



EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. EIC PREESCOLAR. CREENCIAS DE DOCENTES Y LEC

Alvaro Fernando Adaya Villanueva
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Pamela Manzano Gutiérrez
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Julio César Costeño Hernández
Universidad Veracruzana

Área temática: Evaluación educativa.

Línea temática: Evaluación curricular y acreditación de programas.

Reporte final de investigación.

Resumen:

Entre el currículo diseñado y el implementado se reconoce el currículo interpretado o moldeado, el cual se refiere a lo que el docente comprende del currículo diseñado de acuerdo con sus experiencias previas, conocimientos, creencias y pensamiento práctico en torno a la enseñanza, el aprendizaje y las demandas de trabajo que debe cumplir. En este marco, la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), realizó una evaluación que brindó información acerca del pensamiento actual de las docentes y LEC de preescolar sobre temas clave del currículo, la enseñanza y el aprendizaje; con el propósito de que la autoridad educativa reconozca diversas configuraciones del pensamiento en docentes y LEC y a partir de ello promueva procesos de formación de una manera más comprensiva de los contextos y condiciones de trabajo.

Mediante la aplicación de cuestionarios autoaplicados a docentes y Líderes para la Educación Comunitaria acerca de temas clave del currículo, la enseñanza y el aprendizaje; se obtuvieron perfiles docentes que permiten observar sus posturas de pensamiento por medio de análisis de cluster bietápico, que, al ser contrastadas con estratos de estudio conformados por los tipos de preescolar (comunitaria, general, indígena) y el tipo de organización (unidocente y no unidocente), permiten analizar sus posturas de pensamiento de una forma más comprensiva, de acuerdo con sus contextos y condiciones de trabajo.

Palabras claves: Preescolar, Currículo, Pensamiento docente, LEC.

Introducción

La implementación curricular está centrada en aquellos elementos que dan cuenta de la puesta en práctica de lo expresado y prescrito en los documentos y materiales que articulan el diseño curricular. Reconociendo que dicha puesta en práctica se da en condiciones institucionales específicas, esta dimensión considera también aquellos elementos que facilitan o dificultan una implementación efectiva (INEE, 2019). La literatura especializada brinda indicios de que la implementación de las propuestas curriculares no se da de forma directa, sino que pasa por distintos niveles de concreción (Bolívar, 1996; Díaz-Barriga & Hernández, 2010; Ezpeleta, 2004). Esto hace necesario estudiar y dar seguimiento a la implementación del currículo sin perder de vista los contextos en que éste aterriza y los actores clave que hacen posible dicho proceso. Para el estudio de este proceso es importante reconocer tanto factores objetivos como son la existencia y suficiencia de recursos materiales y humanos, así como factores subjetivos que permiten explorar el modo en que lo material es percibido y experimentado por los usuarios a los que alude.

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

Al reconocer a docentes y LEC como sujetos que dan significado al currículo diseñado y ante las reformas curriculares recientes, se consideró indispensable reconocer los elementos del pensamiento que pueden estar presentes o tener algún peso en la implementación del currículo.

En este marco, la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), realizó una evaluación que brindó información acerca del pensamiento actual de las docentes y LEC de preescolar sobre temas clave del currículo, la enseñanza y el aprendizaje, para reconocer posturas de pensamiento que están detrás de las prácticas de implementación curricular. El propósito de la EIC-PREE es que la autoridad educativa reconozca diversas configuraciones del pensamiento en las docentes y LEC responsables de la implementación de un currículo o modelo educativo, y a partir de ello promover procesos de formación de una manera más comprensiva de los contextos y condiciones de trabajo. Además, se pretende que docentes, LEC, directivos, asesores, capacitadores, asistentes y cualquier figura de la comunidad escolar, puedan llevar a cabo procesos reflexivos para mejorar la práctica educativa.

Las preguntas que guiaron el diseño de la EIC Preescolar fueron:

1. ¿Qué creencias tienen las educadoras y los LEC acerca del currículo?

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

Desarrollo

En la literatura es posible identificar dos corrientes teóricas sobre las creencias de los docentes. La primera es la perspectiva clásica que las considera como un principio explicativo de la práctica. La segunda es una perspectiva comprensiva de la práctica, la cual enfatiza el papel del contexto y la cultura en el pensamiento docente (Skott, 2009). La EIC Preescolar “Creencias de docentes y LEC” se sustenta en el término de “creencias” entendido como un principio en el que las perspectivas explicativa y comprensiva de la práctica se interrelacionan de manera complementaria, admitiendo que los marcos de referencia que sustentan las creencias del docente son confrontados por las condiciones del contexto en el que trabajan, lo que a su vez reconfigura sus marcos y determina la forma en que el docente da significado al currículo diseñado y lo implementa.

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

Esfera 1. Creencias sobre el currículo

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

Esfera 2. Creencias sobre la enseñanza

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

Esfera 3. Creencias sobre el aprendizaje

- Relación entre aprendizaje y género.
- Lengua de instrucción para estudiantes que sólo hablan lengua indígena.

- Creencia de la importancia que tienen los dominios de aprendizaje para los padres de familia.
- Dificultades en el aprendizaje de niñas y niños relacionadas con aspectos familiares.

Se aplicaron dos cuestionarios equivalentes, uno de ellos se aplicó a docentes de preescolares generales (públicos y privados) e indígenas, tanto unidocentes como no unidocentes y otro cuestionario se aplicó a LEC de educación comunitaria. A las creencias –opiniones manifestadas en grado de acuerdo– de docentes y LEC, se les aplicó un análisis estadístico de conglomerados o cluster, lo que permitió dividir a todo el conjunto en grupos con tendencias similares de respuesta. Una vez obtenidos estos grupos o perfiles, se cruzaron con los estratos definidos para esta evaluación, relacionados con los tipos de servicio del preescolar.

Tabla 1: Estratos de estudio

ESTRATOS DE ESTUDIO	INFORMANTE
COMUNITARIO	LEC
INDÍGENA UNIDOCENTE	DOCENTE
INDÍGENA NO UNIDOCENTE	DOCENTE
GENERAL UNIDOCENTE	DOCENTE
GENERAL NO UNIDOCENTE	DOCENTE
PRIVADA (GENERAL SOSTENIMIENTO PRIVADO)	DOCENTE

Este cruce permite observar el porcentaje de docentes y LEC de cada perfil obtenido por estrato de estudio. Una vez obtenidos los resultados de los perfiles por estrato de estudio, se llevaron a cabo 6 grupos focales conformados principalmente por docentes: 1 en Tlaxcala, 1 en Morelos, 1 en Yucatán, 2 en Baja California y 1 en Ciudad de México. Se les presentaron los resultados con el objetivo de que aportaran sus apreciaciones y opiniones, y se retomaron para complementar la interpretación de los resultados, así como para formular algunas preguntas que guiaron la discusión de los resultados de una manera comprensiva, tratando de resaltar las diferencias de los estratos; sus particularidades y el modo en cómo se aborda desde cada uno los temas clave que sustentan la evaluación.

La EIC Preescolar se aplicó en 2017 y fue una evaluación con representatividad nacional y para los estratos identificados, como parte de la metodología que se sigue en el Instituto para el diseño de sus evaluaciones de gran escala, previo a la aplicación nacional se realizan aplicaciones piloto de los instrumentos que permiten, por un lado, acceder a información acerca de las variables del operativo que pueden afectar la calidad de la información recopilada; y por otro lado, contar con información para valorar la confiabilidad y validez de los constructos e ítems que se diseñaron. Esta evaluación contó con tres ejercicios piloto, que permitieron afinar las variables de interés y la selección de la mejor escala para captar sus opiniones. En la aplicación nacional, los valores obtenidos fueron bastante aceptables, en ningún caso se superó el umbral permitido de 5% de valores perdidos. De manera general, ninguno de los reactivos obtuvo valores por

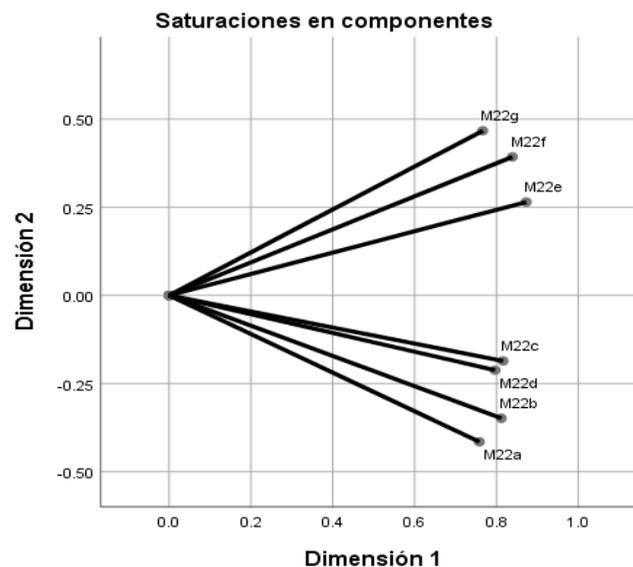
arriba del 5% de respuestas nulas y respuestas múltiples, por lo que se le consideró un instrumento con valores psicométricos adecuados.

Para la validación del modelo teórico se utilizó el análisis categórico no lineal de componentes principales (CATPCA) que tiene su origen en el análisis de componente principales (ACP), una de las técnicas de análisis mutivariante más utilizadas en las investigaciones. Su utilidad parte de la síntesis de la información o reducción de dimensiones que lleva a cabo, es decir de un número elevado de variables se obtiene un número reducido de componentes con la menor pérdida de información posible (Molina & Espinosa de los Monteros, 2010; Varela & Torres, 2005).

El CATPCA es un método de escalonamiento óptimo perteneciente a las técnicas no lineales de análisis Mutivariante y se implementó mediante el software estadístico SPSS Ver. 22. La interpretación a través de la técnica CATPCA es idéntica a la que se realiza en un ACP (Navarro, Casas, & González, 2010). El análisis de componentes principales categórico supone que se tiene una matriz de datos, la cual consiste en las puntuaciones observadas de n casos en m variables.

Gráfico 1: CATPCA de un reactivo de EIC Preescolar.

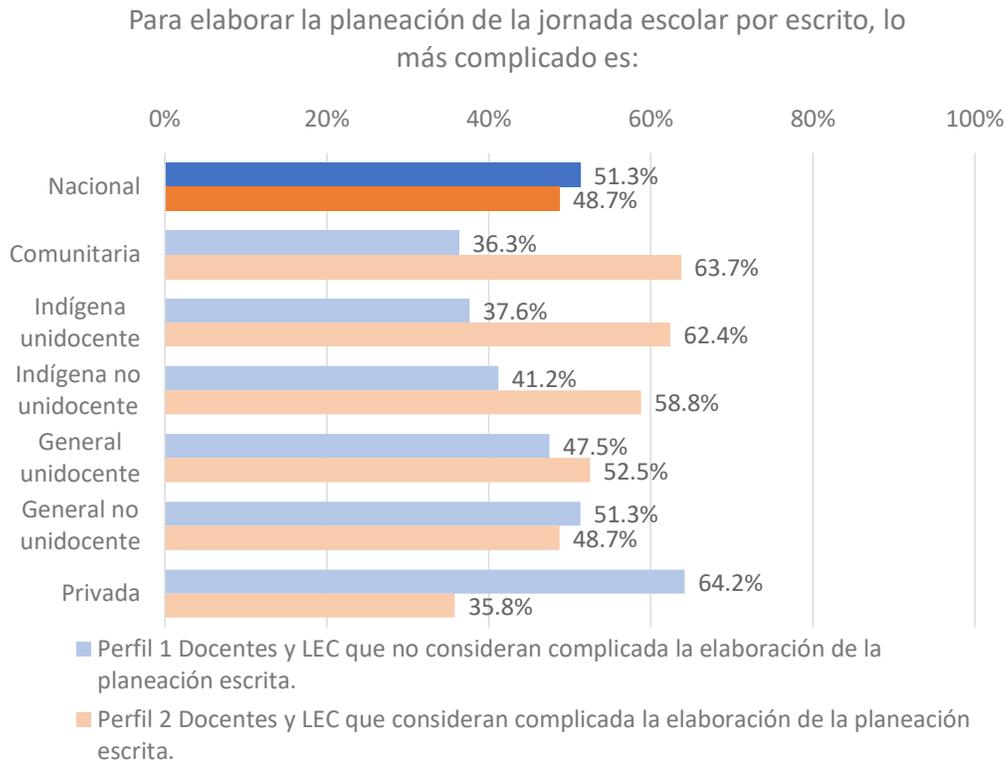
Tema. Dificultades para evaluar el proceso de aprendizaje.



Posteriormente, para la conformación de perfiles docentes se utilizó el análisis de cluster bietápico, una herramienta de exploración diseñada para descubrir las agrupaciones naturales de un conjunto de datos. Una de las características de este método es el proporcionar un número automático óptimo de conglomerados y la posibilidad de crear conglomerados con variables categóricas y continuas.

Gráfico 2: Cluster de un reactivo de EIC Preescolar.

Tema. Dificultades de la planeación escrita.



Conclusiones

La aproximación a las creencias que docentes y LEC tienen acerca del currículo, la enseñanza y el aprendizaje permitió identificar información para reflexionar a distintos niveles: el lugar de la organización y funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, el diseño curricular, la formación inicial y continua de docentes, el acompañamiento al trabajo de aula, la práctica docente, la gestión escolar y la relación familia-escuela.

Para cumplir con el propósito de ofrecer información que permita promover procesos de formación de una manera más comprensiva, de acuerdo con los contextos y condiciones de trabajo; se presentan resultados relacionados con información sociodemográfica, donde se resaltan los aspectos más relevantes por estrato de estudio:

- El porcentaje más alto de docentes hombres se encuentra en preescolares indígenas y comunitarios.
- La edad promedio en todos los estratos, con excepción del comunitario, no rebasa los cuarenta años, por lo que la población docente de este nivel educativo es joven.

- Los estratos donde se identificó que, en promedio, las docentes tenían mayor cantidad de años de experiencia fueron los preescolares indígenas, donde se identificó menor experiencia, sin considerar los preescolares comunitarios, fueron los preescolares privados.
- Siete de cada diez docentes dijeron tener estudios de licenciatura y uno de cada diez, estudios superiores a dicho nivel educativo, la proporción más grande de estos se encuentra en los preescolares generales no unidocentes.
- Siete de cada diez docentes estudió una licenciatura en educación preescolar y dos de cada diez alguna licenciatura en educación o un área relacionada con educación, por lo que la mayoría de docentes está formada para el nivel educativo en el que trabajan.
- Aunque las proporciones más altas de grupos multigrado se encuentran en preescolares unidocentes y comunitarios, también hay porcentajes considerables en preescolares no unidocentes tanto indígenas como generales.
- En relación con lo anterior, solo las docentes de preescolares comunitarios trabajan con un modelo curricular multigrado, el resto de las docentes lo hace con uno que, aunque sus aprendizajes no están graduados, tampoco ofrece orientaciones didácticas para el trabajo con estudiantes de distintas edades y grado de desarrollo psicobiológico, elementos necesarios cuando los grupos son de organización multigrado.
- A nivel nacional, el promedio de estudiantes por grupo es de 20, el menor número se encuentra en preescolares comunitarios y el mayor número en generales e indígenas no unidocentes.

Tabla 2: Características centrales de los estratos de estudio

ESTRATOS DE ESTUDIO	PROGRAMA DE ESTUDIOS VIGENTE	EDAD PROMEDIO	PROMEDIO DE AÑOS DE EXPERIENCIA	PORCENTAJE CON ESTUDIOS DE LICENCIATURA O SUPERIOR A LICENCIATURA	PORCENTAJE CON ORGANIZACIÓN MULTIGRADO	PROMEDIO DE ESTUDIANTES POR GRUPO
COMUNITARIO		22	2	5.1	94.1	9
INDÍGENA UNIDOCENTE	PROGRAMA DE ESTUDIOS 2017 CON APRENDIZAJES	38	15	75.6	96.7	19
GENERAL NO UNIDOCENTE	ESPERADOS SIN GRADUAR, PERO SIN ORIENTACIONES	38	14	74.7	29	23
INDÍGENA UNIDOCENTE	DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS PARA EL TRABAJO CON GRUPOS MULTIGRADO	34	10	75.8	97.6	18
GENERAL NO UNIDOCENTE			13	91.5	16.8	24
PRIVADA		34	9	85.9	13.5	16

Cuando se contrastan los perfiles docentes obtenidos en cada tema con los estratos de estudio asociados a los tipos de preescolar. Es posible observar algunas diferencias y semejanzas entre los estratos, lo que ayuda a realizar un análisis comprensivo de sus creencias u opiniones para poder ofrecerles acompañamiento y formación en la práctica más adecuados a sus contextos y características generales. Los resultados indican que:

- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (55.5%) considera que sólo para algunos dominios de aprendizaje es más necesario que niñas y niños inicien el preescolar desde los 3 años. En general, consideran lo cognitivo y lo socioemocional más que los hábitos y lo psicomotor. Solamente las docentes de preescolares indígenas, en su mayoría, consideran necesario iniciar el preescolar desde los 3 años para lograr todos los dominios de aprendizaje.
- A nivel nacional, es poca la diferencia entre las docentes y LEC que, en general, consideran compleja o que representa dificultad la elaboración de una planeación escrita (51.3%) y aquellas que opinan que no lo es (48.7%). Este segundo perfil considera, en mayor proporción, que es más complejo el diseño de actividades adecuadas a las características y ritmos de aprendizaje de niñas y niños, así como el diseño de estrategias de evaluación. Cabe resaltar que la proporción de docentes y LEC que pertenecen al perfil que considera compleja la planeación corresponde a aquellas escuelas donde las condiciones escolares y de funcionamiento son más precarias. A saber: comunitaria (63.7%), indígena unidocente (62.4%), indígena no unidocente (58.8%), general unidocente (52.5%), general no unidocente (48.7%) y privada (35.8%).
- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (58.1%) considera necesarias prácticas centradas sólo en los estudiantes para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos. Mientras que 41.9% considera que son necesarias prácticas centradas en los estudiantes más que en la docente. La diferencia entre éstos es el papel de las docentes, es decir, ambos perfiles consideran las prácticas centradas en los estudiantes, pero es el segundo grupo el que considera necesarias también las prácticas que están centradas en la docente. Los preescolares comunitarios e indígenas sobresalen en este segundo perfil que considera ambos tipos de prácticas, mientras que los preescolares generales sobresalen en el primer perfil que sólo considera las prácticas centradas en los estudiantes para mantener el orden en el grupo y resolver conflictos.
- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (72.4%) considera que es mejor conformar equipos de trabajo con alumnos con características similares. En cambio, un menor porcentaje (27.6%) no considera que esto sea mejor, lo que implícitamente indica que para este perfil es mejor conformar equipos de trabajo con alumnos con características heterogéneas o diversas. Este segundo perfil, se encuentra conformado en mayor proporción por docentes de preescolares generales no unidocentes (31.2%) y en menor proporción por docentes de preescolares privados (25.1%); es decir, por preescolares donde las condiciones de trabajo pedagógico son más favorables.

- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (63.8%) considera que los alumnos que sólo hablan lengua indígena deben aprender únicamente de manera bilingüe. En cambio, un menor porcentaje (36.2%) considera que deben aprender principalmente de manera bilingüe, es decir, aunque en mayor proporción consideran lo bilingüe, no descartan del todo los enfoques monolingües en español o lengua indígena. Estos perfiles se obtuvieron solamente de las docentes y LEC que reportaron tener estudiantes que hablan lengua indígena, lo que representa el 11% del total nacional. Además, es importante resaltar que el segundo perfil permite advertir que el asunto de la enseñanza de la lengua indígena no es una simple aplicación de lo que establece el programa de estudios, ya que para la selección de la lengua que debería de ser predominante en el trabajo didáctico del aula influyen distintos factores, entre ellos, las exigencias de la comunidad donde se ubica la escuela. Resulta interesante que los dos perfiles identificados, en el caso del preescolar comunitario, se reparte casi en la misma proporción, y los preescolares indígenas, aunque tienen mayoría en el primer perfil, las distancias con el segundo son menores que en el resto de los preescolares.
- A nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC (69.4%) considera que para los padres de familia es más importante que sus hijos desarrollen algunos dominios de aprendizaje. En cambio, un menor porcentaje (30.6%) considera que para los padres de familia es más importante que sus hijos desarrollen todos los dominios de aprendizaje. En general, las docentes y LEC del primer grupo, consideran que para los padres de familia es más importante el aprendizaje de los dominios cognitivo y socioemocional, que los hábitos y lo psicomotor y es el grupo en el que se encuentran las proporciones más altas de docentes y LEC. Sin embargo, para las docentes de los preescolares indígenas la diferencia entre el primer y segundo grupo es menor. Es decir, hay proporciones muy similares de docentes entre grupos.
- Acerca de algunos factores familiares que dificultan el aprendizaje de niñas y niños, a nivel nacional, un mayor porcentaje de docentes y LEC considera que el bajo involucramiento familiar en las actividades escolares dificulta el aprendizaje más que las condiciones socioeconómicas de las familias. Sobre los factores que refieren al involucramiento familiar, la mayoría (87.1%) considera que se dificulta el aprendizaje cuando los padres se involucran poco en las actividades de sus hijos y un 79.8% cuando los padres solicitan poca información acerca del desempeño de sus hijos. En cuanto a las condiciones familiares, el 56.9% considera que se dificulta el aprendizaje cuando los padres viven separados, el 41.3% cuando los padres tienen pocos estudios y el 32.4% cuando los padres tienen bajos recursos económicos.
- En cuanto al aprendizaje y su relación con el género, entre 44.9% y 65.2% de docentes y LEC considera que no hay diferencias entre la facilidad que tienen niñas y niños para el logro de aprendizajes, situación altamente positiva; sin embargo, dentro de las proporciones que sí

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

Referencias

- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177.
- Coll, C., & Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, Desarrollo psicológico y educación 2. *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- INEE. (2019). Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos. Ciudad de México: autor. Obtenido de <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/E/211/PIE211.pdf>
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Molina, O., & Espinosa de los Monteros, E. (2010). Rotación en análisis de componentes principales categórico: Un caso práctico. Obtenido de <http://digital.csic.es/handle/10261/42768>
- Navarro, J., Casas, G., & González, E. (2010). Análisis de Componentes Principales y Análisis de Regresión para Datos Categóricos. Aplicación en la Hipertensión Arterial. *Revista de Matemática: Teoría y Aplicaciones*, 17(2), 199-230. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/453/Resumenes/Resumen_45326933006_1.pdf
- Skott, J. (2009). Contextualising the notion of belief enactment. *Journal of Mathematics*.
- Varela, M., & Torres, V. (2005). Aplicación del análisis de componentes principales de tres modos en la caracterización multivariada de somaclones de king-grass. *Revista Cubana de Ciencia Agrícola*, 39(4), 543-552. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/1930/Resumenes/Resumen_193017719002_1.pdf