)	7.7 (3.0)	0.0 (0.0)

Tabla AE7.3 Porcentaje de docentes de acuerdo con los años de servicio frente a grupo, por modalidad educativa

Modalidad	Media	1 año	2 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 ó más años
Nacional	11.3 (0.2)	11.1 (0.5)	23.4 (0.8)	19.8 (0.8)	13.4 (0.6)	12.0 (0.6)	20.2 (0.9)
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	3.7 (0.0)	6.4 (0.5)	22.6 (0.8)	21.5 (0.8)	14.6 (0.6)	13.0 (0.7)	21.9 (1.0)
Comunitaria	1.5 (0.0)	66.3 (3.0)	33.7 (3.0)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)
Indígena unitaria	13.9 (0.8)	6.6 (2.0)	19.6 (3.5)	15.1 (2.8)	12.3 (2.5)	19.5 (3.1)	26.8 (3.7)
Indígena no unitaria	16.5 (1.0)	4.5 (1.8)	9.1 (2.5)	14.4 (3.7)	14.1 (2.8)	22.6 (4.4)	35.4 (5.7)
Rural unitaria	8.7 (0.5)	9.1 (1.9)	38.6 (3.5)	20.0 (2.9)	12.6 (2.4)	11.5 (2.4)	8.3 (1.9)
Rural no unitaria	10.5 (0.5)	6.0 (1.5)	26.0 (2.6)	24.0 (2.7)	20.0 (2.2)	10.6 (1.8)	13.4 (2.2)
Urbana en contexto desfavorable	14.2 (0.4)	5.8 (0.9)	15.3 (1.3)	17.3 (1.4)	16.0 (1.2)	14.8 (1.2)	30.8 (2.0)
Urbana en contexto favorable	14.6 (0.5)	6.4 (1.2)	13.7 (1.4)	17.2 (1.9)	15.7 (1.3)	14.3 (1.4)	32.7 (2.4)
Privada	8.3 (0.3)	7.0 (1.0)	36.0 (1.9)	32.6 (1.7)	9.5 (1.1)	8.3 (1.0)	6.5 (0.9)

Tabla AE8.1 Porcentaje de docentes de acuerdo con creencias sobre las características infantiles y los procesos de aprendizaje, por modalidad educativa

Modalidad	Las competencias son temas a enseñar	Pienso que formar hábitos en los niños es una prioridad del preescolar	Por la edad de los niños en preescolar, conviene realizar actividades que requieran periodos cortos de tiempo	Creo que a los niños pequeños se les dificulta trabajar en equipo porque son egocéntricos	Enfrentar a los niños a situaciones muy desafiantes puede propiciar que fracasen y se desanimen	Para lograr un nivel de desarrollo superior se debe asegurar que los niños dominan competencias de niveles inferiores	Para promover el desarrollo de los niños es imprescindible elogiar su comportamiento y darles recompensas
Nacional	37.8 (1.0)	81.1 (0.8)	80.5 (0.8)	52.2 (1.0)	36.5 (1.0)	59.0 (1.0)	46.2 (1.0)
Comunitaria	97.0 (1.1)	92.2 (1.7)	77.7 (2.7)	60.2 (3.1)	63.8 (3.0)	94.4 (1.6)	75.6 (2.7)
Indígena unitaria	63.6 (3.8)	88.9 (2.4)	80.5 (3.1)	67.8 (3.6)	54.8 (4.0)	64.5 (3.9)	52.4 (4.0)
Indígena no unitaria	61.2 (5.2)	90.2 (2.6)	80.9 (3.6)	64.3 (4.9)	55.4 (5.2)	54.0 (5.5)	44.0 (5.1)
Rural unitaria	46.8 (3.6)	80.6 (2.8)	76.7 (3.0)	49.4 (3.6)	34.8 (3.4)	50.8 (3.6)	41.7 (3.5)
Rural no unitaria	38.2 (3.0)	77.4 (2.2)	77.0 (2.4)	49.7 (2.7)	31.6 (2.6)	55.1 (2.7)	36.2 (2.6)
Urbana en contexto desfavorable	22.9 (1.9)	76.1 (1.8)	78.8 (1.7)	48.4 (2.1)	28.2 (1.9)	49.8 (2.1)	36.2 (2.0)
Urbana en contexto favorable	21.5 (2.4)	72.6 (2.6)	79.4 (1.9)	51.4 (2.4)	27.4 (2.1)	58.4 (2.6)	42.0 (2.6)
Privada	35.9 (2.4)	89.8 (1.4)	88.5 (1.4)	52.1 (2.2)	40.7 (2.2)	64.0 (2.2)	59.5 (2.3)

Tabla AE8.2 Porcentaje de docentes de acuerdo con creencias sobre la diversidad y equidad, por modalidad educativa

Modalidad	Los niños con necesidades educativas especiales tienen un mejor desarrollo en un centro especial que en el preescolar regular	Las creencias populares de la comunidad obstaculizan el desarrollo de las competencias de los niños	Es más importante que los niños indígenas aprendan el español que su lengua materna para que no sean discriminados	Siento que es mejor separar a los niños con necesidades educativas especiales para no afectar el aprendizaje del resto del grupo	Los niños de familias con escasos recursos tienen menos probabilidades de desarrollar todas las competencias	Pienso que no es apropiado que los niños realicen juegos de niñas
Nacional	53.1 (1.1)	36.9 (1.0)	21.9 (0.8)	13.7 (0.7)	13.4 (0.6)	12.2 (0.6)
Comunitaria	70.6 (2.8)	30.5 (2.9)	35.4 (3.1)	28.3 (2.9)	16.5 (2.4)	20.0 (2.6)
Indígena unitaria	76.1 (3.4)	39.5 (3.9)	31.7 (3.7)	29.9 (3.7)	26.8 (3.4)	28.0 (3.6)
Indígena no unitaria	76.4 (4.6)	35.1 (5.2)	28.6 (4.6)	24.2 (4.3)	20.6 (3.8)	18.9 (3.2)
Rural unitaria	56.5 (3.5)	35.9 (3.4)	25.5 (3.1)	12.9 (2.5)	16.2 (2.7)	12.4 (2.3)
Rural no unitaria	49.2 (3.1)	42.7 (2.9)	16.4 (2.1)	13.8 (2.3)	14.4 (2.0)	10.9 (1.7)
Urbana en contexto desfavorable	46.7 (2.2)	36.3 (2.1)	16.9 (1.6)	7.8 (0.9)	10.8 (1.0)	8.2 (0.9)
Urbana en contexto favorable	45.6 (2.9)	37.2 (2.7)	16.0 (1.6)	10.3 (1.4)	10.9 (1.5)	7.8 (1.3)
Privada	53.3 (2.2)	37.2 (2.1)	27.5 (2.0)	14.2 (1.4)	12.5 (1.3)	14.8 (1.4)

Tabla AE8.3 Porcentaje de docentes de acuerdo con creencias sobre la orientación del comportamiento de los niños y la participación de la familia en la escuela, por modalidad educativa

Modalidad	Cuando un niño está muy exaltado, es conveniente que se le aparte del grupo para que se tranquilice	Las rimas y canciones ayudan a reducir el desorden en el grupo	Creo que la mejor manera de involucrar a los padres es invitarlos a participar en ceremonias y actos educativos	Los padres de familia no deben involucrarse en la evaluación del progreso de sus hijos porque desconocen las actividades que se desarrollan en la escuela
Nacional	49.0 (1.0)	66.8 (1.0)	80.4 (0.8)	19.3 (0.8)
Comunitaria	66.7 (3.0)	78.5 (2.7)	92.8 (1.6)	22.1 (2.7)
Indígena unitaria	42.6 (3.9)	68.4 (3.7)	91.2 (2.1)	28.8 (3.6)
Indígena no unitaria	43.7 (5.7)	66.4 (4.7)	93.9 (1.7)	32.0 (5.6)
Rural unitaria	45.5 (3.6)	63.1 (3.5)	85.3 (2.5)	15.8 (2.5)
Rural no unitaria	41.1 (2.8)	63.3 (2.8)	69.3 (2.7)	17.1 (2.4)
Urbana en contexto desfavorable	41.6 (2.0)	57.0 (2.2)	73.1 (1.8)	17.1 (1.5)
Urbana en contexto favorable	48.1 (2.6)	65.4 (2.4)	76.9 (2.1)	21.3 (2.0)
Privada	61.6 (2.2)	80.3 (1.7)	88.5 (1.4)	17.6 (1.5)

CAPÍTULO 9

Tabla AE9.1 Porcentaje de docentes que ha tomado uno o más cursos en cada uno de los temas explorados, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Desarrollo del niño y conocimiento de campos formativos	Planeación de clases y diseño de situaciones didácticas	Estrategias de enseñanza	Seguimiento y evaluación del desarrollo de los niños	Atención de niños con necesidades educativas especiales	Enseñanza multigrado
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	76.3 (1.0)	75.7 (1.0)	62.7 (1.1)	61.4 (1.1)	38.3 (1.1)	10.1 (0.6)
Indígena unitaria	89.2 (2.5)	85.6 (2.8)	78.8 (3.0)	73.3 (3.4)	29.0 (3.6)	34.5 (3.7)
Indígena no unitaria	85.4 (4.0)	83.4 (4.2)	73.2 (6.0)	77.3 (4.7)	38.9 (5.9)	17.7 (5.1)
Rural unitaria	79.4 (2.9)	79.7 (2.8)	63.6 (3.4)	67.9 (3.2)	31.4 (3.3)	19.6 (2.9)
Rural no unitaria	77.7 (2.6)	76.7 (2.6)	58.9 (3.1)	61.2 (2.8)	35.3 (3.0)	5.7 (1.0)
Urbana en contexto desfavorable	76.3 (1.8)	76.0 (1.8)	59.5 (2.0)	60.5 (2.0)	41.7 (2.3)	6.8 (1.0)
Urbana en contexto favorable	78.2 (2.4)	78.4 (2.2)	62.8 (2.5)	59.6 (2.5)	47.5 (2.6)	6.6 (1.0)
Privada	68.6 (2.2)	67.7 (2.2)	64.0 (2.3)	56.1 (2.4)	31.4 (2.1)	11.5 (1.4)

Tabla AE9.2a Porcentaje de docentes que participan en actividades de discusión y análisis de la práctica con colectivos escolares o de zona durante el ciclo escolar 2007/2008, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Observa la práctica docente de sus compañeras (ya sea de manera presencial o en video)				
	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	54.9 (1.2)	13.4 (0.8)	11.8 (0.8)	3.4 (0.4)	16.6 (0.8)
Indígena unitaria	53.2 (4.0)	24.0 (3.5)	11.6 (2.5)	4.8 (2.0)	6.3 (1.9)
Indígena no unitaria	33.7 (4.5)	16.5 (4.3)	13.9 (3.4)	7.0 (2.5)	28.8 (4.4)
Rural unitaria	59.6 (3.5)	17.5 (2.7)	10.6 (2.2)	3.0 (1.2)	9.2 (2.1)
Rural no unitaria	47.1 (3.3)	13.7 (1.9)	14.2 (2.4)	3.0 (1.0)	22.0 (2.8)
Urbana en contexto desfavorable	65.0 (2.3)	10.7 (1.2)	11.7 (1.6)	2.3 (0.6)	10.3 (1.2)
Urbana en contexto favorable	69.2 (2.8)	10.9 (1.6)	9.4 (1.6)	2.4 (1.1)	8.1 (1.4)
Privada	37.8 (2.6)	15.1 (1.9)	12.3 (1.6)	5.0 (1.0)	29.8 (2.3)

Tabla AE9.2b Porcentaje de docentes que participan en actividades de discusión y análisis de la práctica con colectivos escolares o de zona durante el ciclo escolar 2007/2008, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Comentar con sus compañeras de zona los resultados de las situaciones didácticas que han implementado en el aula				
	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	5.0 (0.5)	5.0 (0.4)	17.1 (0.8)	10.9 (0.7)	62.0 (1.1)
Indígena unitaria	9.7 (2.4)	17.7 (3.0)	34.7 (3.8)	12.8 (2.6)	25.1 (3.5)
Indígena no unitaria	3.4 (1.5)	4.1 (1.6)	23.7 (5.1)	11.8 (2.9)	57.0 (6.3)
Rural unitaria	5.2 (1.6)	9.5 (2.2)	18.6 (2.7)	12.2 (2.3)	54.5 (3.6)
Rural no unitaria	6.0 (1.3)	5.4 (1.3)	16.4 (2.3)	13.0 (2.1)	59.2 (3.2)
Urbana en contexto desfavorable	6.6 (1.2)	4.0 (0.6)	19.2 (1.6)	10.7 (1.1)	59.6 (2.2)
Urbana en contexto favorable	3.9 (0.8)	5.3 (0.9)	15.7 (1.7)	11.4 (1.7)	63.7 (2.6)
Privada	2.9 (0.6)	2.8 (0.6)	11.1 (1.5)	8.5 (1.2)	74.7 (2.2)

Tabla AE9.2c Porcentaje de docentes que participan en actividades de discusión y análisis de la práctica con colectivos escolares o de zona durante el ciclo escolar 2007/2008, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Intercambiar ideas sobre estrategias y técnicas para realizar la evaluación del progreso de los niños				
	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	6.5 (0.6)	6.0 (0.5)	15.7 (0.8)	10.8 (0.7)	61.0 (1.2)
Indígena unitaria	8.6 (2.3)	21.1 (3.3)	33.3 (3.8)	14.3 (2.6)	22.7 (3.4)
Indígena no unitaria	5.5 (1.8)	8.6 (2.8)	19.5 (3.6)	12.0 (3.4)	54.4 (6.0)
Rural unitaria	5.6 (1.7)	7.1 (1.8)	15.6 (2.6)	17.3 (2.7)	54.4 (3.6)
Rural no unitaria	8.4 (1.9)	5.6 (1.3)	12.4 (2.0)	9.4 (1.8)	64.2 (3.1)
Urbana en contexto desfavorable	7.3 (1.2)	5.6 (0.7)	18.2 (1.7)	11.0 (1.3)	58.0 (2.3)
Urbana en contexto favorable	6.6 (1.5)	6.2 (1.1)	17.8 (2.4)	8.2 (1.2)	61.2 (3.0)
Privada	4.6 (1.0)	3.7 (0.8)	9.0 (1.2)	10.3 (1.4)	72.5 (2.2)

Tabla AE9.3a Porcentaje de docentes que participaron en actividades de estudio de materiales relacionados con PEP 2004 con el colectivo docente o de zona durante el ciclo escolar 2007/2008, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Estudio del PEP 2004				
	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	9.2 (0.7)	12.6 (0.7)	16.9 (0.9)	10.5 (0.7)	50.9 (1.3)
Indígena unitaria	8.6 (2.4)	22.1 (3.3)	24.5 (3.3)	20.0 (3.3)	24.9 (3.5)
Indígena no unitaria	7.2 (2.4)	13.0 (3.1)	29.3 (5.0)	13.5 (3.6)	37.0 (6.5)
Rural unitaria	2.0 (0.8)	7.2 (1.9)	15.7 (2.6)	11.5 (2.3)	63.7 (3.4)
Rural no unitaria	14.7 (2.5)	10.2 (1.8)	17.0 (2.4)	10.3 (1.7)	47.9 (3.8)
Urbana en contexto desfavorable	8.3 (1.2)	10.3 (1.2)	18.3 (1.8)	10.9 (1.5)	52.2 (2.4)
Urbana en contexto favorable	10.1 (1.6)	13.6 (1.8)	13.4 (1.5)	6.8 (1.5)	56.1 (3.3)
Privada	9.3 (1.5)	16.8 (1.9)	14.0 (1.7)	10.8 (1.6)	49.1 (2.8)

Tabla AE9.3b Porcentaje de docentes que participaron en actividades de estudio de materiales relacionados con PEP 2004 con el colectivo docente o de zona durante el ciclo escolar 2007/2008, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Estudio de los volúmenes del Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar				
	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	15.6 (0.9)	15.4 (0.8)	21.4 (1.0)	8.5 (0.7)	39.1 (1.3)
Indígena unitaria	11.4 (2.8)	23.3 (3.3)	31.9 (3.7)	10.5 (2.6)	23.1 (3.4)
Indígena no unitaria	8.9 (2.7)	20.9 (4.1)	35.6 (4.4)	12.2 (3.2)	22.4 (4.0)
Rural unitaria	6.8 (1.8)	13.1 (2.5)	21.5 (3.0)	12.6 (2.3)	46.0 (3.5)
Rural no unitaria	23.7 (3.2)	15.1 (2.1)	18.5 (2.6)	8.4 (1.6)	34.2 (3.5)
Urbana en contexto desfavorable	13.3 (1.6)	15.0 (1.7)	21.8 (1.8)	8.2 (1.1)	41.7 (2.6)
Urbana en contexto favorable	14.0 (2.2)	15.4 (2.0)	17.9 (2.3)	7.1 (1.7)	45.6 (3.6)
Privada	20.7 (2.2)	14.6 (1.7)	20.5 (2.2)	7.2 (1.4)	37.0 (2.7)

Tabla AE9.3c Porcentaje de docentes que participaron en actividades de estudio de materiales relacionados con PEP 2004 con el colectivo docente o de zona durante el ciclo escolar 2007/2008, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Estudio de los materiales de los TGA				
	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	13.1 (0.8)	25.7 (1.0)	19.3 (1.0)	8.2 (0.7)	33.6 (1.2)
Indígena unitaria	11.0 (2.5)	40.8 (3.9)	22.6 (3.3)	13.0 (2.9)	12.7 (2.6)
Indígena no unitaria	8.5 (2.8)	22.7 (4.2)	38.6 (5.5)	10.3 (2.7)	20.0 (4.2)
Rural unitaria	8.0 (2.0)	24.8 (3.0)	23.8 (3.1)	10.7 (2.4)	32.9 (3.3)
Rural no unitaria	19.0 (2.7)	22.9 (2.3)	16.6 (2.7)	11.2 (2.0)	30.4 (3.4)
Urbana en contexto desfavorable	11.1 (1.3)	24.4 (2.0)	19.8 (1.8)	8.8 (1.4)	35.9 (2.2)
Urbana en contexto favorable	11.2 (2.1)	29.4 (2.8)	19.2 (2.5)	4.9 (1.0)	35.2 (3.3)
Privada	17.4 (2.0)	25.2 (2.1)	13.1 (1.7)	6.4 (1.1)	37.9 (2.6)

Tabla AE9.4 Porcentaje de docentes de acuerdo con el número de actividades colectivas de estudio de materiales formativos en las que participó durante el ciclo escolar 2007/2008, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Número de actividades de estudio de materiales formativos con el colectivo de escuela o zona			
	0	1	2	3
Nacional	5.8 (0.5)	5.1 (0.5)	10.4 (0.7)	78.8 (1.0)
Indígena unitaria	4.5 (1.8)	1.5 (0.9)	14.5 (3.0)	79.6 (3.4)
Indígena no unitaria	2.9 (1.3)	4.1 (2.1)	7.6 (2.1)	85.4 (3.6)
Rural unitaria	0.5 (0.3)	3.9 (1.4)	7.4 (1.9)	88.2 (2.3)
Rural no unitaria	11.8 (2.3)	5.1 (1.2)	12.0 (2.1)	71.1 (3.3)
Urbana en contexto desfavorable	4.8 (0.9)	4.1 (0.7)	10.0 (1.3)	81.0 (1.8)
Urbana en contexto favorable	5.3 (1.2)	5.8 (1.2)	7.9 (1.3)	81.1 (2.5)
Privada	6.7 (1.2)	7.0 (1.3)	13.4 (1.6)	72.9 (2.4)

Tabla AE9.5 Porcentaje de la asistencia de las docentes a los Centros de Maestros, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Asistir a los Centros de Maestros para recibir asesoría				
	Nunca	Una vez al año	Dos o tres veces al año	Cada dos meses	Una o más veces al mes
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	46.5 (1.1)	29.3 (1.0)	13.3 (0.7)	2.6 (0.3)	8.3 (0.6)
Indígena unitaria	41.1 (3.9)	22.0 (3.3)	18.4 (3.2)	6.5 (2.0)	12.0 (2.5)
Indígena no unitaria	42.7 (6.0)	32.1 (5.1)	15.0 (4.1)	1.0 (0.6)	9.3 (2.9)
Rural unitaria	31.5 (3.3)	27.3 (3.2)	14.3 (2.4)	4.9 (1.6)	22.0 (2.9)
Rural no unitaria	38.9 (3.1)	30.7 (2.9)	15.5 (2.2)	5.2 (1.3)	9.7 (1.8)
Urbana en contexto desfavorable	49.0 (2.0)	33.4 (1.9)	11.1 (1.1)	1.9 (0.5)	4.7 (0.7)
Urbana en contexto favorable	45.7 (2.8)	33.9 (2.3)	14.3 (1.6)	1.4 (0.4)	4.7 (1.2)
Privada	55.5 (2.4)	20.2 (1.9)	12.5 (1.7)	2.0 (0.5)	9.9 (1.2)

Tabla AE9.6a Porcentaje de docentes que considera difícil o muy difícil la realización de actividades relacionadas con la práctica docente, por modalidad educativa

Modalidad	Lograr el desarrollo de competencias en niños con necesidades educativas especiales	Integrar a los niños con necesidades educativas especiales a las actividades del aula	Planear situaciones didácticas que le permitan atender simultáneamente a niños de distintos grados o niveles de desarrollo	Implementar actividades con distintos niveles de dificultad que respondan a las necesidades e intereses de los niños	Hacer el diagnóstico con el enfoque de competencias	Manejar conflictos entre los niños del grupo (berrinches, agresiones, etc.)
Nacional	74.8 (0.8)	66.2 (0.9)	56.4 (1.0)	45.1 (1.1)	42.4 (1.1)	38.6 (1.0)
Comunitaria	61.8 (3.1)	56.8 (3.1)	31.4 (3.0)	43.9 (3.1)	21.3 (2.7)	46.7 (3.2)
Indígena unitaria	78.4 (3.5)	82.1 (3.0)	54.0 (4.1)	54.3 (3.8)	51.9 (3.7)	59.6 (3.8)
Indígena no unitaria	88.3 (3.1)	81.3 (3.5)	57.3 (5.6)	59.4 (5.9)	53.4 (5.5)	70.1 (4.6)
Rural unitaria	77.5 (2.8)	72.3 (3.2)	60.0 (3.5)	54.0 (3.6)	49.2 (3.7)	41.9 (3.6)
Rural no unitaria	82.6 (2.1)	74.6 (2.5)	61.1 (3.3)	46.0 (3.0)	50.9 (3.3)	37.3 (2.6)
Urbana en contexto desfavorable	78.5 (1.5)	69.3 (1.7)	64.3 (1.9)	50.0 (2.2)	48.1 (2.2)	36.5 (1.9)
Urbana en contexto favorable	80.7 (1.9)	67.6 (2.2)	62.2 (2.4)	47.9 (2.6)	45.6 (2.6)	36.1 (1.9)
Privada	59.9 (2.2)	51.0 (2.2)	46.2 (2.3)	27.4 (2.0)	28.1 (2.2)	28.7 (2.3)

Tabla AE9.6b Porcentaje de docentes que considera difícil o muy difícil la realización de actividades relacionadas con la práctica docente, por modalidad educativa

Modalidad	Lograr que los padres de familia participen en algunas actividades de aprendizaje con los niños	Diseñar situaciones didácticas	Hacer el diario de trabajo	Identificar en cada niño sus avances en el desarrollo de sus competencias	Conseguir que los niños más avanzados apoyen a los menos avanzados
Nacional	38.0 (1.0)	34.6 (1.0)	29.9 (1.0)	25.4 (0.9)	22.5 (0.8)
Comunitaria	43.0 (3.2)	12.0 (2.1)	7.0 (1.5)	10.1 (1.8)	27.1 (2.9)
Indígena unitaria	52.6 (4.2)	36.2 (3.7)	31.5 (3.9)	28.6 (3.5)	37.3 (4.0)
Indígena no unitaria	52.7 (5.3)	38.7 (5.0)	28.0 (5.4)	29.2 (4.9)	34.8 (6.0)
Rural unitaria	42.7 (3.4)	34.8 (3.4)	24.1 (3.0)	30.4 (3.3)	23.8 (3.1)
Rural no unitaria	34.1 (2.9)	40.7 (3.0)	37.2 (2.9)	26.0 (2.9)	25.4 (2.6)
Urbana en contexto desfavorable	39.9 (1.8)	42.1 (2.1)	35.2 (1.9)	31.5 (2.0)	23.8 (1.6)
Urbana en contexto favorable	35.3 (2.4)	43.5 (2.6)	37.8 (2.5)	32.1 (2.2)	18.9 (1.8)
Privada	30.2 (2.2)	20.5 (1.8)	22.8 (1.9)	13.6 (1.6)	14.3 (1.5)

Tabla AE9.7 Porcentaje de docentes que considera necesita capacitación moderada a intensa en los campos formativos, por modalidad educativa

Modalidad	Pensamiento matemático	Exploración y conocimiento del mundo	Expresión y apreciación artística	Desarrollo físico y salud	Desarrollo personal y social	Lenguaje y comunicación
Nacional	62.0 (1.0)	59.7 (1.0)	58.4 (1.0)	58.4 (1.0)	56.3 (1.0)	54.8 (1.0)
Comunitaria	42.1 (3.1)	39.8 (3.1)	33.8 (3.0)	33.6 (3.0)	38.2 (3.1)	29.3 (2.9)
Indígena unitaria	60.4 (4.0)	65.7 (3.7)	63.8 (3.8)	58.4 (3.9)	65.4 (3.8)	57.2 (3.9)
Indígena no unitaria	74.1 (4.3)	76.8 (3.8)	71.6 (4.7)	68.7 (4.9)	71.1 (4.7)	70.6 (4.6)
Rural unitaria	59.1 (3.5)	54.1 (3.6)	57.7 (3.6)	53.9 (3.6)	50.2 (3.6)	50.9 (3.6)
Rural no unitaria	62.3 (2.7)	59.9 (2.9)	59.6 (3.0)	59.2 (3.1)	54.8 (2.9)	53.0 (2.9)
Urbana en contexto desfavorable	70.4 (1.9)	66.8 (1.9)	65.2 (1.9)	66.9 (1.8)	63.9 (1.9)	61.9 (1.9)
Urbana en contexto favorable	65.2 (2.3)	63.7 (2.4)	59.8 (2.5)	62.3 (2.4)	59.5 (2.5)	58.8 (2.5)
Privada	53.5 (2.3)	50.6 (2.2)	53.0 (2.2)	51.3 (2.2)	47.9 (2.3)	49.5 (2.2)

CAPÍTULO 10

Tabla AE10.1 Porcentaje de directoras de acuerdo con su nivel máximo de estudios y el tipo de dirección, en escuelas públicas no unitarias

Tipo de dirección	Bachillerato o menor	Normal básica sin licenciatura	Licenciatura en Educación Preescolar (LEP)	Otra licenciatura	Posgrado	
					A partir de LEP	Iniciando de otra licenciatura
Directora exclusiva	3.7 (0.8)	26.7 (1.8)	45.8 (2.0)	21.4 (1.6)	0.3 (0.2)	2.2 (0.6)
Docentes a cargo de la dirección	10.8 (2.1)	21.2 (2.5)	58.6 (3.0)	9.4 (1.7)	0.0 (0.0)	0.1 (0.1)

Tabla AE10.2 Porcentaje de directoras de acuerdo con su nivel máximo de estudios, por modalidad educativa en escuelas no unitarias

Modalidad	Bachillerato o menor	Normal básica sin licenciatura	Licenciatura en Educación Preescolar (LEP)	Otra licenciatura	Posgrado	
					A partir de LEP	Iniciando de otra licenciatura
Indígena no unitaria	20.5 (5.6)	22.0 (5.6)	51.7 (6.1)	5.8 (3.3)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)
Rural no unitaria	3.8 (1.6)	23.5 (3.0)	68.8 (3.3)	3.5 (1.2)	0.5 (0.5)	0.0 (0.0)
Urbana en contexto desfavorable	2.1 (0.9)	26.6 (2.7)	58.8 (3.0)	11.5 (2.0)	0.4 (0.4)	0.6 (0.5)
Urbana en contexto favorable	4.4 (1.8)	27.8 (4.0)	48.7 (4.3)	16.4 (3.2)	0.0 (0.0)	2.7 (1.6)
Privada	7.7 (1.6)	23.7 (2.5)	27.4 (2.5)	37.7 (2.8)	0.0 (0.0)	3.5 (1.0)

Tabla AE10.3 Porcentaje de directoras de acuerdo con los años de experiencia frente a grupo y tipo de dirección, promedio y distribución por categorías, en escuelas públicas no unitarias

Tipo de dirección	Media	1 año	2 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 o más años
Directora exclusiva	12.0 (0.3)	3.4 (0.7)	17.3 (1.6)	24.0 (1.8)	22.4 (1.8)	16.9 (1.5)	16.1 (1.5)
Docentes a cargo de la dirección	14.2 (0.5)	3.8 (1.3)	17.2 (2.4)	18.8 (2.4)	17.1 (2.4)	14.5 (2.2)	28.7 (2.9)

Tabla AE10.4 Porcentaje de directoras de acuerdo con los años de experiencia frente a grupo, promedios y distribuciones por rangos, por modalidad educativa, escuelas no unitarias

Modalidad	Media	1 año	2 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 o más años
Promedio escuelas no unitarias	12.7 (0.27)	3.5 (0.6)	17.3 (1.3)	22.3 (1.4)	20.6 (1.4)	16.1 (1.3)	20.3 (1.4)
Indígena no unitaria	16.4 (1.0)	1.9 (1.9)	7.1 (3.4)	17.0 (5.3)	17.2 (5.3)	17.8 (4.7)	39.0 (6.2)
Rural no unitaria	11.7 (0.6)	1.8 (1.3)	24.0 (3.4)	23.9 (3.5)	23.4 (3.3)	12.0 (2.5)	14.9 (2.7)
Urbana en contexto desfavorable	14.1 (0.4)	2.8 (1.0)	11.7 (1.9)	22.6 (2.6)	21.0 (2.5)	19.7 (2.5)	22.3 (2.7)
Urbana en contexto favorable	14.3 (0.6)	1.4 (1.0)	11.7 (2.8)	24.4 (3.5)	21.3 (3.4)	17.1 (3.1)	24.2 (3.6)
Privada	10.2 (0.5)	7.6 (1.7)	24.5 (2.8)	21.1 (2.7)	18.7 (2.2)	14.4 (2.3)	13.8 (2.1)

CAPÍTULO 11

Tabla AE11.1 Porcentaje de escuelas de acuerdo con la duración de la jornada escolar diaria, por modalidad educativa

Modalidad	Menos de tres horas	Tres horas	Cuatro horas	Cinco horas	Seis horas o más
Nacional	0.9 (0.3)	54.6 (0.9)	31.3 (1.0)	10.5 (0.7)	2.7 (0.4)
Comunitaria	0.0 (0.0)	15.4 (2.2)	60.9 (3.0)	20.8 (2.3)	3.0 (1.1)
Indígena unitaria	0.2 (0.2)	61.5 (3.5)	34.0 (3.4)	4.3 (1.4)	0.0 (0.0)
Indígena no unitaria	1.9 (1.9)	64.1 (5.7)	33.1 (5.5)	0.9 (0.9)	0.0 (0.0)
Rural unitaria	0.9 (0.7)	80.7 (2.6)	16.3 (2.4)	1.1 (0.7)	1.2 (0.9)
Rural no unitaria	3.2 (1.7)	80.5 (2.9)	14.0 (2.4)	2.3 (1.1)	0.0 (0.0)
Urbana en contexto desfavorable	0.5 (0.4)	83.2 (2.2)	12.7 (1.9)	2.3 (1.0)	1.3 (0.7)
Urbana en contexto favorable	1.9 (1.2)	75.9 (3.0)	13.9 (2.4)	0.3 (0.3)	8.1 (2.2)
Privada	0.0 (0.0)	9.5 (1.7)	50.2 (2.9)	33.5 (2.7)	6.8 (1.4)

Tabla AE11.2 Minutos dedicados por las docentes a actividades rutinarias y porcentaje que representan de la jornada escolar diaria, por modalidad educativa

Modalidad	Activación física	Bienvenida o saludo	Pase de lista	Receso y/o refrigerio	Actividades de higiene	Despedida	Total de minutos	Porcentaje de la jornada
Nacional	17.7 (0.3)	7.0 (0.1)	5.0 (0.1)	29.4 (0.2)	8.8 (0.1)	6.5 (0.1)	74.5 (0.6)	35.5 (0.3)
Comunitaria	20.4 (0.9)	14.7 (0.4)	9.3 (0.4)	31.5 (0.5)	13.9 (0.6)	16.3 (0.4)	105.9 (1.9)	43.5 (0.8)
Indígena unitaria	19.7 (1.0)	8.3 (0.5)	5.8 (0.4)	27.4 (0.8)	10.3 (0.7)	7.7 (0.4)	79.2 (2.4)	39.0 (1.3)
Indígena no unitaria	16.3 (0.9)	7.4 (0.6)	5.8 (0.5)	28.6 (0.7)	9.8 (0.8)	7.0 (0.6)	74.8 (2.8)	37.9 (1.4)
Rural unitaria	19.0 (0.8)	6.8 (0.4)	4.8 (0.3)	29.4 (0.5)	9.2 (0.4)	6.0 (0.3)	75.2 (1.5)	39.7 (0.9)
Rural no unitaria	14.8 (0.5)	5.7 (0.3)	4.5 (0.2)	28.3 (0.7)	7.1 (0.3)	5.1 (0.2)	65.6 (1.3)	34.9 (0.7)
Urbana en contexto desfavorable	16.6 (0.6)	5.3 (0.2)	4.6 (0.1)	27.8 (0.3)	7.2 (0.2)	4.7 (0.1)	66.2 (0.9)	34.8 (0.5)
Urbana en contexto favorable	14.5 (0.7)	5.4 (0.3)	4.3 (0.2)	27.8 (0.6)	7.0 (0.4)	4.8 (0.2)	63.7 (1.4)	32.6 (0.9)
Privada	22.4 (0.8)	8.5 (0.2)	4.5 (0.1)	33.4 (0.6)	11.1 (0.3)	7.2 (0.2)	87.0 (1.4)	33.3 (0.6)

CAPÍTULO 12

Tabla AE12.1 Porcentaje de docentes que atienden al grupo en el año, por modalidad educativa

Modalidad	1 docente	2 docentes	3 o más docentes	No sé
Nacional	74.9 (0.8)	16.9 (0.7)	6.5 (0.4)	1.7 (0.2)
Promedio escuelas públicas	72.3 (1.0)	18.2 (2.3)	7.6 (0.5)	7.6 (0.5)
Comunitaria	48.8 (3.1)	17.6 (3.0)	22.6 (2.7)	11.0 (2.1)
Indígena unitaria	73.5 (3.1)	14.4 (3.7)	8.6 (2.2)	3.6 (1.7)
Indígena no unitaria	71.7 (4.7)	19.7 (2.8)	7.0 (2.5)	1.6 (0.9)
Rural unitaria	69.3 (3.3)	17.6 (2.6)	11.4 (2.3)	1.8 (0.8)
Rural no unitaria	67.6 (2.6)	25.3 (1.4)	6.1 (1.2)	1.1 (0.6)
Urbana en contexto desfavorable	76.9 (1.6)	18.3 (1.3)	4.6 (0.7)	0.3 (0.2)
Urbana en contexto favorable	80.6 (1.6)	13.8 (1.2)	5.2 (0.9)	0.5 (0.3)
Privada	85.0 (1.4)	11.7 (1.2)	2.1 (0.5)	1.2 (0.4)

Tabla AE12.2a Empleo de prácticas de manejo de situaciones conflictivas por las docentes en el aula, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	PUNITIVAS				CONVENCIONALES	
	Lo separo del grupo para que se tranquilice	Lo dejo sin recreo	Le llamo la atención con un tono de voz fuerte	Explico delante del grupo el problema del niño para que se den cuenta cómo no deben comportarse	Les comunico a los padres el mal comportamiento de su hijo	Le hablo sobre la forma en que debe comportarse (por ejemplo: no decir groserías, ni golpear a sus compañeros, no ser egoísta)
Nacional	40.9 (1.0)	9.0 (0.6)	47.1 (1.0)	31.5 (0.9)	94.7 (0.4)	95.8 (0.4)
Comunitaria	56.1 (3.2)	18.2 (2.4)	52.7 (3.2)	57.1 (3.1)	90.7 (2.0)	99.3 (0.6)
Indígena unitaria	35.3 (3.7)	2.9 (1.3)	16.8 (2.9)	45.1 (4.1)	90.7 (2.3)	95.7 (2.0)
Indígena no unitaria	31.3 (4.3)	2.2 (1.0)	29.6 (3.7)	43.0 (5.6)	92.9 (2.1)	98.6 (0.9)
Rural unitaria	34.7 (3.3)	8.7 (2.0)	36.0 (3.4)	37.4 (3.6)	95.2 (1.5)	97.0 (1.2)
Rural no unitaria	29.0 (2.7)	7.9 (1.5)	45.6 (2.9)	25.0 (2.5)	96.6 (0.9)	96.8 (1.0)
Urbana en contexto desfavorable	35.3 (2.0)	6.1 (0.9)	46.0 (2.0)	30.4 (1.8)	95.1 (0.7)	94.2 (0.7)
Urbana en contexto favorable	44.1 (2.4)	11.7 (1.5)	56.3 (2.4)	25.7 (2.2)	96.1 (0.8)	95.4 (0.9)
Privada	52.7 (2.3)	10.6 (1.4)	52.6 (2.2)	24.9 (1.7)	94.4 (0.9)	95.4 (0.9)

Tabla AE12.2b Empleo de prácticas de manejo de situaciones conflictivas por las docentes en el aula, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	CONVENCIONALES	AUTOCONOCIMIENTO		
	Le recuerdo que debe comportarse de acuerdo a las reglas del aula	Le explico los sentimientos por los que creo que está atravesando	Le pido que me explique el problema y cómo se siente	Lo hago pensar en la manera en la cual podría comportarse en el futuro
Nacional	94.7 (0.4)	75.9 (0.8)	97.0 (0.3)	79.0 (0.8)
Comunitaria	89.2 (2.0)	81.5 (2.4)	95.6 (1.2)	74.7 (2.7)
Indígena unitaria	88.2 (2.5)	87.9 (2.5)	93.8 (2.0)	86.7 (2.8)
Indígena no unitaria	88.1 (2.9)	88.6 (2.3)	97.4 (1.3)	88.7 (3.0)
Rural unitaria	91.8 (2.1)	73.7 (3.0)	95.3 (1.7)	77.8 (2.9)
Rural no unitaria	93.4 (1.3)	75.0 (2.5)	95.5 (1.4)	79.6 (2.7)
Urbana en contexto desfavorable	96.5 (0.7)	71.6 (1.7)	97.6 (0.5)	76.2 (1.7)
Urbana en contexto favorable	97.3 (0.7)	71.0 (2.2)	97.9 (0.5)	80.8 (1.8)
Privada	96.7 (0.7)	80.2 (1.6)	97.9 (0.5)	79.5 (1.7)

b) Estimaciones de los errores muestrales de gráficas

INTRODUCCIÓN

Gráfica AEI.1 Bienes y servicios en el hogar, porcentajes por rubro, por modalidad educativa

Modalidad	Automóvil	Computadora	Internet
Comunitaria	37.2 (2.2)	3.3 (0.7)	0.4 (0.2)
Indígena unitaria	12.4 (2.2)	1.9 (0.7)	0.1 (0.1)
Indígena no unitaria	11.4 (2.0)	3.8 (0.9)	0.6 (0.3)
Rural unitaria	40.4 (2.0)	4.8 (0.8)	0.4 (0.2)
Rural no unitaria	39.2 (1.5)	7.8 (0.8)	1.7 (0.4)
Urbana en contexto desfavorable	46.8 (1.1)	14.4 (0.7)	4.8 (0.4)
Urbana en contexto favorable	69.7 (1.3)	35.6 (1.3)	18.1 (0.9)
Privada	85.1 (1.0)	66.0 (1.7)	47.8 (2.0)

Gráfica AEI.2 Material del piso de los hogares, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	Recubrimiento	Concreto	Tierra
Comunitaria	5.0 (1.0)	71.0 (2.4)	24.1 (2.5)
Indígena unitaria	0.8 (0.3)	43.4 (3.4)	55.8 (3.4)
Indígena no unitaria	3.4 (0.7)	56.8 (3.7)	39.8 (4.1)
Rural unitaria	9.6 (1.4)	72.1 (2.0)	18.3 (1.9)
Rural no unitaria	14.1 (1.6)	73.4 (1.7)	12.5 (1.5)
Urbana en contexto desfavorable	25.7 (1.3)	69.3 (1.3)	5.1 (0.5)
Urbana en contexto favorable	53.4 (1.9)	46.1 (1.9)	0.5 (0.1)
Privada	74.1 (1.7)	25.5 (1.6)	0.4 (0.2)

Gráfica AEI.3 Escolaridad de las madres de familia, porcentajes por modalidad educativa

Modalidad	Sin instrucción	Primaria	Secundaria	Bachillerato o equivalente	Licenciatura o más
Comunitaria	15.6 (1.7)	52.4 (2.4)	26.5 (2.2)	4.6 (0.7)	1.0 (0.3)
Indígena unitaria	28.2 (3.0)	53.2 (2.8)	14.0 (1.5)	3.4 (1.3)	1.2 (0.4)
Indígena no unitaria	17.5 (3.8)	52.3 (3.3)	22.3 (2.3)	4.8 (1.2)	3.1 (1.1)
Rural unitaria	10.4 (1.4)	53.2 (2.1)	29.4 (1.8)	5.5 (0.8)	1.5 (0.4)
Rural no unitaria	8.4 (1.0)	42.6 (2.0)	33.7 (1.5)	11.7 (1.4)	3.7 (0.6)
Urbana en contexto desfavorable	3.7 (0.3)	30.8 (1.0)	42.0 (0.9)	18.6 (0.8)	4.8 (0.4)
Urbana en contexto favorable	1.0 (0.2)	13.1 (0.9)	35.2 (1.2)	35.0 (1.2)	15.8 (1.0)
Privada	0.3 (0.1)	4.0 (0.5)	14.9 (1.1)	35.0 (1.3)	45.9 (2.1)

CAPÍTULO 1

Gráfica AE1.1 Principal fuente de recursos económicos para la operación y funcionamiento de las escuelas, porcentajes por rubros, escuelas públicas

Fuente de recursos	Servicios	Infraestructura	Mobiliario	Equipo	Personal de apoyo
Padres de familia	46.7 (1.6)	58.0 (1.7)	60.5 (1.6)	56.4 (1.7)	12.3 (1.7)
Autoridades educativas estatales	33.1 (1.4)	17.5 (1.2)	28.5 (1.5)	16.3 (1.3)	82.5 (1.8)
Programa Escuelas de Calidad	0.9 (0.3)	6.7 (0.9)	4.6 (0.7)	19.4 (1.5)	0.3 (0.1)
Autoridades educativas municipales	16.1 (1.3)	14.9 (1.3)	3.4 (0.6)	3.1 (0.7)	2.1 (0.6)
Otros	3.2 (0.6)	3.0 (0.5)	3.1 (0.6)	4.8 (0.9)	2.9 (0.6)

CAPÍTULO 2

Gráfica AE2.1 Porcentaje de planteles que tiene baños y mobiliario sanitario, por modalidad educativa

Modalidad	No hay baños	Con letrinas	Con tazas o retretes
Nacional	10.1 (0.7)	13.4 (0.9)	76.5 (1.0)
Comunitaria	31.6 (2.6)	20.7 (2.4)	47.7 (3.0)
Indígena unitaria	28.8 (3.5)	37.4 (3.7)	33.7 (3.6)
Indígena no unitaria	18.1 (5.8)	23.3 (5.9)	58.7 (7.0)
Rural unitaria	4.4 (1.5)	22.5 (2.8)	73.1 (2.8)
Rural no unitaria	3.0 (1.6)	10.9 (2.6)	86.1 (2.8)
Urbana en contexto desfavorable	0.0 (0.0)	2.5 (1.1)	97.5 (1.1)
Urbana en contexto favorable	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)	100 (0.0)
Privada	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)	100 (0.0)

Gráfica AE2.2 Porcentaje de planteles con fallas en el suministro de agua en los baños, por modalidad educativa

Modalidad	No hay baños	No hay servicio de agua en los baños o letrinas	Una o más veces al mes	Dos a cinco veces al año	Una vez al año	Nunca
Nacional	10.1 (0.7)	18.9 (1.0)	14.1 (0.9)	16.3 (0.9)	9.9 (0.8)	30.7 (1.1)
Comunitaria	31.6 (2.6)	28.2 (2.7)	10.0 (1.8)	4.7 (1.2)	5.4 (1.3)	20.2 (2.5)
Indígena unitaria	28.8 (3.5)	42.6 (3.6)	8.4 (2.1)	8.0 (2.5)	3.8 (1.6)	8.4 (2.1)
Indígena no unitaria	18.1 (5.8)	30.5 (6.2)	11.4 (4.2)	13.0 (5.0)	7.4 (3.8)	19.6 (6.0)
Rural unitaria	4.4 (1.5)	32.3 (3.4)	17.7 (2.6)	18.0 (2.7)	5.0 (1.6)	22.7 (2.9)
Rural no unitaria	3.0 (1.6)	16.1 (3.1)	26.3 (3.7)	19.9 (3.3)	12.1 (2.2)	22.6 (3.5)
Urbana en contexto desfavorable	0.0 (0.0)	7.5 (1.7)	22.9 (2.7)	26.9 (2.7)	12.5 (2.1)	30.2 (3.0)
Urbana en contexto favorable	0.0 (0.0)	1.5 (1.0)	12.3 (2.4)	34.5 (4.0)	21.1 (3.6)	30.6 (3.8)
Privada	0.0 (0.0)	0.4 (0.3)	1.6 (0.7)	11.2 (1.9)	14.5 (2.1)	72.3 (2.6)

Gráfica AE2.3 Porcentaje de aulas de acuerdo con el nivel del índice de ambiente físico del aula, por modalidad educativa

Modalidad	Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
Nacional	25.8 (0.8)	25.0 (0.8)	24.5 (0.8)	24.7 (0.8)
Comunitaria	42.5 (3.2)	27.3 (2.9)	19.3 (2.5)	11.0 (1.9)
Indígena unitaria	46.2 (3.8)	27.4 (3.4)	16.8 (2.9)	9.7 (2.4)
Indígena no unitaria	48.2 (4.8)	26.3 (4.1)	14.3 (3.0)	11.2 (3.2)
Rural unitario	39.7 (3.4)	28.5 (3.2)	20.9 (2.8)	10.9 (2.1)
Rural no unitario	33.3 (2.6)	27.9 (2.6)	20.1 (2.4)	18.7 (2.4)
Urbano en contexto desfavorable	27.2 (1.9)	29.0 (1.6)	20.7 (1.5)	23.1 (1.7)
Urbano en contexto favorable	19.9 (1.8)	29.5 (2.1)	23.5 (1.8)	27.1 (2.0)
Privada	4.2 (0.8)	11.1 (1.2)	40.5 (2.1)	44.2 (2.1)

CAPÍTULO 3

Gráfica AE3.1 Porcentaje de aulas que cuentan con las colecciones de las Bibliotecas de Aula o Libros del Rincón, escuelas públicas

Modalidad	2002	2003	2004	2005	2006	Tiene al menos un LR
Promedio escuelas públicas	47.7 (1.4)	54.7 (1.3)	66.4 (1.2)	70.8 (1.1)	75.4 (1.1)	84.9 (0.8)
Comunitaria	20.1 (2.4)	24.5 (2.7)	28.7 (2.9)	31.3 (2.9)	36.9 (3.0)	54.9 (3.2)
Indígena unitaria	38.1 (3.8)	41.9 (3.9)	65.9 (3.8)	71.2 (3.7)	73.5 (3.6)	85.5 (2.8)
Indígena no unitaria	33.3 (5.9)	39.1 (5.8)	54.9 (5.9)	60.6 (5.6)	72.8 (4.9)	85.4 (4.0)
Rural unitaria	55.1 (3.6)	62.0 (3.4)	76.3 (2.9)	79.6 (2.8)	85.6 (2.4)	90.6 (1.8)
Rural no unitaria	51.5 (3.6)	56.7 (3.4)	68.1 (3.3)	71.7 (3.1)	76.8 (3.0)	85.9 (2.5)
Urbana en contexto desfavorable	51.0 (2.4)	60.0 (2.3)	72.5 (1.9)	76.5 (1.9)	79.3 (1.9)	89.1 (1.3)
Urbana en contexto favorable	55.3 (3.3)	62.4 (3.2)	72.2 (2.8)	78.5 (2.6)	82.9 (2.5)	88.4 (1.9)

Gráfica AE3.2 Principal proveedor de los materiales didácticos del aula, porcentajes por modalidad educativa*

Modalidad	Los padres de familia	La educadora, el instructor comunitario	Las autoridades educativas estatales
Promedio escuelas públicas	49.0 (1.2)	31.3 (1.1)	12.7 (0.8)
Comunitaria	5.2 (1.3)	57.3 (3.1)	26.8 (2.8)
Indígena unitaria	14.3 (2.5)	52.5 (3.9)	26.5 (3.7)
Indígena no unitaria	25.4 (5.3)	57.4 (5.9)	13.3 (4.1)
Rural unitaria	40.5 (3.5)	32.5 (3.3)	21.5 (3.0)
Rural no unitaria	53.0 (3.4)	26.4 (3.0)	14.5 (2.4)
Urbana en contexto desfavorable	58.5 (2.4)	24.9 (2.0)	8.2 (1.2)
Urbana en contexto favorable	68.0 (2.7)	20.9 (2.1)	6.2 (1.4)

*La suma de las opciones incluidas en la gráfica 3.2 no suman el 100% porque hay dos opciones de respuesta no incluidas, pero que se ilustran en la tabla 3.3.

CAPÍTULO 4

Gráfica AE4.1 Porcentaje de alumnos por grupo en rangos, por modalidad educativa

Modalidad	Menos de 10	Entre 11 y 20	Entre 21 y 30	Más de 30
Nacional	12.1 (0.6)	28.6 (0.9)	42.3 (1.1)	17.0 (0.9)
Comunitaria	70.9 (2.8)	23.1 (2.6)	4.2 (1.3)	1.8 (0.8)
Indígena unitaria	6.9 (1.9)	43.7 (3.5)	36.6 (4.0)	12.8 (2.9)
Indígena no unitaria	0.8 (0.9)	37.5 (5.1)	54.7 (4.7)	7.0 (2.3)
Rural unitaria	15.1 (2.6)	45.7 (3.6)	31.7 (3.3)	7.6 (1.8)
Rural no unitaria	7.2 (2.0)	34.1 (3.2)	46.3 (3.2)	12.4 (1.9)
Urbana en contexto desfavorable	1.7 (0.7)	13.5 (1.6)	51.1 (2.4)	33.7 (2.2)
Urbana en contexto favorable	1.4 (0.6)	11.9 (1.7)	64.6 (2.9)	22.1 (2.5)
Privada	18.0 (1.7)	51.6 (2.2)	25.2 (2.2)	5.3 (1.0)

Gráfica AE4.2 Tasa promedio de alumnos por docente, por modalidad educativa

Modalidad	Tasa promedio de alumnos por docente
Nacional	20.3 (0.2)
Comunitaria	9.6 (0.4)
Indígena unitaria	21.0 (0.6)
Indígena no unitaria	22.4 (0.5)
Rural unitaria	19.0 (0.5)
Rural no unitaria	21.4 (0.6)
Urbana en contexto desfavorable	25.9 (0.4)
Urbana en contexto favorable	23.4 (0.5)
Privada	13.3 (0.3)

Gráfica AE4.3 Porcentaje de grupos de acuerdo con la tasa de alumnos por docente, por modalidad educativa

Modalidad	Menos de 10	Entre 11 y 20	Entre 21 y 30	Más de 30
Nacional	18.3 (0.7)	31.1 (1.0)	35.8 (1.1)	14.9 (0.8)
Comunitaria	70.9 (2.8)	23.1 (2.6)	4.2 (1.3)	1.8 (0.8)
Indígena unitaria	7.0 (1.9)	43.9 (3.5)	36.3 (4.0)	12.8 (2.9)
Indígena no unitaria	0.8 (0.9)	37.5 (5.1)	54.7 (4.7)	7.0 (2.3)
Rural unitaria	16.6 (2.6)	45.0 (3.6)	30.9 (3.3)	7.6 (1.8)
Rural no unitaria	8.2 (2.1)	34.7 (3.2)	44.7 (3.2)	12.4 (1.9)
Urbana en contexto desfavorable	4.6 (1.3)	19.0 (1.9)	46.3 (2.4)	30.2 (2.2)
Urbana en contexto favorable	6.0 (0.9)	24.4 (2.8)	50.9 (2.9)	18.7 (2.4)
Privada	39.7 (2.3)	45.7 (2.2)	12.4 (1.5)	2.3 (0.6)

CAPÍTULO 5

Gráfica AE5.1 Porcentaje de docentes que han tomado cursos sobre la atención a niños con NEE en los últimos dos años, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Ningún curso	1 curso	2 cursos	3 cursos o más
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	61.7 (1.1)	25.8 (0.9)	7.5 (0.6)	5.0 (0.5)
Indígena unitaria	71.0 (3.6)	19.6 (3.1)	5.9 (1.8)	3.5 (1.4)
Indígena no unitaria	61.1 (5.9)	24.7 (5.7)	10.9 (3.4)	3.3 (1.6)
Rural unitaria	68.7 (3.3)	21.1 (2.8)	5.4 (1.6)	4.8 (1.5)
Rural no unitaria	64.7 (3.0)	25.1 (2.7)	7.0 (1.5)	3.3 (1.0)
Urbana en contexto desfavorable	58.3 (2.3)	31.1 (2.0)	6.5 (0.9)	4.1 (0.7)
Urbana en contexto favorable	52.5 (2.6)	28.2 (1.9)	11.7 (1.8)	7.6 (1.6)
Privada	68.6 (2.1)	19.7 (1.6)	5.8 (1.2)	6.0 (1.0)

CAPÍTULO 7

Gráfica AE7.1 Porcentaje de docentes de acuerdo con la formación recibida sobre educación indígena, escuelas indígenas

Modalidad	Sin estudios en esta área	Sólo ha tomado cursos de formación en servicio	Cursando la Licenciatura en Educación Indígena	Licenciatura en Educación Indígena terminada
Escuelas indígenas	8.5 (1.7)	24.8 (2.4)	11.9 (2.1)	54.9 (2.4)

Gráfica AE7.2 Escolaridad máxima de instructores comunitarios, porcentaje en escuelas comunitarias

Modalidad	Primaria completa	Secundaria completa	Bachillerato o equivalente incompleto	Bachillerato o equivalente completo	Licenciatura incompleta	Licenciatura completa
Comunitaria	0.7 (0.4)	34.9 (2.9)	10.4 (2.0)	46.9 (3.1)	5.8 (1.6)	1.3 (0.7)

Gráfica AE7.3 Porcentaje de docentes de acuerdo con participación en capacitación inicial intensiva, escuelas comunitarias

Modalidad	Sin capacitación	1 a 2 semanas	3 a 4 semanas	5 a 6 semanas	7 semanas o más
Comunitaria	6.1 (1.5)	19.9 (2.5)	27.0 (2.7)	31.6 (2.9)	15.4 (2.4)

CAPÍTULO 9

Gráfica AE9.1 Promedio de cursos de capacitación tomados por las docentes durante los últimos dos años, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	Promedio de cursos
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	5.5 (0.1)
Indígena unitaria	7.9 (0.3)
Indígena no unitaria	7.1 (0.5)
Rural unitaria	6.1 (0.3)
Rural no unitaria	5.2 (0.2)
Urbana en contexto desfavorable	5.3 (0.2)
Urbana en contexto favorable	5.5 (0.2)
Privada	5.1 (0.2)

Gráfica AE9.2 Porcentaje de docentes que participó en cursos de actualización durante los ciclos escolares 2006/2007 y 2007/2008 sobre temas indagados, por rangos, por modalidad educativa sin incluir la comunitaria

Modalidad	0 cursos	De 1 a 3 cursos	De 4 a 6 cursos	De 7 a 9 cursos	10 ó más cursos
Promedio nacional sin incluir la modalidad comunitaria	14.2 (0.8)	21.8 (0.9)	27.7 (1.0)	16.4 (0.8)	19.9 (1.0)
Indígena unitaria	7.2 (2.1)	8.6 (2.2)	22.7 (3.1)	20.7 (3.4)	40.1 (4.0)
Indígena no unitaria	8.0 (3.4)	17.5 (3.8)	19.3 (3.9)	18.5 (4.1)	36.6 (6.0)
Rural unitaria	12.5 (2.3)	21.4 (2.8)	22.5 (2.8)	19.4 (2.9)	24.3 (3.1)
Rural no unitaria	13.1 (2.0)	25.6 (2.9)	26.4 (2.8)	19.8 (2.2)	15.1 (2.1)
Urbana en contexto desfavorable	12.7 (1.3)	24.3 (1.6)	31.1 (1.8)	13.7 (1.3)	18.2 (2.0)
Urbana en contexto favorable	12.8 (1.8)	20.7 (2.1)	31.1 (2.2)	17.5 (1.9)	18.0 (1.8)
Privada	21.4 (1.9)	20.1 (1.8)	25.5 (2.0)	15.0 (1.7)	18.1 (1.9)

Gráfica AE9.3 Porcentaje de docentes que considera difícil o muy difícil la realización de actividades relacionadas con la práctica docente, resultados nacionales

Actividades	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy Fácil
Lograr el desarrollo de competencias en niños con necesidades educativas especiales	19.4 (0.8)	55.3 (1.0)	23.2 (0.8)	2.1 (0.3)
Integrar a los niños con necesidades educativas especiales a las actividades del aula	16.3 (0.8)	49.9 (1.0)	31.1 (0.9)	2.7 (0.3)
Planear situaciones didácticas que le permitan atender simultáneamente a niños de distintos grados o niveles de desarrollo	7.0 (0.5)	49.3 (1.0)	39.5 (1.0)	4.2 (0.4)
Implementar actividades con distintos niveles de dificultad que respondan a las necesidades e intereses de los niños	3.1 (0.3)	42.0 (1.0)	49.5 (1.0)	5.4 (0.4)
Hacer el diagnóstico con el enfoque de competencias	2.8 (0.3)	39.6 (1.0)	52.2 (1.1)	5.5 (0.5)
Manejar conflictos entre los niños del grupo (berrinches, agresiones, etc.)	4.2 (0.4)	34.4 (0.9)	54.5 (1.0)	6.9 (0.5)
Lograr que los padres de familia participen en algunas actividades de aprendizaje con los niños	6.1 (0.5)	31.9 (0.9)	53.5 (1.0)	8.5 (0.5)
Diseñar situaciones didácticas	3.2 (0.4)	31.3 (1.0)	57.7 (1.0)	7.8 (0.5)
Hacer el diario de trabajo	2.8 (0.3)	27.1 (0.9)	58.6 (1.0)	11.5 (0.6)
Identificar en cada niño sus avances en el desarrollo de las competencias	1.3 (0.2)	24.1 (0.9)	66.6 (1.0)	8.1 (0.5)
Conseguir que los niños más avanzados apoyen a los menos avanzados	1.3 (0.2)	21.2 (0.8)	66.6 (0.9)	11.0 (0.6)

CAPÍTULO 11

Gráfica AE11.2 Promedio de minutos dedicados a diario a actividades rutinarias, por modalidad educativa

Modalidad	Promedio de minutos
Nacional	74.5 (0.6)
Comunitaria	105.9 (1.9)
Indígena unitaria	79.2 (2.4)
Indígena no unitaria	74.8 (2.8)
Rural unitaria	75.2 (1.5)
Rural no unitaria	65.6 (1.3)
Urbana en contexto desfavorable	66.2 (0.9)
Urbana en contexto favorable	63.7 (1.4)
Privada	87.0 (1.4)

c) Estimaciones de los errores muestrales de figuras

CAPÍTULO 3

Figura AE3.1 Porcentaje de aulas que cuenta con cada uno de los materiales indagados e índice por grupo de materiales

Grupos de Materiales	Material	Porcentaje de aulas que cuenta con el material
Instrumentos para dibujar, pintar, cortar, armar y recortar	Tijeras	98.6 (0.2)
	Pegamento	97.7 (0.3)
	Crayones y crayolas	97.6 (0.3)
	Papel (diferentes tipos)	97.3 (0.3)
	Lápices y colores	94.6 (0.5)
	Pintura de agua o acuarelas	92.8 (0.5)
	Material para modelar	92.8 (0.5)
	Índice por grupo de materiales: promedio a nivel nacional	95.9 (0.2)
Materiales impresos	Revistas y periódicos	84.9 (0.7)
	Abecedario (en cualquier presentación)	74.7 (0.9)
	Alguna Colección de Libros del Rincón	70.0 (0.9)
	Índice por grupo de materiales: promedio a nivel nacional	76.5 (0.6)
Materiales audiovisuales	Grabadora	77.5 (1.1)
	Audiocasete o disco compacto	75.7 (1.2)
	Televisión	64.1 (1.3)
	Videocasete o DVD	62.1 (1.3)
	Índice por grupo de materiales: promedio a nivel nacional	69.9 (1.0)
Actividad física	Aros	75.8 (0.9)
	Pelotas o balones	72.4 (0.9)
	Cuerdas	60.8 (1.1)
	Índice por grupo de materiales: promedio a nivel nacional	69.7 (0.8)
Construcción y nociones matemáticas	Material de construcción pequeño	77.2 (0.9)
	Rompecabezas o tangramas	76.3 (0.9)
	Objetos para clasificar	73.5 (0.9)
	MAJE (materiales de actividades y juegos educativos)	70.2 (1.0)
	Objetos y juguetes con números	65.0 (1.0)
	Material de construcción grande	45.6 (1.5)
	Figuras y cuerpos geométricos	40.9 (1.0)
	Instrumentos de medición	33.2 (1.0)
Índice por grupo de materiales: promedio a nivel nacional	60.2 (0.6)	
Materiales para música y dramatización	Muñecos para representación	68.3 (1.0)
	Instrumentos musicales de percusión	62.1 (1.1)
	Teatrino	43.5 (1.6)
	Instrumentos musicales reales	39.0 (1.5)
	Disfraces	32.1 (1.1)
	Índice por grupo de materiales: promedio a nivel nacional	49.0 (0.7)

Materiales para observación y experimentación	Animales de juguete	51.1 (1.1)
	Colecciones de objetos naturales	44.8 (1.1)
	Plantas	39.2 (1.1)
	Lupas	33.5 (1.2)
	Modelos de cuerpo humano	29.9 (1.4)
	Juguetes para arena	27.9 (1.1)
	Juguetes para agua	26.8 (1.0)
	Mapas	22.3 (0.9)
	Globo terráqueo	9.5 (0.6)
	Equipo para experimentos	8.9 (0.6)
	Microscopio	7.0 (0.9)
	Esqueleto articulado	4.7 (0.5)
	Índice por grupo de materiales: promedio a nivel nacional	25.5 (0.5)

CAPÍTULO 6

Figura AE6.1 Promedio del salario quincenal de docentes, por modalidad educativa

Modalidad	Pesos mexicanos	Salarios mínimos por zona económica
Nacional	3413.6 (35.0)	68.1 (0.7)
Comunitaria	764.9 (6.1)	15.4 (0.1)
Indígena unitaria	3427.5 (99.9)	69.4 (2.0)
Indígena no unitaria	3819.3 (112.7)	77.1 (2.3)
Rural unitaria	2911.9 (79.2)	58.7 (1.6)
Rural no unitaria	3623.8 (75.7)	73.0 (1.5)
Urbana en contexto desfavorable	4210.2 (69.1)	84.0 (1.4)
Urbana en contexto favorable	4538.3 (105.7)	90.0 (2.1)
Privada	2355.1 (81.6)	46.3 (1.6)

CAPÍTULO 8

Figura AE8.1 Porcentaje de docentes de acuerdo con creencias de planeación e índice normalizado, por modalidad educativa

Modalidad	Las buenas planeaciones deben contemplar todas las situaciones didácticas que se desarrollarán en el aula	La planeación de una buena situación didáctica requiere invertir mucho tiempo en hacer atractivo el material que se ocupará	La planeación mensual debe girar en torno a una competencia	Las buenas planeaciones toman en cuenta los intereses de la mayoría de los niños del grupo	Índice normalizado de planeación
Nacional	90.6 (0.6)	66.8 (1.0)	54.1 (1.1)	89.4 (0.6)	37.5 (0.4)
Comunitaria	97.7 (1.1)	90.3 (1.8)	88.3 (2.1)	95.9 (1.3)	22.3 (1.1)
Indígena unitaria	91.0 (2.3)	85.1 (2.8)	73.8 (3.3)	93.0 (2.1)	27.1 (1.5)
Indígena no unitaria	94.9 (2.1)	88.2 (3.1)	73.6 (4.4)	98.3 (0.8)	25.5 (2.5)
Rural unitaria	92.0 (2.1)	68.3 (3.3)	57.9 (3.6)	90.0 (2.1)	35.3 (1.3)
Rural no unitaria	89.2 (2.3)	66.4 (3.1)	51.6 (3.0)	88.3 (2.1)	40.0 (1.0)
Urbana en contexto desfavorable	86.9 (1.3)	55.8 (2.0)	48.3 (2.3)	84.3 (1.4)	42.4 (0.7)
Urbana en contexto favorable	87.3 (1.7)	58.1 (2.3)	41.8 (2.6)	84.8 (2.0)	43.1 (0.9)
Privada	94.9 (1.0)	71.5 (2.1)	51.1 (2.3)	95.6 (0.9)	35.6 (0.8)

Figura AE8.2 Índice normalizado de creencias docentes sobre las orientaciones para la enseñanza, por modalidad educativa

Modalidad	Índice de creencias sobre las orientaciones para la enseñanza
Nacional	52.8 (0.1)
Comunitaria	46.9 (0.4)
Indígena unitaria	48.8 (0.6)
Indígena no unitaria	49.6 (0.7)
Rural unitaria	52.8 (0.6)
Rural no unitaria	54.4 (0.4)
Urbana en contexto desfavorable	55.2 (0.3)
Urbana en contexto favorable	54.6 (0.4)
Privada	50.8 (0.3)

Figura AE8.3 Porcentaje de docentes de acuerdo con creencias de evaluación e índice normalizado, por modalidad educativa

Modalidad	La mejor forma de hacer el seguimiento del desarrollo de las competencias de los alumnos es haciendo una lista de sus manifestaciones	Creo que principalmente se debe evaluar al inicio, a la mitad y al final del ciclo escolar	Para conocer el nivel de desarrollo de un niño se le debe comparar con el desempeño del grupo	El expediente debe contener todos los trabajos que el niño hace en clase	Índice normalizado de evaluación
Nacional	86.5 (0.7)	78.4 (0.9)	33.1 (0.9)	40.8 (0.9)	47.6 (0.3)
Comunitaria	81.7 (2.5)	93.6 (1.5)	44.8 (3.2)	86.6 (2.2)	35.5 (1.2)
Indígena unitaria	90.2 (2.4)	83.0 (3.0)	64.0 (3.4)	82.5 (2.7)	31.8 (1.5)
Indígena no unitaria	91.4 (2.6)	83.4 (4.3)	58.2 (5.9)	82.7 (3.0)	35.0 (2.3)
Rural unitaria	88.0 (2.5)	77.1 (3.2)	42.9 (3.5)	41.0 (3.5)	45.9 (1.3)
Rural no unitaria	86.5 (1.9)	77.1 (2.6)	31.0 (2.6)	34.9 (2.6)	50.2 (0.7)
Urbana en contexto desfavorable	83.1 (1.4)	73.2 (1.9)	26.1 (1.8)	24.5 (1.8)	53.0 (0.6)
Urbana en contexto favorable	84.7 (1.7)	70.0 (2.5)	24.3 (2.1)	22.1 (1.9)	53.7 (0.7)
Privada	92.2 (1.1)	85.9 (1.6)	32.4 (2.0)	47.9 (2.3)	44.4 (0.7)

Figura AE13.1 Tiempo dedicado a actividades grupales, individuales y de equipos durante una jornada regular, por modalidad educativa

Modalidad	Actividades en las que todo el grupo realiza la misma actividad con un objetivo común	Actividades en grupos pequeños, en las que cada grupo cuenta con materiales e instrucciones distintas	Actividades en las que cada niño tiene objetivos materiales e instrucciones distintas	Porcentaje del tiempo dedicado a actividades		
				GRUPALES	PEQUEÑOS GRUPOS	INDIVIDUALES
Nacional	38.2 (0.6)	24.1 (0.5)	18.6 (0.3)	46.8 (0.4)	30.3 (0.3)	23.0 (0.3)
Comunitaria	29.6 (1.6)	18.4 (1.2)	14.1 (0.9)	49.4 (1.8)	28.6 (1.2)	22.0 (1.1)
Indígena unitaria	40.2 (2.2)	24.6 (1.3)	21.9 (1.2)	45.4 (1.4)	29.0 (0.9)	25.6 (1.0)
Indígena no unitaria	46.0 (2.4)	21.3 (1.1)	19.9 (1.1)	51.2 (1.6)	25.2 (0.9)	23.7 (1.0)
Rural unitaria	34.2 (1.7)	22.1 (0.9)	17.5 (0.8)	46.4 (1.2)	30.0 (0.9)	23.6 (0.9)
Rural no unitaria	39.3 (2.0)	22.0 (0.9)	17.5 (0.8)	48.6 (1.4)	28.7 (0.8)	22.7 (0.9)
Urbana en contexto desfavorable	34.7 (0.9)	24.1 (0.5)	18.3 (0.5)	45.0 (0.7)	31.8 (0.5)	23.3 (0.6)
Urbana en contexto favorable	35.9 (1.4)	24.4 (0.6)	18.4 (0.7)	45.2 (1.0)	31.6 (0.6)	23.3 (0.8)
Privada	46.5 (1.6)	28.9 (2.1)	21.1 (1.0)	47.7 (0.9)	30.2 (0.9)	22.0 (0.8)

BIBLIOGRAFÍA

- Aina, O. E. (2001). Maximizing Learning in Early Childhood Multiage Classrooms: Child, Teacher and Parent Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28 (4), 219-224.
- Aragall, F. & Sagramola, S. (2003). *European Concept for Accessibility. Technical assistance manual*. Recuperado el 13 de enero de 2009, de http://www.eca.lu/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1&Itemid=26
- Aubrey, C., Harris, A., Briggs, M. & Muijs, D. (2005). *How do they manage? An Investigation of Early Childhood Leadership*. End of Award Report. Warwick, UK.: The University of Warwick.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A. & Peon, M. (2008). *El Aprendizaje en tercero de Preescolar en México*. México, D. F.: INEE.
- Barnett, M. A. (1983). Peer observation and analysis: improving teaching and training TAs. *ADFL Bulletin*, 15 (1), 30-33.
- Barnett, W. S. (2004). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications, *Preschool Policy Matters* (12).
- Batanaz, L. (2006). La función directiva, elemento clave para el desarrollo de las instituciones educativas. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 4. Recuperado el 10 de julio de 2008, de http://adide.org/revista/images/stories/pdf_n4/ase04m03_batanaz.pdf
- Berk, L. E. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. España, Madrid: Prentice Hall.
- Betz, C. (1994). Beyond time-out: tips from a teacher. *Young children* (49), 10-14.
- Berry, B. & Hirsch, E. (2005). *Recruiting and Retaining Teachers for Hard-to-Staff Schools*. Washington, D. C., EE. UU.: Center for teaching Quality.

- Bertely, M. (2005). La educación preescolar y la diversidad sociocultural en México. *Cero en Conducta*, 51.
- Bowman, B., Donovan, M. & Burns, S. (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington, D. C., EE. UU.: National Academy Press.
- Borko, H., Stecher, B. Alonzo, A. Moncure, S. & McClam, S. (2005). Artifact Packages for Characterizing Classroom Practice: A pilot Study. *Educational Assessment* 10 (2), 73-104.
- Bracho, T. (1995). Gasto privado en educación. México, 1984-1992. *Revista Mexicana de Sociología*, 91-119.
- Bracho, T. & Zamudio, A. (1997). El gasto privado en educación. México, 1992. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 323-347.
- Brewer, J. A. (2007). *Introduction to Early Childhood Education. Preschool through primary grades*. Boston, MA., EE. UU.: Pearson.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situation didactiques*. Paris, France: La Pensée Sauvage.
- Buchanan, J. & Khamis, M. (1999). Teacher renewal, peer observations and pursuit of best practice. *Issues in Educational Research*, 9 (1), 1-14.
- Burden, P. R. (1982). *Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages*. Documento presentado en el Annual meeting of the Association of Teacher Educators, Phoenix, AZ., EE. UU.
- Camacho, G. J. C., Sotelo, C. J. & Zarazúa, M. M. L. (2007). *Estándares técnicos para asegurar la calidad en los levantamientos de datos*. Cuaderno No. 24. Colección Cuadernos de Investigación. México, D. F.: INEE.
- Camacho, G. J. C., Ortiz, G. M. L., Sotelo, C. J. & Zarazúa, M. M. L. (2009). *El proceso general de levantamiento de datos para la evaluación a gran escala*. Cuaderno No. 33. Colección Cuadernos de Investigación. México, D. F.: INEE.
- Cámara de Diputados. (2008). *Ley General de Educación*. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 28 de enero de 2008, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Cámara de Diputados. (2008). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 28 de enero de 2008, de <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

- Cámara de Diputados. (2008). *Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Artículo 19, lineamiento VII. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 2 de febrero de 2008. Recuperado el 5 de septiembre de 2009, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIFE.pdf>
- Carriego, C. (2005). *Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Center for Mental Health in Schools. (2006). *Preschool programs: a synthesis of current policy issues*. Los Ángeles, CA., EE. UU.: UCLA.
- Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., Thomasson, R., Mosley, J. & Fleege, P. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255-276.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17 (2), 5-12.
- Cole, P. (2004). Professional development: a great way to avoid change. *Seminar Series*, 140. Melbourne, IARTV.
- Conafe. (2008). *Reglas de operación de las acciones compensatorias*. Recuperado el 1 de diciembre de 2008, de <http://sftp.conafe.edu.mx/UPC/archivos.html>
- Conafe. (2005). *Quiénes somos y qué hacemos en el Conafe. Cuaderno para el participante*. México, D. F.: Autor.
- Cortés, V. D. & Muñoz, A. A. (2008). El preescolar obligatorio: un balance de las acciones legislativas para su diseño y la reacción de la sociedad civil frente a los problemas de su implantación. En Villa Lever, L. (Ed.). *La educación preescolar: ¿Hacia dónde debería dirigirse la política educativa?* (pp. 25-52). México, D. F.: Santillana.
- Curry, J. (1997). *Pre-k best practices review 1996-1997*. Austin, Texas: Austin Independent School District. Office Program Evaluation.
- Curtis, A. (2006). *A curriculum for the pre-school child*. Londres, UK.: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1).
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA., EE. UU.: Jossey-Bass.

- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M. & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study. Developing Successful Principals*. California, EE. UU.: Wallace Foundation/Stanford Educational Leadership Institute.
- Dunlop, A. W. (2008). *A literature review on leadership in the early years*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland (LTS).
- Duthilleul, Y. (2005). *Lessons learnt in the use of 'contract' teachers. Synthesis report*. Paris, France: Unesco.
- Egan, K. (1988). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Morata.
- Erickson, M., Sroufe, A. & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the society for research in child development* 50 (1/2), 147-166.
- Espinosa, L. M. (2002). High-quality preschool: why we need it and what it looks like. *Preschool Policy Matters*, 12.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: new evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28, 465-498.
- Ferreiro, E. (2005). El preescolar: entre la evaluación y la comprensión del desarrollo. *Cero en Conducta*, 20 (51), 53.
- Figueroa, K. (s.f.). *10 consideraciones básicas para la integración educativa del alumno que presenta necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Para maestros de educación básica*. Recuperado el 11 de diciembre de 2008, de http://eae.ilce.edu.mx/pdfs/10_consideraciones_nee.pdf
- Freeman, D. (1982). Observing teachers: three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly* 16 (1), 21-28.
- Fuenlabrada, I. (2005). *¿Cómo desarrollar el pensamiento matemático en los niños de preescolar? La importancia de la presentación de una actividad*. Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar (Vol.1). México, D. F.: SEP.

- García, A., Benitez, Y., Huerta, E., Medina, N. & Ruiz, C. G. (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México, D. F.: INEE.
- García Cabrero, B. (1996). *La Educación Preescolar en México: Un Estudio Diagnóstico*. México, D. F.: Conafe. Documento no publicado.
- García Cabrero, B. (2010). *Comentarios al estudio sobre las Condiciones de la Oferta Educativa en el nivel preescolar desarrollado por el INEE*. Documento no publicado.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.
- Gómez, T. J. C. (2006). Formación continua de los profesores, clave de la calidad educativa. *Educación 2001*, 7-10.
- González, M. (2008). *El Análisis de Reactivos con el Modelo Rasch. Manual Técnico A. Serie: Medición y Metodología*. Documento no publicado. Recuperado el 14 de julio de 2008, de <http://www.winsteps.com/a/recursos.pdf>
- Hamre, B. & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. & Windler, R. (2002). *Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión Historiográfico-pedagógica*. México, D. F.: SEP.
- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159.
- Helburn, S. (Ed.). (1995). *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers*. Denver, Colorado, EE. UU.: University of Colorado, University of California at Los Angeles, University of North Carolina, Yale University.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15-32.
- INEE. (2006). *Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014*. México, D. F.: Autor.
- INEE. (2008). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. México, D. F.

- Inifed. (2008). *Manual Operativo 2008 de los Programas de Construcción, Equipamiento y Rehabilitación de Infraestructura Física Educativa*. México, D. F.: Autor.
- Inifed. (2008). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones*. Vol. 3. Tomo I. México, D. F.: Autor.
- Inifed. (2008). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones*. Vol. 3. Tomo III. México, D. F.: Autor.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). *Mujeres y Hombres en México*. México, D. F.: Inmujeres- INEGI, 326.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). *Desigualdad de género en el trabajo* (boletín), p. 4.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2001). Peer mediation in an inner city school. *Urban Education* 36 (2), 165-179.
- Jones, T. (2004). Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly* 22 (1-2), 233-267.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73 (1), 50-54.
- Kelloway, K. (1998). *Using Lisrel for Structural Equation Modeling. A Resercher's Guide*. Tousand Oaks: SAGE.
- Kennedy, M. (1999). Approximations to Indicators of Student Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 21 (4), 345-363.
- Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México, D. F.: FCE.
- Layzer, J., Goodson, B. D. & Moss, M. (1993). *Life in preschool: volume one of an observational study of early childhood programs for disadvantaged four-year-olds*. Cambridge, MA.: Abt Associates.
- Lee, V., Burkam, D., Ready, D., Honigman, J. & Meisels, S. (2006). Full- day versus half day kindergarten: in which program do children learn more? *American Journal of Education*, 112, 163-208.
- Leigh, A. (2007). How can we improve teacher quality. *The Melbourne Review* 3 (2), 31-37.

- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What We Know About Successful School Leadership*. EE. UU: National College for School Leadership.
- Li, Y. L. (2004). A school-based project in five kindergartens: the case of teacher development and school development. *International Journal of Early Years Education* 12 (12), 143-155.
- Logue, M. E. (2006). Teachers observe to learn: differences in social behavior of toddlers and preschoolers in same-age and multi-aged grouping. *Young Children*, 61, 70-76.
- Loyo, B. A. (2008). Preescolares en contexto de pobreza: reflexiones a partir de una encuesta sobre programas compensatorios Conafe. En Villa Lever, L. (Ed.). *La educación preescolar: ¿Hacia dónde debería dirigirse la política educativa?* (pp. 117-138). México, D. F.: Santillana.
- Mares, A. & Ito, E. (2005). Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (26), 903-930.
- Martínez Rizo, F. (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica*. México, D. F.: INEE.
- Meza, C. (2000). Intervención temprana e integración educativa: un vínculo necesario. En Del Río, N. *Ampliando el entorno educativo del niño* (pp. 47-54). México, D. F.: UAM.
- Miller, B. (1990). A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction. *Research in Rural Education* 7 (1), 1-8.
- Miller, B. (1991). A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction. *Journal of Research in Rural Education* 7 (2), 3-12.
- Montie, J. (2001). Structural characteristics of early childhood settings: a review of the literature. *Early childhood settings in 15 countries. What are their structural characteristics? The IEA primary project*. Ypsilanti: High/Scope.
- Montie, J., Xiang, Z. & Schweinhart, L. (Eds.). (2007). *The role of preschool experience in children's development. Longitudinal findings from 10 countries. The IEA preprimary project phase 3*. Ypsilanti: High/ Scope Press.
- Moore, G. (2002). Designed Environments for Young Children: Empirical Findings and Implications for Planning and Design. *Children and Young People's Environments* M. G. J. McCormack. Dunedin, Nueva Zelanda: University of Otago, 53-63.

- Moore, G. T., Sugiyama, T. & O'Donnell, L. (2003) Children's Physical Environments Rating Scale. *Children: The Core of Society, Proceedings of the Australian Early Childhood*, 1 (12).
- Moreno, E. (2005). ¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar? *Cero en Conducta*, 20 (51), 7-31.
- Morduchowicks, A. (2000). La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 165-186.
- Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A. & Woolner, J. (2002). Review of international research on the relationship between ratios, staff qualifications and training, group size and the quality of provision in early years and child care setting. *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings*. TCRU. Norwich, Queen's Printer.
- Myers, R. (2004). *In Search of Quality in Programmes of Early Childhood Care and Education (ECCE)*. EFA Global Monitoring Report.
- Myers, R. & Martínez, F. (2008). La educación preescolar en México: La política de calidad y equidad en perspectiva. En Villa Lever, L. (Ed.). *La educación preescolar: ¿Hacia dónde debería dirigirse la política educativa?* (pp. 165-189). México, D.F.: Santillana.
- NAEYC. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D. C.: NAEYC.
- NAEYC. (1998). *Helping children learn self-control: A guide to discipline*. Washington, D. C.: NAEYC.
- NAESP. (2005). *Leading early childhood learning communities. What principals should know and be able to do*. Washington: NAESP.
- NCES. (2004). *Full-day and half-day kindergarten in the United States. Findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998-99*. Washington, EE. UU.: Department of Education. Institute of Education Sciences.
- Nebraska Department of Education & Iowa Department of Education (1994). *The primary program: Growing and learning in the heartland*. Lincoln, NE.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México, D. F.: Paidós.

- Nias, J. (1998). Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. W. (Eds.). *International Handbook of Educational Change*. (pp. 1257-1271) Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- OMS. (1990) *Principios de higiene de la vivienda*. Ginebra, Suiza: Autor.
- OCDE. (2005). *¿Mi bebé o mi jefe? Cómo reconciliar la vida familiar con el trabajo*. México, D. F.: FCE, OCDE.
- OCDE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, France: Autor.
- OCDE. (2006). *Starting strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Autor.
- Ontiveros, J. M. (2001). Gasto educativo y políticas distributivas de la educación primaria en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31, 53-77.
- OREALC/Unesco. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile.: Autor.
- Parker, C. (2008). This is the best day of my life! And I'm not leaving here until it's time to go home! The outdoor learning environment. En Whitebread, D. & Coltman, P. (Eds.) *Teaching and Learning in the Early Years*. (pp. 109-137). London, UK.: Routledge.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (1999). *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study go to School: Executive Summary*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72 (5), 1534-1553.
- Peters, K. & Slegers, P. (1996). La percepción de las tareas de los directores. *Dirección participativa y evaluación de centros*. *Actas del II Congreso Internacional de Centros Docentes*. Bilbao, España: ICE de la Universidad de Deusto.

- Phillips, D., Howes, C. & Whitebook, M. (1991). Child care as an adult work environment. *Journal of Social Issues in Educational Research* 47, 49-70.
- Presidencia de la República. (2008). *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro*. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 10 de noviembre de 2008, de http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/Ley_de_Fomento_para_la_Lectura_y_el_Libro_2008.pdf
- Prieto Navarro, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Disertación doctoral no publicada. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Puri, J., Gaye, A., Kurukulasuriya, S. & Scott, T. (2007). *Measuring Human Development: A Primer*. Guidelines and Tools for Statistical Research, Analysis and Advocacy. UNDP. Recuperado el 5 de noviembre de 2008, de http://hdr.undp.org/en/media/primer_complete.pdf
- PRONAP. (2008). *Centros de Maestros*. Recuperado el 12 de octubre de 2008, de <http://pronap.ilce.edu.mx/cmaestros/presentacion.htm>.
- Ramírez, R. (2008). *La función de la asesoría en el proceso de reforma de la educación preescolar*. México: SEP.
- Reimers, F., (Cord.). (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. Educación y Pedagogía. México, D. F.: FCE, SEP, ILCE, Harvard Graduate School.
- Robles Vásquez, H. (Ed.). (2008). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. México, D. F.: INEE.
- Rodd, J. (2001). Building leadership expertise of future early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22, 9-12.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saavedra, J. & Suárez, P. (2002). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Perú: GRADE.
- Sánchez, M. A. & Andrade, M. E. (Eds.). (2010). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008*. México, D. F.: INEE.

- Santiago, P. (2004). The labour market for teachers. En Johnes, G. & Johnes, J. (Eds.). *International Handbook on the Economics of Education*. (pp. 522-578). Cheltenham, UK.: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Seefeldt, C. & Wasik, B. (2005). *Preescolar: Los pequeños van a la escuela*. México, D. F.: SEP/Pearson Educación de México.
- SEP. (1990). *Criterios de asignación de la compensación del arraigo al maestro de educación indígena*. Recuperado el 8 de octubre de 2008, de <http://laip.sinaloa.gob.mx>
- SEP. (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial* Recuperado el 8 de octubre de 2008, de http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Lineamientos_Generales_de_Carrera_Magisterial.
- SEP. (1999). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP. Recuperado el 31 de diciembre de 2008, de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prees_99/rasgos.htm
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Lectura 2001-2006*. Recuperado el 15 julio de 2008, de <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/pnl.html>
- SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México, D. F.: Autor.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, D. F.: Autor.
- SEP. (2004). *Programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar*. Recuperado el 17 de diciembre de 2008, de http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/RENOVACION/RENOVACION_CURRICULAR.PDF
- SEP. (2005). Acuerdo 357. Por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 3 de junio de 2005.
- SEP. (2006). Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación de los programas de Educación Comunitaria y Fomento Educativo que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 15 de julio de 2008 de <http://dof.gob.mx/PDF/270206-MAT.pdf>
- SEP. (2006). *Todos en la misma escuela. Accesibilidad*. México: Autor.

- SEP. (2006). *El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones*. Talleres Generales de Actualización. México: Autor.
- SEP. (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México, D. F.: Autor.
- SEP. (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. Recuperado el 20 de julio de 2008, de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/imagenespag2006/Gestión/GestionC5.pdf>
- SEP. (2007). *Reglas de operación del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Recuperado el 10 de enero de 2009, de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/educacionespecial/materiales/RO/ROIn2008.pdf>
- SEP. (2007). *La reforma curricular en la educación preescolar: el desafío de los cambios en concepciones y prácticas*. Talleres Generales de Actualización. México, D. F.: Autor.
- SEP. (2007). *Las implicaciones de la obligatoriedad de la educación preescolar en México. Diagnóstico y propuestas*. Documento no publicado.
- SEP. (2007). *Reglas de Operación de los Programas: Modelo Comunitario de Educación Inicial y Básica para Población Mestiza, y Modelo Comunitario de Educación Inicial y Básica para Población Indígena y Migrante (Conafe)*. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 27 de diciembre de 2007. Recuperado el 9 de octubre de 2008, de <http://www.funcionpublica.gob.mx/scagp/dgorcs/reglas/2008/11%20SEP%2008/1127%20SEP%2007%20Programas%20CONAFE%20ROP%20281207.doc>
- SEP. (2008). *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura: México Lee*. México, D. F.: Autor.
- SEP. (2008). *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma a la educación preescolar*. México, D. F.: Autor.
- SEP. (s.f.). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. Recuperado el 9 de junio de 2009, de http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/SistNaldeFCySP/docs/Sistema_Nacional_de_FCySP.pdf
- Schmelkes, S., González, R. & Rico, A. (1983). La participación de la comunidad en el gasto educativo. Conclusiones de 24 estudios de caso en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8 (1), 9-47.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects. The High/Scope Perry preschool study through age 40*. Ypsilant, Michigan, EE. UU.: Highscope Press.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Norwich, UK.: Queen's Printer.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12. The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education, University of London.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35 (6), 28-36.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: International Development Cooperation Agency.
- Tonucci, F. (2002). *La reforma de la escuela infantil*. México, D. F.: SEP.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, M. G., Ramírez, P., Ramos, G. & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México, D. F.: INEE.
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos*. 5-9 de marzo de 1990. Jomtien, Tailandia. Recuperado el 12 de septiembre de 2008, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado el 12 de septiembre de 2008, de <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMAS.PDF>
- Unesco. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile.: Autor.
- Unesco. (2006). *Strong foundations. Early childhood care and education. EFA Global Monitoring Report 2007*. Paris, France: Autor.
- Van der Linden, J. (2004). Just Because... Children's preferences for child care physical environments: the relationship between children's preferences and design recom-

mendations. *College of Sciences and Technology*. Sidney, Australia: University of Sidney, Environment, Behavior & Society Research Group, & University of Technology Eindhoven (63).

- Vanderven, K. (1988). Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. En Spodek, B. Saracho, O. & Peters, D. (Eds.), *Professionalism and the Early Childhood Practitioner*. New York, EE. UU.: Teacher College Press.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vernon, S., Lundblad, B., & Hellstrom, A. (2003). Children's experiences of school toilets present a risk to their physical and psychological health. *Child: Care, Health & Development*. 29 (1), 47-53.
- Walston, J. T., & West, J. (2004). *Full-day and Half-day Kindergarten in the United States: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99* (NCES 2004-078). Washington, D. C., U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Government Printing Office.
- Wasik, B. (2008). When fewer is better: small groups in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal* 35, 515-521.
- Whitebook, M., Howes, C. & Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care staff and the quality of care in America* (Final report of the National Child Care Staffing Study). Berkeley, CA: Child Care Employee Project.
- Whitebook, M. (2003). Turnover begets turnover: an examination of job and occupational instability among child care center staff. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 273-293.
- Whitebread, D., Dawkins, R., Bingham, S., Aguda, A. & Hemming, K. (2008). Our classroom is like a little cosy house! Organising the early years classroom to encourage independent learning. En Whitebread, D. & Coltman, P. (Eds.). *Teaching and Learning in the Early Years*. Londres: Routledge Falmer.
- Whitebread, D. & Coltman, P. (Eds.) (2008). *Teaching and learning in the early years*. London: Routledge.
- Zigler, E., Gilliam, W. & Jones, S. (2006). School Readiness: Defining the goal for Universal Preschool. En Zigler, E., William, W. & Jones, S. (Eds.). *A vision for universal preschool education*. New York, EE. UU.: Cambridge University Press.

Participantes y colaboradores

El diseño, desarrollo y reporte de las evaluaciones que realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) suponen el concurso y participación de innumerables personas, tanto de éste como externas al mismo ello deriva de la propia complejidad de las evaluaciones, pero también, de un modelo de trabajo que privilegia la labor colegiada, la interacción estratégica con especialistas e investigadores, tomadores de decisiones, así como con actores educativos, para conjugar sus distintas miradas en etapas y aspectos clave del proceso de evaluación.

El estudio sobre Condiciones de la Oferta Educativa en Preescolar (COEP) convocó de manera especial a un gran número de participantes por la novedad que supuso en el contexto de las acciones de la Dirección de Evaluación de Escuelas (DEE), el diseño y realización de un estudio bajo el eje de condiciones de la oferta educativa, concepto sugerente y lleno de posibilidades, pero complejo y desafiante.

La DEE reconoce y agradece la colaboración en este estudio de las siguientes personas:

I. Colaboradores internos

Dirección de Evaluación de Escuelas

Coordinación y diseño del estudio

María Guadalupe Pérez Martínez

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Adán Moisés García Medina

Revisión del contenido del informe

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Lethzayde Cerón Medina

Ana Cecilia Álvarez Loera

Procesamiento, análisis y revisión de información estadística del informe

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Alma Yadhira López García

José Eliud Vilchis Carrera
Paul Ramírez de la Cruz

Diseño de instrumentos

María Guadalupe Pérez Martínez
Luis Horacio Pedroza Zúñiga
Guadalupe Ruiz Cuéllar
Adán Moisés García Medina
Gabriela Ramos Solórzano
María Luisa Torres Salazar
Alma Yadhira López García

Diseño de la muestra

Paul Ramírez de la Cruz

Revisión de apartados del informe

Gerardo Alejandro Delgado Durán
Adán Moisés García Medina

Participación en estudio exploratorio sobre las Condiciones de la Oferta Educativa en Preescolar

Guadalupe Ruiz Cuéllar
Juan Ernesto Treviño Villarreal
Adán Moisés García Medina
Luis Horacio Pedroza Zúñiga
María Guadalupe Pérez Martínez
Adriana Orozco Martínez
María Antonieta Aguilera García
Gustavo Muñoz Abundez
Edna Huerta Velásquez
Gabriela Ramos Solórzano
María Luisa Torres Salazar
Yuriko Teresa Benítez Ríos
Paul Ramírez de la Cruz

Dirección de Relaciones Nacionales y Logística

Diseño y coordinación de la logística de aplicación de instrumentos y capacitación de participantes

María de la Luz Zarazúa
Juan Carlos Camacho Gómez
Jorge Sotelo Cortés
Raúl Paqui Peralta
Norma Daría García Reyna
María de la Luz Ortíz González

Berenice Ponce Olvera
Valentín Villalobos Morales

Revisión de capítulo 1 del Informe
Magdalena del Pilar González Martínez

Dirección de Informática

Lectura óptica de instrumentos y diagramación de instrumentos piloto

Enzo Molino Ravetto
Wilfredo Antonio Ortiz Orozco
José Sergio Sánchez Ortega

Dirección General

Revisión del informe en versión definitiva
Margarita Zorrilla Fierro (2009-)

Revisión del diseño del estudio, muestra, estructura y versión preliminar del informe
Felipe Martínez Rizo (2007-2008)

Dirección General Adjunta

Revisión del informe
Annette Santos del Real
Alejandra Delgado Santoveña
Hidalía Sánchez Pérez
Rosa Mónica García Orozco
María Minerva Nava Amaya

Dirección de Pruebas y Medición

Retroalimentación al diseño muestral y proceso de imputación de respuestas
Edgar Ignacio Andrade Muñoz

Retroalimentación a informe en versión definitiva
Andrés Eduardo Sánchez Moguel

Dirección de Indicadores Educativos

Revisión del Capítulo 1
Héctor Virgilio Robles Vásquez
Mariel Escobar Toledo

Dirección de Comunicación y Difusión

Revisión definitiva del informe
Ariella Aureli Sciarreta
Pedro Rangel García

César Rebolledo González
Norma Alfaro Aguilar
María Esther Saldívar Chávez

Primera revisión y corrección de estilo del informe

Miguel Ángel Aguilar Ramírez
Diana Luz Flores Vázquez

Diseño gráfico definitivo del informe

Juan Cristóbal Ramírez Peraza

Consejeros técnicos revisores del informe

Pedro Ravela
Fernando Reimers
Leonor Cariola
Francisco Soares
Alejandro Márquez
Benilde García Cabrero

Consejo Consultivo del INEE (discusión de resultados definitivos del informe)

II. Colaboradores externos

Generación de estimaciones y cálculo de varianzas

Armando Ramos Díaz

Imputación de datos faltantes

Mónica Gladis Pérez Miranda

Escritura de apartado 3.2 y 4 del Anexo Técnico

Armando Ramos Díaz
Mónica Gladis Pérez Miranda

Apoyo informático

Karina del Carmen Lomelí Lara

Diseño gráfico de instrumentos

Elizabeth Rojas Martínez

Diseño gráfico de primera versión del informe

César Sandoval Rubio

Asesorías de especialistas

Asesoría metodológica del proyecto

Rosa Obdulia González Robles

Asesoría para promover la vinculación con autoridades educativas

Fernando Reimers

Asesoría para elaboración de la muestra

Centro de Investigación en Matemáticas, A.C.

Asesoría para análisis psicométrico

Manuel González Montesinos

Asesoría para construcción de instrumentos piloto

María del Carmen Larios Lozano

Asesoría para construcción de instrumentos sobre creencias y autoeficacia

Benilde García Cabrero

Roberto Barocio Quijano

Raúl Gómez Patiño

Asesoría para construcción de instrumentos sobre lectura en preescolar

Alma Cecilia Carrasco Altamirano

Luz María del Consuelo Chapela Mendoza

Comité de validación de instrumentos

Luz María Méndez Morales

Ana Bertha Jiménez Almanza

Agustina América Matus López

María Alfa Bernal Acevedo

Sanjuana Velasco Martínez

María Esther Esquivel Delgadillo

María del Refugio Guel Sosa

Revisión del diseño del estudio, cuestionarios e informe

Retroalimentación al diseño del proyecto

Sylvia Schmelkes del Valle

Eva Moreno Sánchez

Liliana Morales

Margarita María Zorrilla Fierro

Nashieli Ramírez Hernández

Lucía Rivera Ferreiro
Martín Fuentes Chávez

Revisión de estructura del informe
Juan Ernesto Treviño Villarreal
María Olivia Herrera

Revisión de borradores del informe
Ana Bertha Jiménez Almanza
Luz María Méndez Morales

Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar de la SEP:
Eva Moreno Sánchez
Liliana Morales Hernández
Angélica Zúñiga Rodríguez
María Teresa Sandoval Sevilla
Norma Elizabeth Rangel Lozano
Guadalupe Monroy Barba
José Bonifacio Barba Casillas

Revisión al diseño gráfico de primera versión del informe
Verónica González de Alba

Retroalimentación de los cuestionarios en versión piloto
Rosa Obdulia González Robles
Juan Ernesto Treviño Villarreal
María del Carmen Larios Lozano
Martín Fuentes Chávez

Discusión de resultados definitivos y alternativas de medición de la práctica docente
Bruce Fuller
José Felipe Martínez

Retroalimentación de autoridades educativas a resultados preliminares

Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar de la SEP:
Eva Moreno Sánchez
María Teresa Sandoval Sevilla
Norma Elizabeth Rangel Lozano
Angélica Zúñiga Rodríguez
Guadalupe Monroy Barba

Dirección de Educación Comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo

Lizbeth Camacho

Rafael Rendón Padilla

Aurora Badillo

Dirección General de Educación Indígena

Rosalinda Morales Garza

Alicia Xóchitl Olvera Rosas

Erika Pérez Moya

Ángeles Ramírez Urbina

Esther Castillo Arzate

Pedro Guerrero Calderón

Javier Huerta Sánchez

Rafael Nieto Andrade

Ma. Irma Arredondo Rodríguez

Representantes de educación preescolar en las entidades federativas

Delegación de CONAFE en Aguascalientes

