



CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA INTEGRAL DE APRENDIZAJES FUNDAMENTALES, MEDIANTE LA COLABORACIÓN ENTRE GOBIERNOS ESTATALES Y SOCIEDAD CIVIL PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Coordinadora
Silvia Alicia Ojeda Espejel
Instituto Natura México
silviaespejel@natura.net

Enseñar a enseñar: La formación inicial en lengua y matemáticas en la educación normal

Elisa Bonilla Rius
BOTH Bonilla y Torres H Consultoría en educación
elisa@both.mx

Aventuras en papel: manuales para docentes de aprendizaje basado en proyectos

Alejandra García Aldeco
Fundación Zorro Rojo AC
contacto@fundacionzorrorojo.org

Política de aprendizajes fundamentales: memoria del primer año de implementación 2021-2022

Rosa Wolpert Kuri
Oficina de la UNESCO en México
r.wolpert@unesco.org

Área temática: A.10) Política y gestión de la educación. (Consulte: <http://www.cnie.mx/>)

Línea temática: 2. Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas. (Consulte: <http://www.cnie.mx/>)



Resumen general del simposio

El Instituto Natura México reconoce como una prioridad de primer orden el garantizar los aprendizajes fundamentales en lengua y matemáticas en los tres primeros grados de educación primaria, para incrementar las posibilidades reales de desarrollo de las niñas y niños en el futuro, y de las consecuencias positivas de una intervención que garantice el diseño y adopción políticas públicas enfocadas a ese objetivo.

La alfabetización en aprendizajes fundamentales precisa de modificar factores estructurales como: las condiciones de educabilidad, la formación docente, la metodología de enseñanza, la práctica docente, el involucramiento de madres, padres de familia y cuidadores, la promoción

de la participación social y el desarrollo de un eficaz sistema de monitoreo y evaluación que permita en conjunto elevar el logro de las y los estudiantes. Un elemento adicional es el desarrollo socioemocional, para crear círculos virtuosos que favorezcan el aprendizaje.

Derivado de los anterior, el Instituto Natura México, desde el año 2020 se ha propuesto acompañar y apoyar a los estados en el desarrollo e implementación de una política pública integral, basada en evidencia, con el propósito de fortalecer la alfabetización en aprendizajes fundamentales en lengua y matemáticas, acompañada del desarrollo de habilidades socioemocionales. Inició en dos estados y actualmente está en seis.

El simposio Construcción de una política integral de aprendizajes fundamentales, mediante la colaboración entre gobiernos estatales y sociedad civil para garantizar el derecho a la educación. El primer texto destaca la importancia de la formación inicial en lengua y matemáticas en la educación normal como base para lograr un cambio profundo y de largo alcance. El segundo texto presenta el componente pedagógico sustenta la estrategia de enseñanza de lengua Aventuras en papel. Finalmente, el tercero presenta los resultados y conclusiones del primer año de implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales PAF en Veracruz y Yucatán.

Palabras clave: Alfabetización, Derecho a la educación, Educación básica, Educación y desarrollo y Política educativa.

Semblanza de los participantes en el simposio

Coordinadora

Silvia Ojeda Espejel

Directora del Instituto Natura, México. Cuenta con más de 15 años de experiencia en educación y dirección organizacional, en el sector público, privado, organismos internacionales y sociedad civil, desde donde ha trabajado en propuestas de alto impacto a niveles federal y estatal.

Es responsable del programa de educación del Instituto Natura México desde donde construye relaciones con autoridades educativas, sector empresarial y la Sociedad Civil.

Maestra en educación con especialidad en desarrollo cognoscitivo. Dentro de sus objetivos busca mejorar el aprendizaje de las niñas y niños del país, así como, las estrategias y la articulación de la agenda educativa nacional.

Elisa Bonilla Rius

Ha combinado el trabajo académico con altos cargos ejecutivos en los sectores público, privado y la colaboración con organismos multilaterales y del tercer sector. Áreas de especialidad: diseño e implementación de políticas públicas para el aseguramiento de la calidad educativa, particularmente las relativas a la construcción de planes y programas de estudio, diseño de libros de texto, materiales didácticos y soluciones educativas impresas y digitales para la primera infancia, la educación preescolar, primaria, secundaria y el desarrollo profesional docente; así como la definición e implementación de políticas para el fortalecimiento de bibliotecas escolares y de aula en escuelas públicas.

Alejandra García Aldeco

Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares y doctora en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro, se desempeña como profesora-investigadora de la misma institución. Es directora de operaciones y programas de la Fundación Zorro Rojo, donde trabaja en la alfabetización de grupos que han sido vulnerados. Ha sido docente frente a grupo en preescolar, primaria y educación superior durante los últimos 14 años. La investigación que ha realizado gira en torno a temas relacionados con didáctica de la lengua, tecnología educativa, desarrollo humano y salud.

Rosa Wolpert Kuri

Cuenta con estudios de pedagogía y Liderazgo Educativo. Trabajó 10 años en planeación y política educativa en la SEP. Ha sido consultora en Valora Consultoría y UNICEF México, implementando evaluación de instituciones y programas educativos y liderando proyectos de primera infancia e inclusión educativa.

Desde 2015 es responsable del sector de educación en UNESCO México. Colabora con distintos niveles de Gobierno, sociedad civil y la academia promoviendo el cumplimiento de las metas de educación de la ONU. Promueve el desarrollo de políticas de inclusión educativa, educación intercultural, aprendizajes fundamentales, y educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial.

ENSEÑAR A ENSEÑAR. LA FORMACIÓN INICIAL EN LENGUA Y MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN NORMAL

Elisa Bonilla-Rius (coordinadora); Martínez Bordón, Arcelia; Luis Medina Gual; Esmeralda Dionicio; Marco A. Torres-H-Mantecón; María Del Pilar Gómez Vega; Miguel Ángel Rivera Navarro; y Karla Aviña Marín

Resumen

El rezago en el logro educativo está muy extendido en México. Diversos estudios demuestran que uno de cada tres niños y niñas de tercer grado de primaria no comprende lo que lee, y la mitad, de los de menores ingresos, no alcanza una alfabetización suficiente en lectura y matemáticas. Instituto Natura México solicitó a BOTH Consultoría en Educación, realizar una investigación para conocer si las escuelas normales públicas preparan adecuadamente a las y los futuros maestros en estas materias. Esta investigación de percepciones docentes se llevó a cabo mediante un a) análisis comparativo de los planes de estudio (1997, 2012 y 2018) de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM); b) una encuesta en línea a una muestra de docentes de educación normal que imparten las asignaturas de lengua y matemáticas en las normales; y c) entrevistas a profundidad a una muestra seleccionada de docentes de dichas asignaturas. Este estudio demuestra las dificultades que encaran los docentes de lengua y matemáticas, del trayecto formativo de “Formación para la enseñanza y el aprendizaje” para enseñar a enseñar; ofrece recomendaciones a las autoridades educativas para el diseño de políticas que fortalezcan las escuelas normales públicas en su tarea de formar docentes; y plantea nuevas líneas de investigación.

Palabras clave: enseñar a enseñar; formación inicial docente; enseñanza de la lengua; enseñanza de las matemáticas; escuelas normales; LEPRIM; planes de estudio.

I. Contexto

Diversos estudios demuestran que, en México, uno de cada tres estudiantes de 3° de primaria no logran las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas (INEE 2014, 2018). Además, entre las mediciones de 2015 y 2018 (TERCE y ERCE de la UNESCO), no solo hubo estancamientos, sino retrocesos en el dominio de estas habilidades básicas (UNESCO 2013, 2019).

Con el fin de atender este bajo desempeño, desde el 2020, el Instituto Natura México (iN) colabora con diversos gobiernos estatales en el diseño e implementación de políticas educativas para

garantizar los aprendizajes fundamentales en lengua y matemáticas en la primaria baja (1º, 2º y 3º grados), según lo establecido en el currículo nacional y en estándares internacionales. La expectativa es que, en el mediano plazo, la mejora en lengua y matemáticas redunde en grados superiores en el logro académico general del estudiantado, para que cuente con mejores oportunidades personales y laborales en el largo plazo.

Las normales públicas son las principales instituciones formadoras de docentes. Entre 2020 y 2021, 89 % de las 47,636 personas que se preparaban para ser docentes de primaria, lo hacían en alguna de las 152 normales públicas que imparten la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) (ANUIES, 2021).

La preparación del profesorado es uno de los factores más importantes para garantizar la calidad de los aprendizajes. Dicha preparación debe asegurarse desde la formación inicial, y para que exista un cuerpo docente bien preparado hay que atraer a la docencia a personas con buen perfil académico y emocional; desarrollarlas hasta convertirlas en instructores capaces y eficientes; y garantizar que el sistema educativo tenga las mejores condiciones para brindar educación de la mayor calidad (Barber, 2007). Los sistemas educativos más exitosos han apostado por atraer a las y los mejores candidatos la docencia, para formarlos con solidez y garantizar el acceso a buenos docentes y a una educación de calidad (Las Directrices del INEE (2015), recomiendan fortalecer las escuelas normales para “... tener un mayor número de docentes con perfiles idóneos, alto desempeño y autonomía profesional fortalecida”).

Los requisitos para ingresar a las escuelas normales públicas son: promedio mínimo de 8; acreditar un examen (el EXANIII u otro); y cumplir con la edad mínima. Entre 2013 y 2017, la demanda para decreció en 60%: de 90 mil solicitudes de ingreso a la normal bajó a 35 mil (Dionicio, 2019); por lo que varias entidades federativas relajaron los requisitos para el ingreso, aceptando candidatos con 6.5 de promedio, permitiendo el ingreso con puntajes bajos en el EXANIII, o ampliando el rango de edad aceptable.

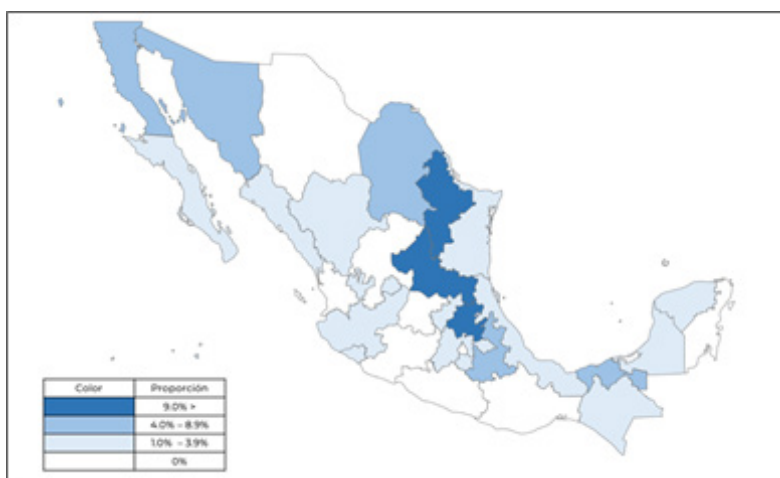
II. El estudio

Es clave profundizar en el conocimiento de la formación inicial en lengua y matemáticas para identificar áreas de mejora que permitan incidir en un desempeño óptimo en primaria. De ahí que, a comienzos de 2022, se diseñó este primer estudio para conocer cuál es la preparación de los futuros profesores de primaria en lengua y matemáticas, a partir tanto del “deber ser” contenido en el currículo de la LEPRIM, como de las percepciones de los docentes que brindan la formación; mediante:

- a. **Análisis curricular.** Comparativo de los planes de estudio 1997 (P1997), 2012 (P2012), y 2018 (P2018), con foco en las asignaturas de la LEPRIM referentes a la didáctica de la lengua y las matemáticas.

- b. Encuesta.** Aplicación en línea a una muestra de 249 docentes de las asignaturas de lengua y matemáticas en normales públicas, en 21 entidades federativas (figura 1).

Figura 1. Proporcionalidad de la participación de docentes en la encuesta por entidad federativa



Fuente: BOTH. Encuesta a docentes de las asignaturas de lengua y matemáticas en las escuelas normales 2022.

- c. Entrevistas semiestructuradas a profundidad.** Conversaciones de dos horas promedio, cada una, con una muestra seleccionada de docentes 14 docentes de dichas asignaturas, en cuatro temáticas: Perfil de entrevistados; Perfil de estudiantes y opinión sobre su preparación al ingreso; Desarrollo de conocimientos y didáctica durante la formación; y Recomendaciones para mejorar la formación inicial en las normales.

III. Análisis curricular

El estudio partió del análisis comparativo de los planes de estudio de la LEPRIM (P1997, P2012 y P2018) El plan 2022 no se incluyó en el análisis porque en ese momento estaba en “fase de pilotaje”, para tener como referencia el “deber ser” del currículo y contrastarlo luego con lo que manifestaron las y los docentes encuestados y entrevistados. Los tres planes analizados se diseñaron bajo dos supuestos básicos:

- Las y los estudiantes de las escuelas normales ingresan dominando los contenidos disciplinarios de lengua y matemáticas, los cuales adquirieron en su formación anterior, tanto en la educación básica como en la media superior.

- Las y los estudiantes que ingresan a la educación normal cuentan con competencias comunicativas avanzadas y con habilidades de pensamiento matemático equivalentes al tercer grado de bachillerato.

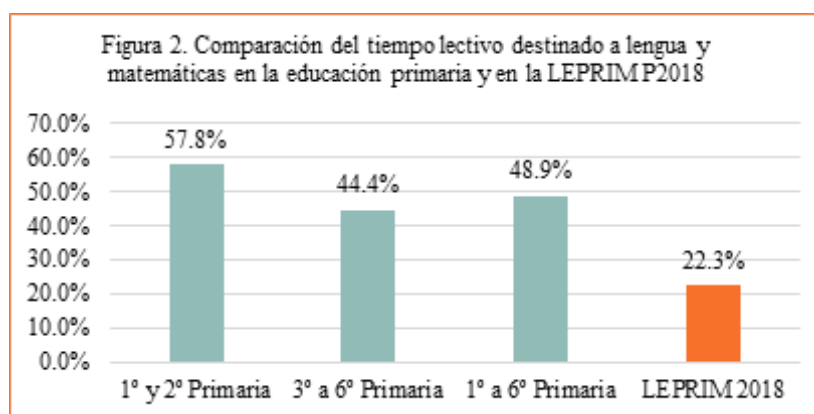
Los resultados de la encuesta y las entrevistas ponen a prueba estos supuestos.

En las asignaturas de lengua y matemáticas, los enfoques didácticos han sido semejantes en los tres planes analizados. El parteaguas se dio en el P1997 y luego hicieron adecuaciones, sin un rompimiento conceptual entre ellos, como ocurrió también en los planes de primaria del periodo.

En los tres planes, la enseñanza de la lengua se fundamenta en un enfoque comunicativo. Desde 2012, incluye un énfasis en las prácticas sociales de la lengua. Las bibliografías comparten autores y referentes teóricos de los años 90 e inicios de 2000. El P2012 y P2018 no reflejan investigaciones y propuestas del nuevo siglo. Ninguno incluye un acercamiento a contextos de tecnología digital.

En el caso de las matemáticas, el P1997 incorporó el enfoque didáctico conocido como “resolución de problemas”, mismo que se mantuvo vigente en los dos planes subsecuentes. Bajo este enfoque se han desarrollado diferentes investigaciones de aplicación y materiales que fungen como orientadores didácticos, tanto de los estudiantes de la LEPRIM como de los docentes en servicio. Como en el caso anterior, las referencias conceptuales y el catálogo de recursos didácticos están desactualizados; tampoco hay alusiones a la enseñanza de las matemáticas en contextos digitales.

El análisis comparativo del tiempo lectivo de los tres planes reveló que los créditos dedicados a la formación en lengua y matemáticas aumentó en cada reforma de la educación normal. En lengua pasó de 6.2% de créditos (P1997) a 10.8% (P2018). En matemáticas, de 6.4% a 11.5%. En el P2018 representan conjuntamente el 22.3% del total de créditos, un aumento del doble de créditos en 25 años.



Sin embargo, aún existe una brecha significativa entre las horas lectivas dedicadas a la formación en lengua y las matemáticas y la proporción del tiempo lectivo que la enseñanza de estas asignaturas demanda en primaria (Figura 2). Especialmente, en 1º y 2º grados de primaria la enseñanza de lengua y matemáticas ocupa la mayor parte del tiempo lectivo (57.8 %). Luego, de 3º a 6º grados, la enseñanza de esas dos asignaturas disminuye un poco, a 44.4 %. Del total de horas lectivas de los seis grados el 48.8 % debe dedicarse a la enseñanza del español y las matemáticas. Al comparar estos porcentajes con el tiempo de formación que ofrece la normal (22.3%), hay una diferencia de más del doble, que lleva a la pregunta de si la formación normalista es suficiente para la demanda del reto que enfrentarán sus egresados cuando estén frente a grupo.

De este análisis se desprende que el tiempo que establece la LEPRIM para formar en el proceso de adquisición de la lengua escrita se limita a unas cuantas clases, de carácter teórico más que práctico. Persiste la duda de si las normales enseñan con suficiencia a enseñar a leer y a escribir al futuro profesorado de primaria. El énfasis en las clases se pone en discusiones teóricas sobre enfoques didácticos para la adquisición de la lengua escrita más que en asegurar que el profesorado en formación adquiera herramientas concretas que le permitan enseñar a leer y a escribir con eficiencia. Este es un aspecto crítico que requiere ser atendido a la brevedad.

IV. Encuesta

Mayoritariamente, las y los docentes de las escuelas normales utilizaban el P2018, vigente al momento de la encuesta, aunque 5.2% usaba más de un plan de estudios. Hay diferencias entre lengua y matemáticas, en cuanto al tiempo dedicado a enseñar la didáctica y la disciplina. En lengua se tiende a equilibrar ambos; mientras que en matemáticas hay mayor inclinación a la didáctica que a los contenidos disciplinares (figuras 4 y 5).

Figura 4. Preferencias de formadores de lengua (español) en cuanto a los contenidos de sus clases

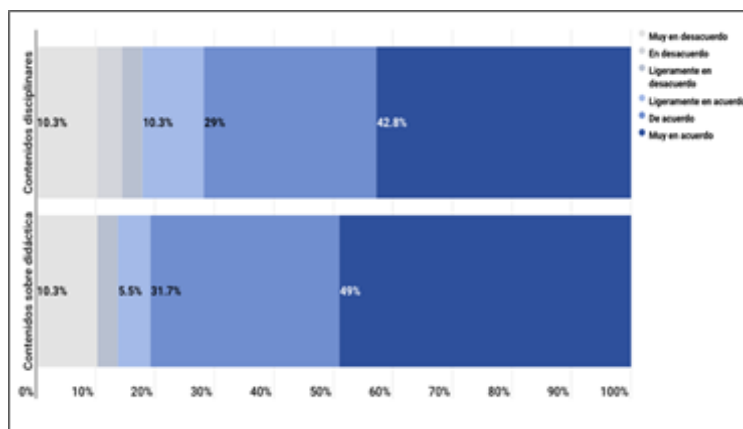
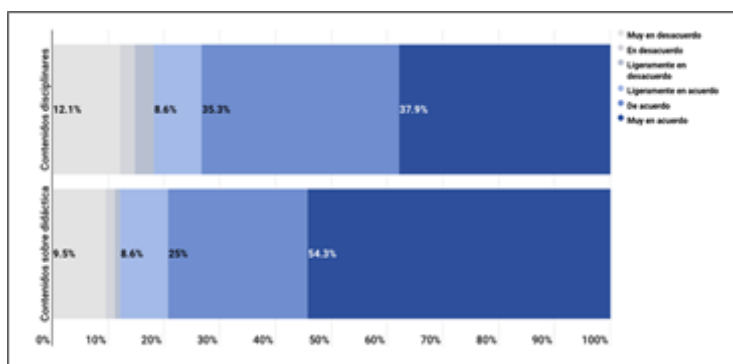


Figura 5. Preferencias de formadores de matemáticas en cuanto a los contenidos de sus clases



Fuente: BOTH. Encuesta a docentes de las asignaturas de lengua y matemáticas en las escuelas normales 2022.

Las estrategias didácticas más utilizadas son “ejercicios y tareas” y “exposiciones”; mientras que las menos usadas son las “simulaciones” (Tabla 4a).

Tabla 4a
Principales estrategias didácticas utilizadas por las y los docentes

Estrategia didáctica	Se utiliza	No se utiliza
Lecturas guiadas	64.7%	35.7%
Proyectos	69.5%	30.5%
Simulaciones	41.8%	58.2%
Análisis de casos	65.5%	34.5%
Exposiciones	79.9%	20.1%
Ejercicios/Tareas	83.5%	16.5%
Juegos	61.4%	38.6%
Otros	20.7%	79.5%

Fuente: BOTH. Encuesta a docentes de las asignaturas de lengua y matemáticas en las escuelas normales 2022.

Para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, los indicadores más empleados son la “participación y asistencia” y las “tareas”. En cambio, los “diarios de campo” y los “apuntes” son los menos utilizado. (Tabla 4b)

Tabla 4b
Principales elementos de evaluación del aprendizaje utilizados por las y los docentes

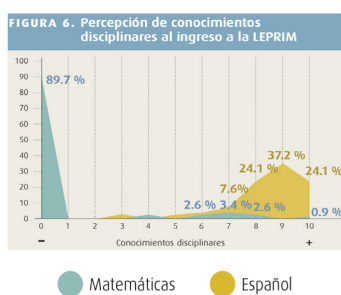
Elemento de evaluación	Se utiliza	No se utiliza
Exámenes	65.9%	34.1%
Proyectos	68.3%	31.7%
Portafolios	55.4%	44.6%
Co y autoevaluaciones	61.4%	38.6%
Diarios de campo	40.6%	59.4%
Participación/asistencia	74.7%	25.3%
Tareas	78.7%	21.3%
Apuntes	36.5%	63.5%
Ejercicios de libros/Plataformas	64.7%	35.3%
Otros	18.9%	81.1%

Fuente: BOTH. Encuesta a docentes de las asignaturas de lengua y matemáticas en las escuelas normales 2022.

Uno de los resultados más relevantes del estudio fue identificar que cerca del 90 % de las maestras y maestros que enseñan matemáticas consideran que las y los estudiantes no tienen los conocimientos disciplinares básicos ni al ingreso ni al egreso de la escuela normal.

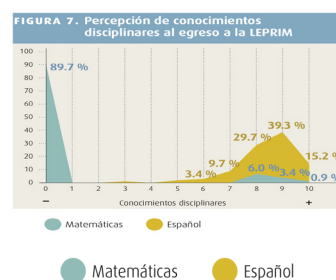
Quienes imparten lengua indican que sus estudiantes cuentan con los conocimientos necesarios, tanto al ingreso como al egreso de la normal; pero esta percepción contrasta con los resultados de las entrevistas, en las que prevalece la visión de que sus estudiantes no llegan con conocimientos de la lengua suficientes, ni tampoco subsanan sus carencias durante la LEPRIM. Las figuras 6 y 7, casi idénticas entre sí, muestran que la LEPRIM no hace diferencia en lo tocante a contenidos disciplinares en lengua y matemáticas.

Figura 6. Percepción sobre conocimientos disciplinares al ingreso a la LEPRIM



Fuente: BOTH. Encuesta a docentes de las asignaturas de lengua y matemáticas en las escuelas normales 2022.

Figura 7. Percepción sobre conocimientos disciplinares al egreso de la LEPRIM



Fuente: BOTH. Encuesta a docentes de las asignaturas de lengua y matemáticas en las escuelas normales 2022.

V. Entrevistas

De acuerdo con las entrevistas, el perfil docente en matemáticas es más diverso que el de lengua, por la variedad de formaciones: ingeniería (industrial, electrónica y comunicaciones); contaduría; administración; y arquitectura. Varios tienen posgrados en educación, y entre 7 y 10 años de ejercicio.

“Soy egresada de la Facultad de Contaduría Pública y Administración, Licenciada en Informática Administrativa, tengo una Maestría en Recursos Humanos y soy pasante del Doctorado en Administración y Liderazgo Educativo”. (RG)

“Yo estudié la Licenciatura en Ingeniería Industrial, no soy normalista [...], posteriormente estudié la Maestría en Educación con Especialidad en Docencia”. (FO)

En lengua prevalece la formación normalista y las trayectorias son más largas: 35 a 45 años de servicio (docencia, cargos administrativos y comisiones).

“... estudié normal básica, cuando no era licenciatura... egresé hace 36 años de esta escuela ...”. (JL)

“... soy profesor de primaria, normalista (plan 1975, reestructurado). Estudié Licenciatura en problemas de aprendizaje para leer y escribir; Maestría en docencia e investigación y Doctorado en investigación educativa”. (MC)

Las razones del estudiantado para ingresar a la normal no siempre están ligadas con un interés en la docencia, sino con la facilidad de estudiar para ser docente.

“[...] sea que sus papás tienen alguna relación con el magisterio, son docentes, supervisores, jefes de sector ... Es común encontrar hermanos exalumnos”. (ML)

“Llegan desorientados ... entran a la normal porque es representativa del municipio ... ‘mi papá no me dejó irme para otro lugar y me tuve que meter de maestro’”. (RG)

A diferencia de lo que manifestaron en la encuesta, comentaron que sus estudiantes llegan con deficiencias importantes: problemas de comprensión lectora, ortografía, no les gusta escribir, carecen de pensamiento cuantitativo, nociones básicas de aritmética, fracciones y tablas de multiplicar. Consideran que el perfil de ingreso tiene áreas de oportunidad que deben atenderse pronto.

“[...] a veces en este nivel están batallando con las tablas de multiplicar y con cosas muy sencillas que se supone deben dominar, y a lo mejor lo saben, sin embargo, no lo recuerdan. Esto en las operaciones aritméticas, como la división, y también traen problemas con fracciones y números decimales”. (RG)

“[...] tienen muchas dificultades en la comprensión lectora, dificultades de producción de textos”. (JL)

Entre los retos de lengua, insisten en la necesidad de reforzar la didáctica, trabajar en conocimientos básicos de lectura y redacción, y destacan el desafío que presentan el proceso reflexivo y las habilidades para explicar.

“En los programas se pide ... fortalecer la comprensión lectora, pero se nos dan pocas técnicas, pocos métodos, o estrategias para trabajarla, [...], se entiende como una habilidad ya desarrollada que no tienen problema, pero en realidad uno se va dando cuenta que sí hay dificultades”. (AM)

En matemáticas identifican como reto el trabajo adicional por la nula comprensión de sus estudiantes de conceptos básicos que deberían saber de su formación anterior. También las afectaciones emocionales y cognitivas de sus estudiantes como consecuencia del cierre de escuelas por pandemia.

“Cuando les pedimos reflexionar en torno a una situación-problema de una primaria... decimos: un profesor enfrenta tal situación con sus alumnos, ¿cómo la enfrentarías tú? El muchacho no sabe explicar. ¿Por qué? Porque viene de una formación diferente... expositiva y memorística”. (JL)

Las recomendaciones para mejorar el proceso de formación inicial y lo que podría hacerse desde cada normal se incorporaron a las conclusiones del estudio.

Conclusiones

1. Dominio de los contenidos de enseñanza

Hay severas deficiencias en la formación previa del estudiantado, las cuales no logra paliar la LEPRIM con suficiencia. El estudiantado enfrenta obstáculos tanto para apropiarse de los contenidos como para contextualizarlos y adaptarlos a diferentes ambientes escolares.

En lengua, las deficiencias incluyen: niveles muy bajos de comprensión lectora, mala ortografía, caligrafía, gramática y expresión oral, por lo que no se logran cubrir los contenidos de las asignaturas de formación en lengua y matemáticas.

En matemáticas, sobresalen las deficiencias para resolver operaciones aritméticas básicas, y refieren a que sus estudiantes a veces “ni siquiera saben las tablas de multiplicar”.

De manera generalizada comentan la existencia de “ansiedad matemática” relacionada, en parte, con falta de confianza para resolver las operaciones o problemas, y con la creencia arraigada de que “las matemáticas son muy difíciles”. Sobre esto último, destaca el reto de para cambiar la percepción negativa sobre la falta de sentido de lo que enseñan y de su utilidad.

2. Estructura curricular y programas de estudio

Tras 25 años y tres reformas curriculares se duplicó el porcentaje de créditos de lengua y matemáticas hasta abarcar 22.3% de la malla curricular; pero, aún existe una brecha significativa entre el tiempo lectivo dedicado a la formación en las escuelas normales y la proporción del tiempo lectivo anual que estas asignaturas demandan en primaria: En primero y segundo, 57.7 % y, a partir del tercer grado, 44.4 %.

Las referencias bibliográficas son pertinentes, pero muchas se publicaron hace más de 20 años. Las aportaciones de las últimas dos décadas a las didácticas de la lengua y las matemáticas deberían ser accesibles a las y los futuros docentes.

Se echa en falta, tanto curricularmente como en la práctica docente, la presencia de la tecnología, así como la reflexión sobre su pertinencia en diversas situaciones, como las de emergencia que implican el cierre de las escuelas.

El profesorado no está preparado para incorporar, transversalmente, un enfoque socioemocional en sus asignaturas, ni para atender las diversas situaciones emocionales del estudiantado. Asimismo, reclaman aprender técnicas para su autocuidado emocional.

3. Práctica docente

La falta de dominio del español y las matemáticas aparece continuamente como limitación a las tareas del profesorado, especialmente para cubrir los contenidos de los programas. Dan repastos básicos de temas que sus estudiantes ya deberían dominar, lo cual les daría más confianza; pero, sobre todo, les permitiría concentrarse en el conocimiento de las didácticas específicas para sacar mayor provecho de la LEPRIM, sin necesidad de utilizar tiempo lectivo en la nivelación académica.

Si bien en lengua el currículo establece un enfoque didáctico comunicativo –con foco en prácticas sociales de la lengua– las estrategias de enseñanza que se privilegian no reflejan con suficiencia este enfoque. Son cursos teóricos anclados en ejemplos hipotéticos y no en situaciones reales que favorecen el estudio de conceptos sin intención de vivenciar y aprender a poner en práctica el enfoque didáctico.

Cuestionan que el estudiantado pueda poner en práctica sus aprendizajes sobre las didácticas, pues no hay suficiente interacción entre docentes de lengua y matemáticas y quienes se encargan del trayecto de prácticas profesionales. Destacan como crítico para la formación inicial contar con acceso a docentes de primaria que tengan una buena trayectoria en la enseñanza de lengua y matemáticas; así como mejorar la experiencia las prácticas profesionales en primaria. Las escuelas asignadas para tales prácticas no son sobresalientes, ni el perfil de los profesores/ tutores (o mentores) encargados de guiar a cada estudiante les garantiza mentorías adecuadas. En suma, la LEPRIM no asegura al estudiantado buenos ejemplos de práctica profesional en la enseñanza de la lengua y las matemáticas.

4. Desarrollo profesional

Fortalecer tanto los conocimientos disciplinares como las estrategias didácticas y pedagógicas del profesorado. Reclaman acceso a una propuesta renovada de desarrollo profesional que no se reduzca a cursos puntuales, sino que brinde verdaderas oportunidades de participación en diversidad de espacios académicos para interactuar con sus pares de otras instituciones de educación superior y no sólo de normales.

VII. Recomendaciones

1. Mejorar el ingreso a la LEPRIM y revalorar la profesión docente entre estudiantes de educación media superior para interesarlos por la docencia y así captar a quienes tengan alto nivel de desempeño.

2. Diseñar e implementar estrategias de nivelación académica, como cursos propedéuticos, talleres intensivos, cursos en línea, mentorías, laboratorios extracurriculares, etc.

3. Aumento del número de créditos dedicado a la enseñanza del español y las matemáticas para dedicar mayor tiempo de formación de la LEPRIM a estas asignaturas y así balancear la demanda en primaria.

4. Actualización curricular. Incorporar la tecnología y la educación socioemocional como responsabilidad transversal de todo el profesorado e incluir publicaciones relevantes de los últimos 20 años en las listas de lecturas recomendadas.

5. Mayor colaboración con el trayecto de prácticas profesionales para asegurar que las y los estudiantes normalistas pongan en práctica lo aprendido sobre la enseñanza de la lengua y las matemáticas.

6. Asegurar que las normales cuenten con acervos audiovisuales de buenas prácticas con ejemplos de enseñanza de la lengua y las matemáticas en la escuela primaria, para analizarlos en clase y orientar la futura práctica docente. Se recomienda videograbar las experiencias de aula que se desarrollan en el contexto de la Política de Aprendizajes Fundamentales (PAF) que impulsa el Instituto Natura México, para ponerlas a disposición de todas las escuelas normales interesadas.

7. Crear redes académicas con escuelas primarias, propiciando la cercanía de estas con las normales y con buenos mentores. Por ejemplo, las escuelas en las que se implementa la PAF de IN son propicias para realizar prácticas profesionales. Asimismo, hay que asegurar que las observaciones y prácticas profesionales estén bajo la supervisión de docentes de primaria con buen dominio de las estrategias didácticas. Se recomienda estudiar experiencias exitosas en otros países.

8. Diseñar e implementar estrategias de desarrollo profesional que atienda necesidades e intereses de los responsables de formar futuros docentes en lengua y matemáticas, que no se limite a cursos, sino que brinde verdaderas oportunidades de profesionalización, como intercambio académico a nivel internacional. Dicha oferta será de carácter estatal, regional y nacional o una combinación de estas.

9. Profundizar esta investigación con un nuevo estudio. Los hallazgos de este estudio se basan tanto en el análisis documental, como en las expresiones surgidas de la encuesta y las entrevistas. Sería conveniente complementarlos con una indagación con foco en las y los estudiantes, para determinar qué conocimientos de lengua y matemáticas no dominan, tanto al ingreso como al egreso de la normal, y cuál es su dominio de diversas herramientas tecnológicas. Asimismo, analizar el trayecto formativo de prácticas profesionales en lo tocante a la formación en lengua y matemáticas. Los resultados de este nuevo estudio darían luz para hacer propuestas concretas que permitan subsanar las deficiencias en ambos trayectos formativos.

VIII. Bibliografía

ANUIES, *Anuario estadístico de educación superior, ciclo escolar 2020-2021*.

Barber, Michael y Mona Mourshed, *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (Londres: Mckinsey & Company, 2007), 6 y 16.

Bonilla Rius, Elisa, Arcelia Martínez Bordón, Luis Medina Gual, Esmeralda Dionicio, et al. *Estudio sobre la formación inicial de docentes como vía principal para asegurar los aprendizajes fundamentales de lengua y matemáticas, en los alumnos de los primeros tres grados de primaria* (México: Instituto Natura, BOTH Consultoría Educativa, 2022).

Dionicio, Esmeralda, "Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación" (Tesis de maestría, DIECinvestav, 2019), 4.

INEE, *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo ciclo escolar 2013-2014* (México: 2014)

INEE, *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* (México: 2015).

INEE, *Informe de resultados 2018. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (México: 2018)

UNESCO, *México: desempeño y resultados 2013. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2013).

UNESCO, *México: desempeño y resultados 2019. Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación, 2019).

AVENTURAS EN PAPEL: MANUALES CON ENFOQUE EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA DOCENTES

Alejandra García Aldeco.
Fundación Zorro Rojo, A.C.

Resumen

Este trabajo presenta los fundamentos teóricos y metodológicos del diseño de materiales que acompañan al docente en la enseñanza de la lengua en primero, segundo y tercer grado de primaria, en el marco de la Estrategia “Aventuras en papel”. El material se conforma de tres manuales, uno por grado escolar, que en su conjunto contiene la planeación de más de 30 sesiones de trabajo. Es una propuesta innovadora y efectiva para enseñar a leer y escribir desde la perspectiva amplia de la alfabetización. El diseño didáctico considera que el aprendizaje de habilidades fundamentales de lectura, escritura y oralidad es un hito crucial en el desarrollo de las niñas y niños.

El diseño considera los hallazgos de las últimas investigaciones en el campo de la alfabetización y el desarrollo infantil. Toma en cuenta enfoques pedagógicos probados y promueve el acercamiento a la cultura letrada desde la motivación, tanto en lo individual como en comunidad. Cada manual para personal docente es de uso flexible y se adapta a las necesidades individuales, además de que promueve la participación activa y el uso de la lectura y la escritura en contextos socialmente relevantes.

Los manuales usan la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP), destacan por su enfoque interactivo y por promover el desarrollo de habilidades psicológicas de orden superior. Sabemos que los niños y niñas aprenden mejor cuando se involucran con el objeto de conocimiento, comparten con sus pares y están comprometidos con su proceso de aprendizaje. Por eso, la organización de cada proyecto propone la elaboración progresiva de productos escritos, incorpora juegos con el lenguaje y actividades de metacognición. Desde la perspectiva amplia de alfabetización el aprendizaje es permanente, por ello también se incluye información para que el personal docente actualice y profundice sus saberes conforme implementa las actividades. Así, el proceso de aprendizaje es emocionante y atractivo.

Palabras clave: alfabetización inicial, didáctica de la lengua, formación docente, material para alfabetizar, aprendizaje basado en proyectos

Estudios sobre la lengua escrita

En el último siglo, el aprendizaje se ha explicado como el resultado de una construcción individual y social, producto de establecer relaciones de primera mano entre los sujetos y los objetos de aprendizaje (Ausubel, 1968). Las contribuciones de Lev Vygotsky y Jean Piaget han sido fundamentales para comprender el desarrollo humano y la adquisición del conocimiento (Santrock, 2019). Por un lado, las contribuciones teóricas de Vygotsky (1978) resaltan la importancia del lenguaje y la interacción social en el desarrollo cognitivo. Además, definen la zona de desarrollo próximo como un espacio privilegiado para favorecer la construcción del conocimiento a través del andamiaje presentado por adultos y por pares.

Por otro lado, las teorías de Piaget (1970) generaron un modelo explicativo que da cuenta de la construcción activa del conocimiento por medio de la interacción con el entorno. Tener más información sobre cómo aprendemos los seres humanos propició el interés por saber si el aprendizaje varía de acuerdo al área de conocimiento que se pretende enseñar. Esto influyó en el desarrollo de la didáctica de la lengua, disciplina pedagógica de intervención que estudia los elementos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad (Zayas, 2006).

La didáctica de la lengua ayuda a organizar una clase, analiza la intervención del docente, los saberes de las y los aprendices, distribuye funciones y construye indicadores para cada situación de aprendizaje (Uribe y García-Aldeco, 2020). Además, considera la interacción entre tres actores clave: estudiantes, docentes y objeto de conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Esta disciplina utiliza los hallazgos de la psicología, la pedagogía, la lingüística y de los estudios de desarrollo infantil para promover la construcción de una estructura que facilite la adquisición de conocimientos y habilidades.

El enfoque centrado en el estudiante es una de las principales aportaciones de la didáctica de la lengua. Reconoce al aprendiz como el protagonista del proceso educativo, al tener en cuenta sus características individuales, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje. Esto promueve la participación activa y la motivación. La función del docente se destaca como facilitador del aprendizaje, brinda orientación, apoyo y recursos adecuados para que las y los aprendices alcancen los objetivos educativos. Además, evalúa el progreso de las y los estudiantes y realiza ajustes en su enseñanza de acuerdo con las necesidades individuales y grupales.

Otro aspecto importante que pone al centro esta disciplina es la relevancia y significatividad del contenido que se enseña, se busca que la lectura y la escritura trasciendan las aulas y se adapten al contexto. La interacción y participación entre los integrantes del grupo también se valoran a través de estrategias como la discusión en clase, la designación de turnos de habla y la planeación de preguntas y socialización de respuestas. Esta interacción promueve la comprensión, el intercambio de ideas, el desarrollo de pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo. Por último, se destaca la adaptabilidad y flexibilidad en la enseñanza para satisfacer

las diferencias individuales de las y los aprendices, mediante la selección de actividades diferenciadas.

La alfabetización en sentido amplio

En los últimos tiempos, el aprendizaje de la lengua escrita desde una perspectiva amplia se ha difundido como el enfoque ideal para enseñar lengua. Aprender a leer y a escribir abre oportunidades de razonamiento que permean al resto de las actividades humanas. La alfabetización desde un sentido amplio propuesta por la UNESCO (2022) trasciende las habilidades de trazo y motricidad fina, ya que se refiere al conjunto de habilidades y competencias necesarias para interactuar efectivamente en un medio social a través de los textos.

Ser una persona alfabetizada desde esta perspectiva implica la comprensión, interpretación y evaluación crítica de lo que se lee, así como la capacidad de comunicarse mediante un sistema de representación. La alfabetización en sentido amplio es esencial para lograr que las personas participen plenamente en la vida social, política, económica y cultural, así como para tomar decisiones informadas dentro dichos ámbitos.

El presente trabajo considera estudios centrados en la adquisición de la lengua oral, desarrollo de habilidades lectoras, el proceso de alfabetización inicial y el aprendizaje de convenciones de la escritura (Romero, 1999; Smith, 1994; Goodman, 1996; Ferreiro, 2000; Meek, 1987; Snow *et al*, 1991). Las principales aportaciones para promover la alfabetización desde esta perspectiva han sido realizadas por Ferreiro (2000 y 2006). La psicogénesis de la escritura ha demostrado que todas las personas atraviesan por etapas de conceptualización similares al comprender cómo funciona el sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En los últimos años se han probado diferentes situaciones didácticas para conocer sus efectos en los procesos de aprendizaje de niñas y niños, así como facilitar la transición de una enseñanza directa o de énfasis en el código hacia la perspectiva constructivista (Vernon, 2006). Un ejemplo de este tipo de investigaciones es el realizado por Fernández, Alvarado y Martínez (2019) quienes analizaron el impacto de una intervención educativa de corte constructivista en el proceso de alfabetización de personas no nativo hablantes del español (hñähñú y chino mandarín). Los resultados muestran la efectividad de las situaciones didácticas propuestas.

Por su parte, Kellmer (2020) trabajó bajo la misma perspectiva teórica en la alfabetización de niñas y niños mayores de siete años que asistían a la escuela de forma regular y aún no leían ni escribían de forma convencional. La intervención educativa se enfocó en que las y los aprendices tomaran decisiones gráficas y de lectura a partir de resolver problemas comunicativos (Alvarado y Vernon, 2001). Además, consideró el uso de distintos portadores de texto para familiarizar a las y los aprendices con la lengua escrita, favorecer su capacidad de anticipación y motivar la lectura autónoma (Kaufman y Lerner, 2015). Una de las principales

premisas de esta intervención educativa es que la lengua escrita es una construcción social que se aprende a través de interacciones con otras personas y mediante la inmersión en prácticas sociales relacionadas con la escritura (Ferreiro, 2006).

La intervención de alfabetización inicial desde la perspectiva amplia fue probada también por las investigadoras Mora, Alvarado y García-Aldeco (2021) en el estudio “Las ventajas que otorga la cercanía a una segunda lengua en el proceso de alfabetización inicial”. El estudio comparó el avance en el proceso de alfabetización de dos grupos de estudiantes: uno monolingüe del español y otro bilingüe ñaño-español. En este estudio se utilizó el Instrumento de evaluación para niños pre alfabéticos (Alvarado, 2020) para conocer el nivel de conocimiento sobre la lengua escrita que tenían las personas participantes antes y después de la intervención. Las situaciones didácticas que se emplearon son las que utiliza la Fundación Zorro Rojo, A.C. en atención a niñas y niños en condiciones de vulnerabilidad (Uribe y García-Aldeco, 2020). Los resultados de este estudio muestran su eficacia. Además, prueban que las niñas y niños bilingües tienen procesos de alfabetización más rápidos, debidos a las ventajas cognitivas que supone conocer dos lenguas (Fernández *et al.*, 2019). Estos resultados coinciden con los hallazgos de Ferreiro y Teruggi (2013), al trabajar sobre la diversidad de lenguas y escrituras.

Una de las principales problemáticas detectadas en el trabajo de alfabetización inicial de la Fundación Zorro Rojo A.C. con la población infantil ha sido la falta de conocimiento y de formación docente en la didáctica de la enseñanza de la lengua. Se ha demostrado que las y los docentes suelen apoyarse en estrategias de enseñanza que privilegian la memorización del código de transcripción y no se alinean con el enfoque de alfabetización en sentido amplio, propuesto en los programas de estudios más recientes (BOTH, 2022).

Manuales para personal docente

Con base en las investigaciones sobre didáctica de la lengua, la formación inicial docente y la sistematización de estrategias de intervención que ha realizado la Fundación Zorro Rojo, A.C., se diseñaron tres manuales que buscan acompañar la práctica docente en los tres primeros grados de educación primaria. Este material tiene el propósito de modelar e impulsar una intervención educativa acorde a la perspectiva amplia de la alfabetización, y busca fortalecer los conocimientos en lengua y didáctica de la enseñanza de las y los docentes.

Las consideraciones pedagógicas a partir de las cuales se diseñaron los manuales son las siguientes:

- Incorporación de la evaluación formativa como una herramienta de intervención:

Se capacita al personal docente para la aplicación de Evaluaciones Formativas que valoran el nivel de conocimiento de la lengua escrita de cada estudiante. La aplicación se realiza en tres

momentos distintos en el ciclo escolar (al inicio, en un momento intermedio y al final del ciclo escolar).

- Reconocimiento de la alfabetización como un proceso evolutivo:

El diseño considera la premisa de que todas las aulas son diversas. Cada estudiante cuenta con distinto grado de experiencia, contacto y facilidad de uso de la lengua escrita. Las actividades a lo largo de los proyectos incluyen variables didácticas pensadas para garantizar el avance de todas y todos los estudiantes del aula a partir de lo que ya conocen. La introducción de cada manual contiene sugerencias de intervención y posibles adecuaciones a las actividades de acuerdo con el nivel de conceptualización de la lengua escrita de cada estudiante.

- Inclusión de situaciones didácticas fundamentales para promover el aprendizaje:

Se busca el desarrollo del lenguaje de forma integral en todas sus manifestaciones: oralidad, lectura y escritura. Para ello se consideran las distintas situaciones didácticas propuestas por Kaufman y Lerner (2015). Al inicio de cada sesión se presenta un cuadro donde se indica qué situaciones didácticas se promueven en las actividades propuestas:

- Lectura por medio de la o el docente
- Escritura por medio de la o el docente
- Lectura autónoma
- Escritura autónoma
- Desarrollo del lenguaje oral

- Promoción del uso de materiales para la lectura en el aula y de la bibliodiversidad:

Se incluyen recomendaciones puntuales para trabajar la lectura en el aula. Al inicio de cada manual, se comparten estrategias para que las y los docentes sepan qué libros leer, cómo elegirlos y dónde encontrarlos. Además, se explican los diferentes momentos de lectura que se deben considerar a lo largo de la jornada escolar: lectura por medio de la o el docente en voz alta, lectura autónoma y en grupo pequeño.

A lo largo de los diferentes proyectos de los tres grados se trabaja con distintos formatos textuales (cuentos clásicos, recomendaciones, noticias, infografías, textos informativos, obras de teatro, entrevistas, entre otros). La bibliodiversidad busca que las y los aprendices sean conscientes de que la lengua escrita cumple funciones comunicativas particulares, así como familiarizarles con la macroestructura de los textos.

- Desarrollo de pensamiento crítico y de la metacognición:

Uno de los objetivos fundamentales en la formación de personas usuarias de la cultura letrada es el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Cada sesión incluye distintos cuestionamientos que puede utilizar la o el docente a lo largo de la implementación del proyecto para incentivar la reflexión, la toma de postura ante una situación y la curiosidad, por ejemplo: ¿cómo lo sabes?, ¿por qué eliges esa letra?, ¿me puedes leer con tu dedito como dice?, ¿qué otra palabra empieza igual?, ¿qué es lo que quieres escribir?

De igual manera, al inicio de cada proyecto se recuperan los conocimientos previos sobre el tema principal, para que a lo largo de las siguientes sesiones las y los aprendices contrasten lo que sabían con los nuevos conocimientos que adquirieron. Esto permite generar hipótesis, comprobaciones y hacer consciente qué aprendizajes se incorporan.

Metodología basada en ABP

El diseño de los manuales utiliza los beneficios del ABP. Esta metodología educativa está centrada en problemas o desafíos que parten de experiencias reales y prácticas sobre el mundo, sobre el entorno de la comunidad o sobre la vida cotidiana. En ella, las y los aprendices están al centro como protagonistas. Se reconoce la naturaleza social de la construcción del conocimiento y que las emociones son un componente importante para el aprendizaje. Las diferencias individuales no son un impedimento para el proceso de enseñanza-aprendizaje y se incluye a todas las personas por igual. Para asegurar este objetivo, se hace uso de la evaluación formativa del aprendizaje con enfoque en fortalezas y se busca construir conexiones horizontales entre las diferentes áreas de conocimiento (UNICEF, 2020).

Cada proyecto culmina en la elaboración -y socialización- de un producto. El objetivo de los productos es darle sentido a los aprendizajes logrados. El producto final no sólo busca que las y los aprendices puedan conocer las características de un tipo textual, sino que pone de manifiesto la intención comunicativa que tiene cada uno. Con ello, se intenta dejar claro que la lengua escrita no se encuentra aislada y que tiene distintos propósitos.

Cada manual contiene tres proyectos para poner en práctica durante el ciclo escolar, la Tabla 1 muestra los temas y los productos a desarrollar:

Tabla 1. Contenido de manuales para docentes Estrategia “Aventuras en papel”

Grado escolar	Proyecto y productos finales		
1º	Recomendamos un cuento (Escritura de recomendación de cuentos)	Noticias de mi comunidad (Composición de la noticia periodística)	Así era antes, así soy ahora (Escritura de descripciones)

Grado escolar	Proyecto y productos finales		
2°	Una invitación a la lectura (Escritura de reseñas de textos literarios)	Conocemos más sobre los animales (Elaboración de infografías de animales)	Palabras y sabores (Reporte de entrevistas)
3°	Esta es mi historia (Construcción de una autobiografía)	Los huesos (Escritura de textos tipo ¿Sabías que...?)	El teatro (Escritura de un guion teatral)

Cada proyecto tiene un esquema general. Dicha sección presenta al personal docente el objetivo a desarrollar y el producto final que deberá elaborarse con el grupo. Más adelante, se enlista qué se aprenderá y los elementos a evaluar. La vista panorámica sintetiza cuatro elementos principales de cada una de las sesiones a desarrollar:

- Objetivos que se persiguen
- Aprendizajes esperados que se pretenden movilizar
- Situaciones didácticas que se promueven
- Listado de actividades a desarrollar

Un segundo elemento que se incluye es una planeación exhaustiva de 10 a 12 sesiones de trabajo con actividades de inicio, desarrollo y cierre. Al inicio de cada sesión se describen los objetivos, se enlistan los materiales a utilizar, se señala el tiempo estimado de duración y se destacan las situaciones didácticas que promueve dicha sesión.

En el desarrollo de la sesión se establecen y comparten consignas específicas para cada actividad. Desde la perspectiva constructivista, las consignas son indicaciones y preguntas que el docente realiza para propiciar el aprendizaje. Las consignas presentadas en los proyectos anticipan, motivan y contextualizan a las y los estudiantes sobre la tarea a realizar (Riestra y Crivelli, 2005).

En los proyectos se promueven distintas formas de organización grupal: plenaria, grupos pequeños, trabajo en parejas e individual. A lo largo de las sesiones el personal docente cuenta con sugerencias de cómo organizar a su grupo en cada actividad. Esto propicia que las y los estudiantes desarrollen la escucha y la argumentación, además de asegurar el avance en su proceso de adquisición de la lengua escrita. Otro factor que se considera esencial es el control del tiempo. Las actividades que se incluyen en los manuales tienen una duración de entre 5 y 15 minutos puesto que consideran la capacidad de atención sostenida en una misma tarea que tienen las niñas y niños entre 6 y 8 años de edad. Otra estrategia que asegura el aprendizaje es la inclusión de actividades de transición, las cuales relajan al cerebro y aumentan la disposición para atender actividades de alta demanda cognitiva.

Conclusiones

El objetivo general de los manuales para el personal docente de la Estrategia “Aventuras en papel” es acompañar la enseñanza de la lengua, modelar e impulsar una intervención educativa acorde a la perspectiva amplia de la alfabetización. Busca además hacer uso de los hallazgos de la didáctica de la lengua, el constructivismo y el ABP. Su aplicación ha probado ser exitosa en distintas poblaciones infantiles. Los manuales apoyan la práctica docente y son un elemento formativo que aportan herramientas para enseñar a leer y a escribir. Este material ha sido aplicado en cinco entidades Yucatán, Veracruz, Querétaro, Guanajuato y Nuevo León de la en 1,246 escuelas primarias públicas y ha llegado a 116,517 estudiantes.

Los resultados, están siendo recabados por la UNESCO mediante una estrategia de monitoreo y evaluación. Esta información genera datos sobre la situación de analfabetismo en la población infantil, problemática que no había sido debidamente documentada en México. Asimismo, muestra qué logros de aprendizaje son posibles con una intervención educativa desde un enfoque de la alfabetización en el sentido amplio. Los resultados del desarrollo de proyectos en las aulas se alinean a los hallazgos de investigaciones previas que han sido citadas en este documento, además contribuyen a mostrar la pertinencia del enfoque psicogenético en la práctica docente de la escuela pública mexicana.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2020) Instrumento diagnóstico para niños prealfabéticos, México: El Colegio de México.
- Alvarado, M y Vernon, S. (2001) “Modelos pedagógicos en la enseñanza inicial de la lengua escrita” en Psicología y Sociedad. Revista de la Facultad de Psicología de la UAQ. Número Especial, 35 (50).
- Ausubel, D. P. (1968) Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo, México: Trillas.
- BOTH, (2022), Estudio sobre la formación inicial de docentes como vía principal para asegurar los aprendizajes fundamentales de lengua y matemáticas, en los alumnos de los primeros tres grados de primaria, México: BOTH [en prensa].
- Brousseau, G. (2007) Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill.
- Fernández, N., Alvarado, M., y Martínez, C. (2019) “La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativos hablantes de español: un estudio de caso”, Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura. 19: 121-140.
- Ferreiro, E. (2000) “Entre la sílaba oral y la palabra escrita” en Infancia y aprendizaje, 89, 25-37.

- Ferreiro, E. (2006) "La escritura antes de la letra" en CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 3. [En línea] Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm [Consultado 22 de mayo de 2023].
- Ferreiro, E. y Teruggi, L. (2013) "La diversidad de lenguas y de escrituras. Un desafío pedagógico para la alfabetización inicial" Ferreiro, E. (coord.), El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito, México: Siglo XXI editores, 26-43.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México: Siglo XXI editores.
- Goodman, K. (1996) On reading. s.c: Heinemann Educational Books.
- INEE (2014) Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo ciclo escolar 2013-2014, México: INEE.
- Kaufman, A. y Lerner, D. (2015) Documento transversal 1. La alfabetización inicial, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kellmer, A. (2020) Alfabetización de niños grandes, multiplicar oportunidades: desafíos y apuestas en el marco del Programa de Aceleración. Tesis de especialización /Dirección: Alejandra García Aldeco y Gabriela Hoz [En línea] Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2390/te.2390.pdf> [Consultado 22 de mayo de 2023].
- Meek, M. (1987) How texts teach what readers learn, Londres: Richard C Owen Publishers.
- Piaget, J. (1970) La epistemología genética, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Riestra, D. y Crivelli, S. (2005) "Consignas de trabajo en la enseñanza de la lengua: Análisis desde una perspectiva dialógica sociocultural" en I Actas del II Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de Análisis del Diálogo. El diálogo: estudios e investigaciones, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. [En línea] Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13095/ev.13095.pdf [Consultado 22 de mayo de 2023].
- Romero, S. (1999), "La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica" en México, SEP/Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España, 21.
- Santrock, J. W. (2019) Psicología del desarrollo, Madrid: McGraw-Hill.
- Smith, F. (2000) Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje, México: Trillas.
- Snow, C., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I. y Hemphill, L. (1991), Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy, Boston: Harvard University Press.
- UNESCO (2022), "Qué debe saber sobre la alfabetización" [En línea]. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know> [Consultado 22 de mayo de 2023].
- UNICEF (2020) El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA: Características, diseño, materiales e implementación, Buenos Aires: UNICEF.

- Uribe, V. y García-Aldeco, A. (2020) Leer y escribir para transformar: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista, México: El Colegio de México.
- Vernon, S. (2006) "El constructivismo y otros enfoques didácticos" en Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.), Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula, México: SM, 197-226.
- Vygotsky, L. S. (1987) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Crítica.
- Zayas, F. (2006) Didáctica de la lengua y la literatura: Enseñar a leer, enseñar a escribir, Madrid: Síntesis.

POLÍTICA DE APRENDIZAJES FUNDAMENTALES. MEMORIA 2021-2022

Rosa Wolpert Kuri

Resumen

En las últimas tres décadas, a nivel global, los sistemas educativos tuvieron grandes avances en el objetivo de que más niñas y niños tengan acceso a la escuela. Sin embargo, la evidencia muestra que, desafortunadamente, más escolarización no se ha traducido en mayores y mejores aprendizajes. Pruebas como TERCE y ERCE de la UNESCO y PISA de la OCDE han evidenciado rezagos significativos en el aprendizaje de niñas y niños con impactos importantes sobre sus oportunidades para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Tras dos años de pandemia por COVID-19, la falta de aprendizajes se ha profundizado y la sociedad enfrenta a una crisis educativa sin precedentes. En México, como en otros países de América Latina, los múltiples rezagos preexistentes se han acentuado debido a las condiciones y formas diversas y desiguales para enfrentar el cierre de escuelas de las comunidades educativas.

En este contexto, la oficina de la UNESCO en México se sumó a la iniciativa del Instituto Natura México (IN) para apoyar el impulso de políticas públicas que tuviesen como centro el aprendizaje de las niñas y niños, que se basaran en conocimiento y en experiencias exitosas, y que generarán los mecanismos para superar los obstáculos para que las niñas y los niños de México mejoren sus aprendizajes y desarrollo en tres áreas fundamentales: lengua, matemáticas y habilidades socioemocionales. En particular, la participación de la UNESCO se centra en el monitoreo y evaluación del proceso, a fin de identificar los avances y áreas de oportunidad en la implementación, y proponer medidas de mejora continua.

De esta forma, el presente documento da cuenta del primer año de las actividades de la implementación, la Política Estatal de Aprendizajes Fundamentales, impulsada en el ciclo escolar 2021-2022 en dos entidades del país: Veracruz y Yucatán.

Palabras clave: Alfabetización, Derecho a la educación, Educación básica, Educación y desarrollo y Política educativa

Visión sistémica para lograr los aprendizajes

El Instituto Natura (IN) se fundó en México en 2020, y con un pequeño staff, en plena pandemia, se propuso trabajar en una política de alianzas con asesores, asesoras y organizaciones expertas,

para ofrecer a las autoridades educativas estatales herramientas probadas que logran que las niñas y los niños, al llegar a tercero de primaria, cuenten con las competencias básicas, al menos en tres áreas: lengua, matemáticas y habilidades socioemocionales.

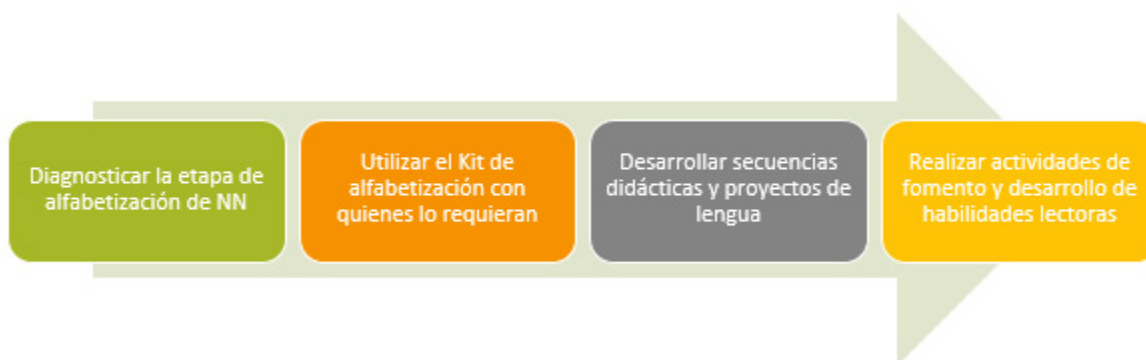
Se propuso un objetivo:

Un cambio sistémico en la educación, para que las decisiones de política educativa giren en torno al logro de aprendizajes, y que esto se refleje en la mejora de las condiciones de educabilidad (insumos y procesos), en los planes y programas estatales, en la asignación de presupuestos y en los documentos normativos. Que este cambio sistémico se garantice que de forma sostenida en cada ciclo escolar, niñas y niños de primer a tercer grado de primaria adquieran los aprendizajes fundamentales

Un aspecto clave de la mirada sistémica es que asume la multidimensionalidad de la realidad y busca articular a los distintos actores directamente involucrados en los procesos educativos (incluidos padres de familia). En este enfoque se plantea tener en el radar a las autoridades educativas locales como responsables de la política educativa en el estado, a las escuelas, al personal docente y a otras figuras educativas que tienen un rol de vinculación entre las partes. Todas y todos contribuyen al logro de aprendizajes, desde un rol distinto.

El primer paso: aprendizajes de lengua

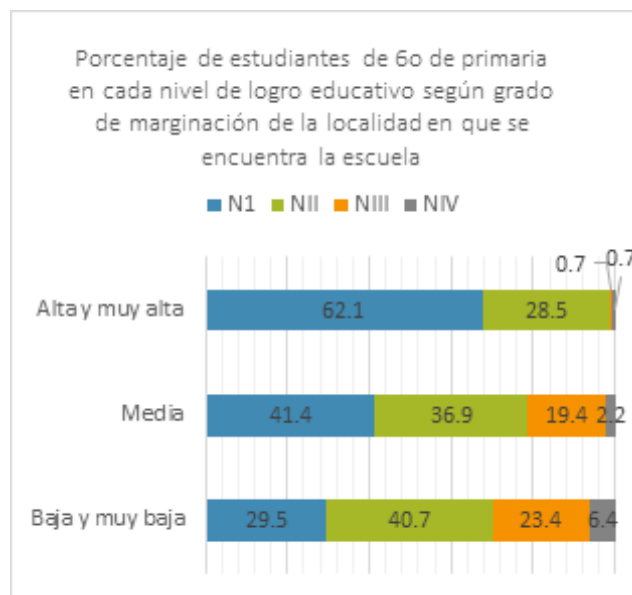
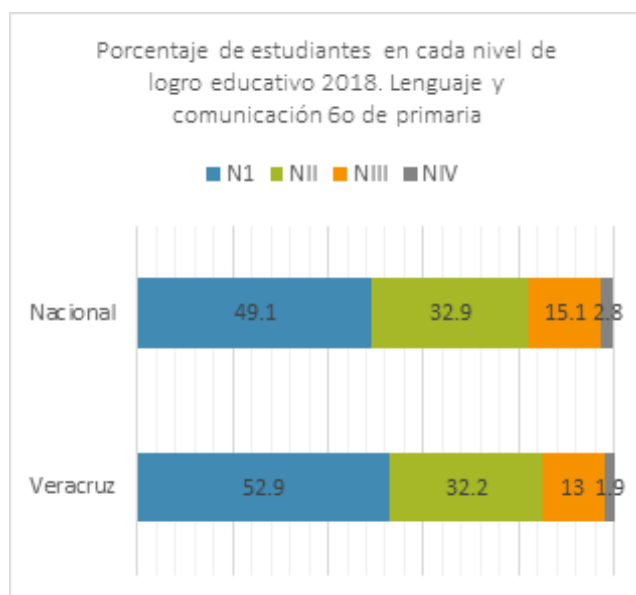
Después de un cuidadoso proceso de búsqueda y valoración de opciones, se decidió invitar a la Fundación Zorro Rojo a sumarse al proyecto. Se trata de una organización con mucha claridad conceptual y una gran experiencia en procesos de alfabetización de niños y niñas. Las principales actividades que promueve Aventuras en Papel en el aula son de cuatro tipos.



Los dos primeros estados en sumarse fueron Veracruz y Yucatán.

Veracruz: datos de contexto

Veracruz tiene un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0.71, considerado bajo. La escolaridad promedio de 8.7 años. Los resultados de Veracruz de 2018 en la prueba Planea de 6° grado están por debajo de la media nacional: 52.9% de las y los estudiantes se ubican en el Nivel I (Insuficiente). El porcentaje de estudiantes en dicho nivel es mayor mientras mayor es la marginación de la localidad en la que está ubicada la escuela.



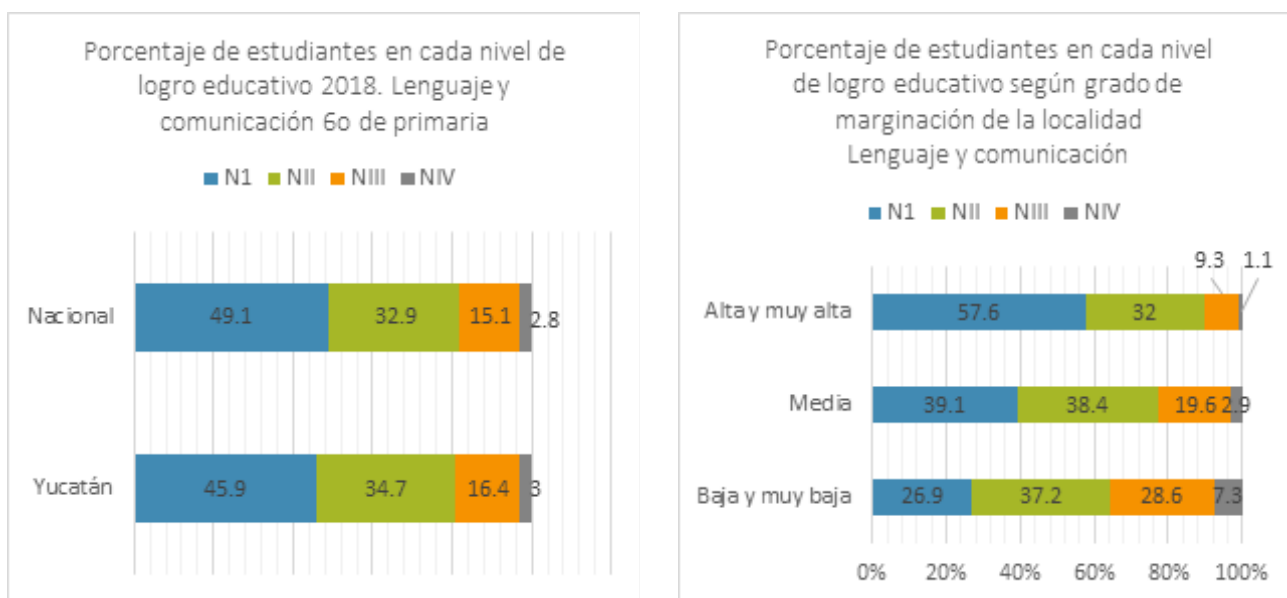
Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2018). Planea 2018. Resultados 6° de primaria. Veracruz.

En 2020 se acordó comenzar la PAF con un grupo de 68 escuelas de la región de Los Tuxtlas, una de las regiones de Veracruz con mayor índice de analfabetismo, y formada por cuatro municipios: San Andrés Tuxtla, Santiago Tuxtla, Catemaco y Hueyapan de Ocampo.

En estas escuelas se beneficiaron 6,590 estudiantes y 325 docentes de 1° a 3°.

Yucatán: datos de contexto

La entidad cuenta con 106 municipios habitados por una población de 2,320,898 de habitantes y una tasa de crecimiento de 1.8%, por encima de la nacional. En cuanto a resultados de aprendizaje, medidos con la prueba Plana de 6° grado, el porcentaje de estudiantes que se encuentra en nivel insuficiente (N1) es 3.2 puntos porcentuales menor que a nivel nacional. El porcentaje en los niveles II, III y IV fue ligeramente mayor en Yucatán que en el promedio del resto del país.



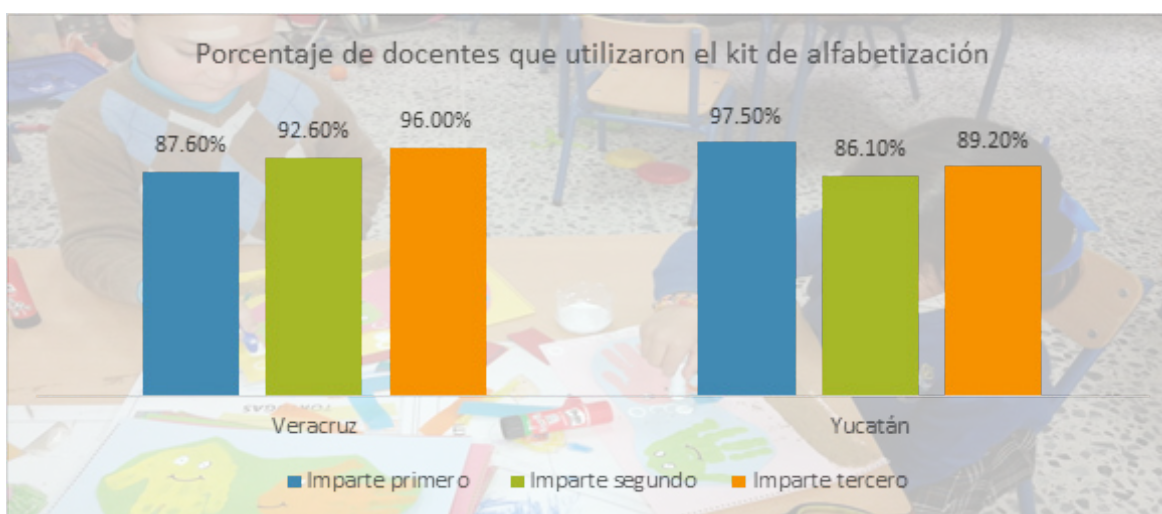
Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2018). Plana 2018. Resultados 6° de primaria. Yucatán.

Entre los primeros compromisos se estableció comenzar a trabajar con un grupo de 29 escuelas que se seleccionaron con base en los resultados del Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán (IDAEPY). Con esta información, se identificó a las escuelas con bajos resultados en lengua y matemáticas y con una matrícula numerosa. Asimismo, estas escuelas formaban parte del proyecto “Pasaporte a la excelencia (PAEX)”, el cual pretendía enriquecer los ambientes de aprendizaje de las escuelas que enfrentan mayores desafíos educativos en Yucatán para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Debido a cambios en la administración, el PAEX dejó de implementarse; no obstante, se continuó trabajando la Política de Aprendizajes Fundamentales en las escuelas seleccionadas, atendiendo una matrícula de primaria baja de 5,384 estudiantes y 183 docentes de primero a tercer grado.

Pedagogía para alfabetizar

Sin leer y escribir, las niñas y los niños no pueden aprender los contenidos escolares de la primaria. Por ello, el foco de la Política de Aprendizajes Fundamentales se pone en asegurar la alfabetización en los primeros grados.

Aventuras en Papel cuenta con Kit de Alfabetización que permite a las y los docentes, luego de identificar el nivel de cada niño y niña, realizar las actividades que cada persona requiere. El Kit fue utilizado por casi todas las figuras docentes en los tres grados escolares, lo cual indica que en segundo y en tercero había estudiantes que requerían medidas compensatorias para aprender a escribir.

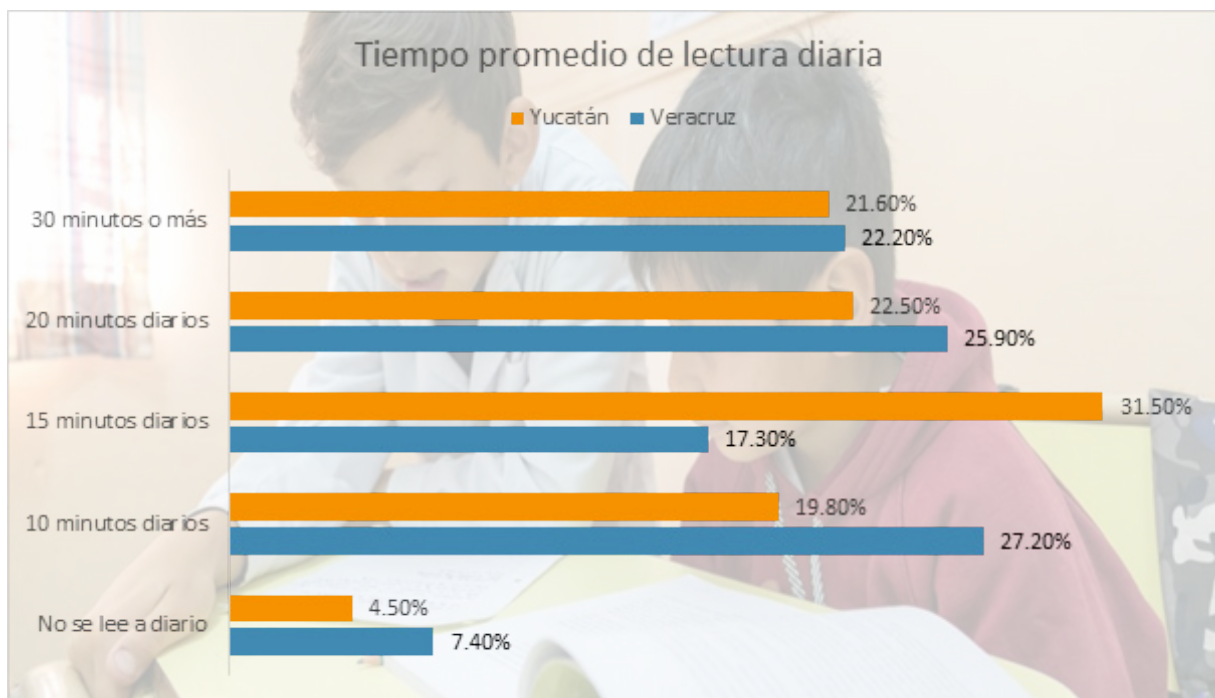


En el caso de los proyectos, se trata de actividades que tienen una duración variable, en las que las niñas y los niños realizan tareas diversas que contribuyen a lograr un objetivo más amplio que el que se plantea en una secuencia didáctica. En un ciclo escolar se contemplan tres proyectos por grado escolar, uno por cada trimestre. Respecto a su utilización, se observa lo siguiente:

- En promedio, 8 de cada 10 docentes pusieron en práctica los proyectos de forma parcial o completos.
- Visto en conjunto, es más probable que las maestras y los maestros realicen completos los proyectos del segundo bloque.
- En ambos estados, con excepción de Yucatán en tercer grado, el porcentaje de docentes que realiza los proyectos completos es menor en el último trimestre.
- En promedio, 20% de las y los maestros expresó que no conocía alguno de los proyectos.

El tiempo que se dedica a leer en el salón de clases, ya sea en voz alta o dando el tiempo para que los niños y las niñas lean por su cuenta, es fundamental para mejorar las habilidades de lectura. De acuerdo con lo que respondieron las y los docentes de Veracruz, existe un pequeño

porcentaje de aulas en las que no se lee a diario. Sin embargo, en casi la mitad de las aulas se lee 20 a 30 minutos diariamente. En Yucatán también hay un pequeño porcentaje de aulas en las que no se lee a diario, el 31.5 % del profesorado señala que lee 15 minutos por día y el 43% que se lee entre 20 y 30 minutos al día.



Fuente: elaboración propia con cuestionario de docentes en levantamiento EGRA

Las y los docentes mencionaron prácticas que realizan en el aula para la mediación de los aprendizajes de lengua. Fueron descritas más de 80 prácticas. A continuación, mostramos solo una pequeña selección. Como se puede ver, persiste la aplicación de métodos que las y los docentes conocen con anterioridad.



ACTIVIDADES LÚDICAS

- Actividades lúdicas como juegos con palabras como: uso de sopas de letras, crucigramas, manotazo de palabras, predicción con apoyo de imágenes de un cuento, etc.
- Jugar ahorcado en el pizarrón, formar palabras con alfabeto móvil
- Tren de palabras, juego del ahorcado, análisis de títulos de textos
- Escribir adivinanzas, leer cuentos, escribir trabalenguas, chistes, crucigramas, sopa de letras, y pintar dibujos con referentes de color.
- Análisis de palabras mediante karaokes de canciones populares para la segmentación, construcción y análisis de palabras, así como ampliar el vocabulario.



ESCRITURA

- Escritura de leyendas o narraciones populares por parte de algún miembro de la familia.
- Dictado en casa de enunciados y pequeños textos.
- Escribir enunciados de las actividades diarias, hacer recados, citatorios.
- El uso del abecedario móvil.
- Utilizar las pizarritas mágicas.



LECTURA

- Realizamos lecturas de pictogramas, leer instructivos, completar oraciones o cuentos.
- Diversos ejercicios de completar, escribir, etc. Fotocopias de actividades de lecto escritura.
- Leer cuentos y escribirlos con otros finales.
- Material impreso de lectura y escritura inicial, lectura de cuentos cortos y dibujos para colorear.
- Lectura en voz alta y en silencio.



CREATIVIDAD

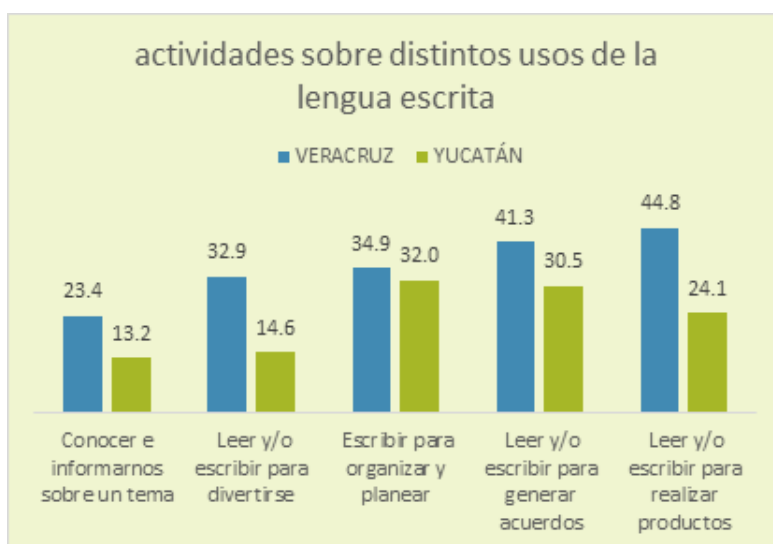
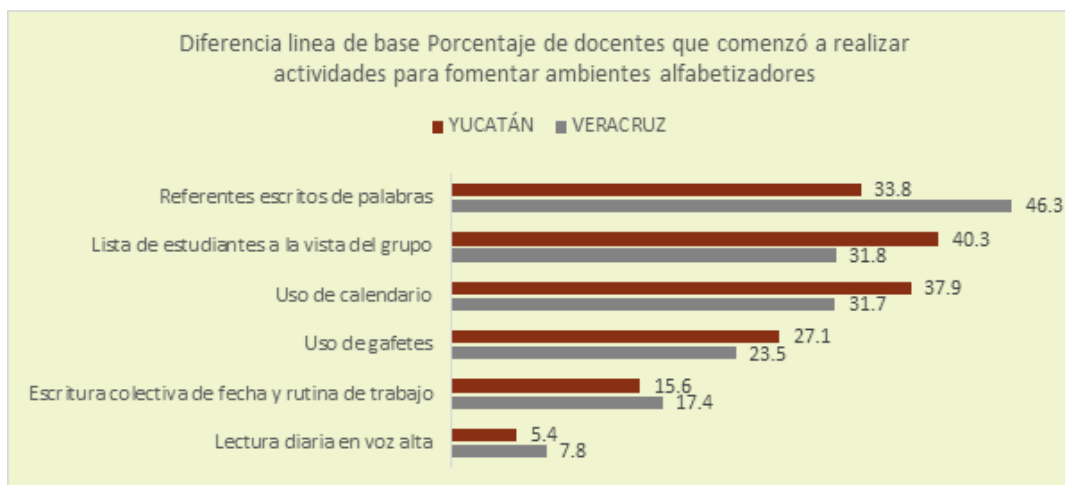
- Cambiar el final a un cuento, elaboración de frases después de leer un texto.
- Elaboración de álbum de cuentos.
- Describir objetos, autobiografía, escribir cuentos.
- Estrategias digitales, trabaje todo el ciclo en línea por situaciones de escuela.



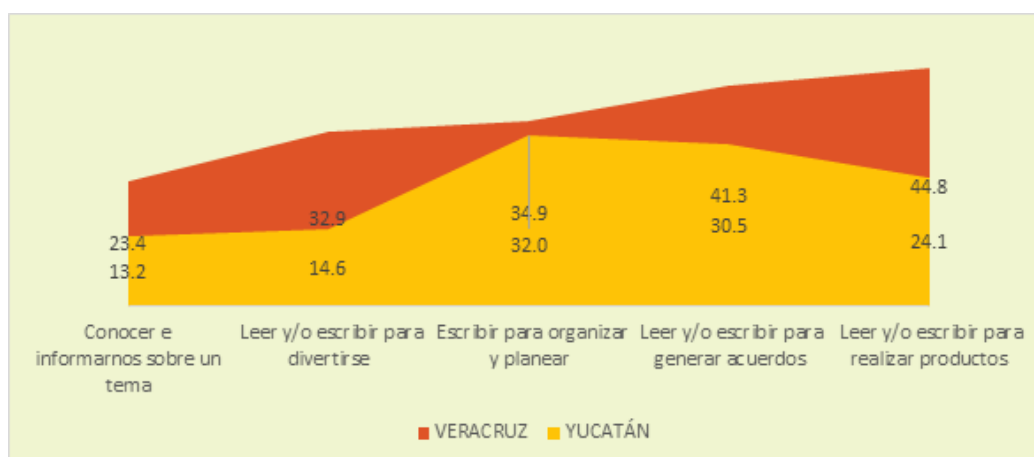
BIBLIOTECA Y DICCIONARIOS

- Préstamos de libros de la biblioteca del salón, que el estudiantado disfruta leer y analizar.
- Buscar el significado de palabras en diccionarios.
- Uso de libros del rincón y audiovideos.
- Cuentos leídos en la biblioteca de la escuela y el aula.

Cambios en las prácticas docentes



En estas gráficas se observa el incremento, en puntos porcentuales, de docentes que comenzaron a realizar prácticas recomendadas después de haber concluido el trayecto formativo.



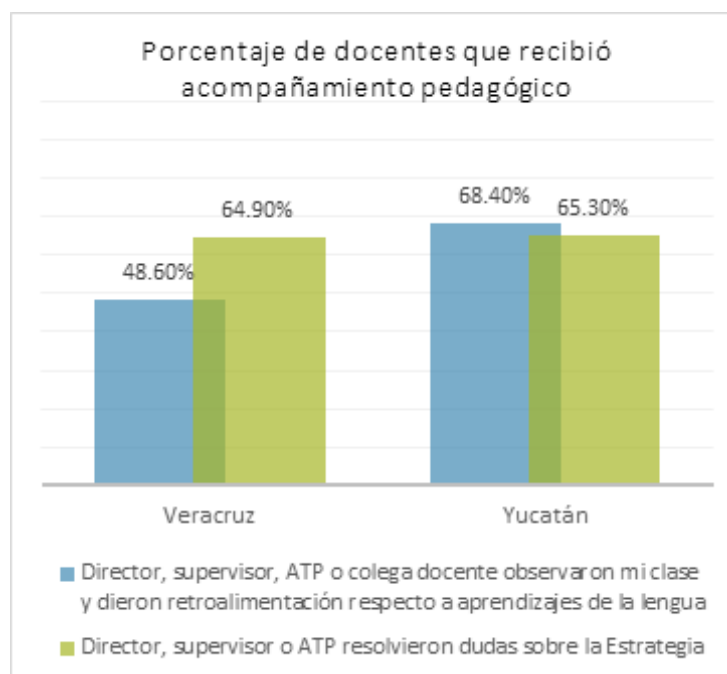
Acompañamiento pedagógico

Durante el primer trayecto se planteó un trabajo de 40 horas distribuido en sesiones formativas y de seguimiento, prácticas, trabajo autónomo y participación en algunas de las actividades centrales de la Política: visitas pedagógicas, ferias de aprendizaje y el Foro Interestatal de Aprendizajes Fundamentales.

Entre el momento en el que inició y finalizó la formación de las figuras de acompañamiento, de acuerdo con el instrumento de autorreporte, se detectaron cambios en diversas habilidades y conocimientos. En el caso de Veracruz, en las que más cambio positivo se registró son: el conocimiento y uso de herramientas de observación de las prácticas docentes, de estrategias constructivistas para la mediación del aprendizaje de lengua y en habilidades de comunicación. Donde no se registraron cambios es en la aplicación del acompañamiento. Esto corrobora las afirmaciones de algunos y algunas docentes en el sentido de que no recibieron suficiente acompañamiento.

En el caso de Yucatán, los cambios más importantes tuvieron lugar en el conocimiento que las figuras de acompañamiento lograron sobre el desarrollo de la lengua durante la infancia y en estrategias constructivistas para la mediación del aprendizaje de lengua. Tampoco en este caso se registró un cambio en la implementación del acompañamiento.

Durante el primer año, el acompañamiento tuvo claroscuros que arrojan luz sobre las dificultades de introducir nuevas prácticas en sistemas que funcionan ya con base en inercias.

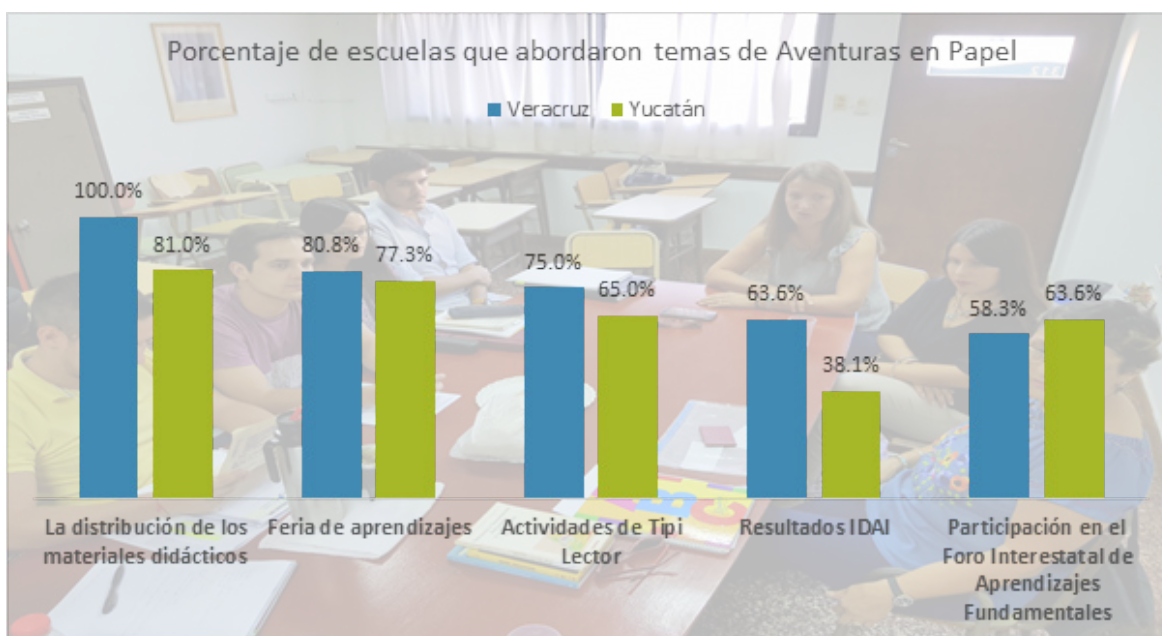


Fuente: elaboración propia con cuestionario de docentes en levantamiento EGRA

Escuelas y liderazgo

Los cambios en el aula no son posibles y sostenibles si la escuela en su conjunto no se moviliza en torno al aprendizaje. Existe evidencia suficiente de que una visión compartida por la comunidad escolar en torno al logro es fundamental para alcanzar metas.

Todas las escuelas abordaron el tema en el CTE. Los temas más discutidos fueron la distribución de los materiales didácticos de Zorro Rojo y la organización de la feria de aprendizajes. En menor medida las actividades de Tipi Lector, los resultados de aprendizaje y la participación en el Foro inter estatal de aprendizajes. Es notable que la discusión sea más frecuente en temas de corte operativo que sobre lo que significan los resultados de aprendizaje de niños y niñas. Sin duda esta es un área de oportunidad. Mientras las comunidades educativas no se apropien de esta reflexión, difícilmente podrán diseñar estrategias colectivas para mejorar.



Fuente: elaboración propia con cuestionario de docentes en levantamiento EGRA

Se realizaron actividades colectivas de lectura, con asistencia de familias, en ocho o nueve de cada 10 escuelas, dependiendo de la entidad. En el 38.5% de las escuelas de Yucatán se realizaron 2 o más actividades y en 45% de las escuelas de Veracruz se realizaron 3 o más

Para que la comunidad educativa tome en sus manos el aprendizaje, es indispensable que los equipos de dirección lideren el proceso. Uno de los aspectos que, de acuerdo a las opiniones recogidas en los cuestionarios, no fue suficientemente promovida en el proyecto, es la función directiva. Si bien se les definió como figuras de acompañamiento, no ha habido un planteamiento dirigido específicamente a estos cruciales actores. Sólo 40% de las y los directores de Veracruz y 28.6% de Yucatán participaron en todas las sesiones formativas dirigidas a las figuras de

acompañamiento. Cuatro de cada 10 consideran que no recibieron formación sobre el proyecto o esta fue insuficiente. A pesar de ello, la mayor parte de los directores utilizaron la Herramienta de Observación de la Mediación del Aprendizaje (HOMA). En Veracruz, 52% lo utilizó con todos quienes participaron en AP, y 61.9% de Yucatán lo utilizaron con algunos docentes.

Sistema de Información

Para la evaluación del aprendizaje se utilizaron dos instrumentos que Zorro Rojo adaptó para su uso en las escuelas participantes, el Instrumento Diagnóstico de Alfabetización Inicial (IDAI) y el Instrumento de Convenciones de la Escritura Hess-Mora (ICE).

Con la finalidad de solventar una serie de problemáticas en el manejo de la información, se creó un El componente de monitoreo de la política tiene como elemento clave para la recolección, sistematización, análisis y devolución de información al Sistema de Información de Aprendizajes Fundamentales (SIAF). El SIAF, en su forma concreta, es un sistema informático web desarrollado con herramientas *open source*. Y, en su forma más amplia, representa la articulación de personas, tecnologías, métodos, instrumentos y procedimientos definidos para suministrar información y datos pertinentes para la toma de decisiones.

Además de recopilar datos, el sistema genera información periódica para figuras educativas de todos los niveles de participación y responsabilidad. En el ciclo 2021-2022 comenzó a operar de forma inicial.

Resultados de aprendizaje

A lo largo del ciclo escolar, las y los docentes aplican dos instrumentos evaluativos: el Instrumento de Alfabetización Inicial (IDAI) a estudiantes de primer a tercer grado y el Instrumento Hess-Mora para la Evaluación de las Convenciones Básicas de la Lengua Escrita (ICE) solo a estudiantes de tercer grado. El primero les permite conocer en cuál de los cuatro niveles de conceptualización de la lengua escrita se encuentran los estudiantes. Con el segundo se identifican el proceso de escritura en que se encuentran los niños y las niñas que ya han adquirido el principio alfabético y se hallan al inicio de la adquisición de las convenciones de la lengua escrita.

Los resultados se capturan en el Sistema de Información de Aprendizajes Fundamentales (SIAF) en tres momentos del ciclo escolar (inicial, intermedio y final). En el ciclo 2021-2022, en el caso de Veracruz, de 6,590 estudiantes se contó con información de 3,151 (1,063 de primero, 1,128 de segundo y 960 de tercero). En el ciclo 2021-2022, en el caso de Yucatán, de 5,384 estudiantes se contó con información de 3,294 (1229 estudiantes de primero, 1205 de segundo y 860 de tercero).

En cuanto al Instrumento de Convencionalidades de la lengua escrita (ICE) se registró información de 960 estudiantes de Veracruz y 860 estudiantes de Yucatán.

Porcentaje de NN que obtienen el nivel óptimo en su proceso de alfabetización (niveles de conceptualización de lengua escrita)



Porcentaje de NN de 3º de primaria que obtienen el nivel óptimo en su proceso de adquisición de convenciones de la escritura



Fuente: elaboración propia con información del SIAF.

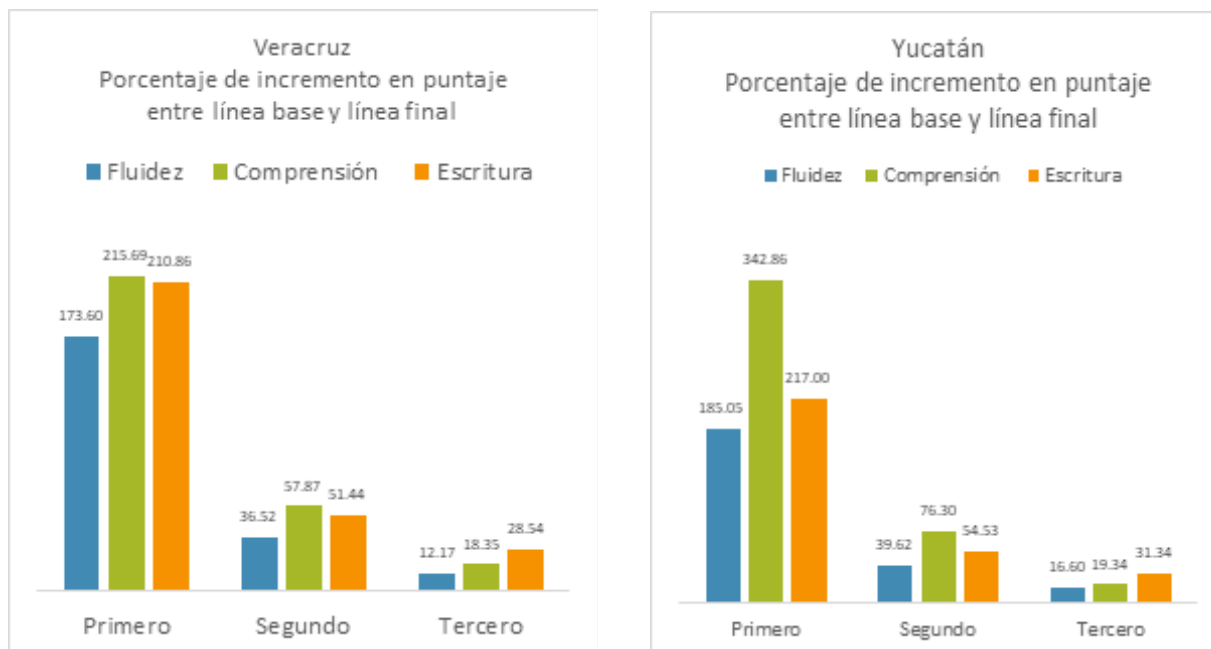
Además de IDAI e ICE, en el primer año de operación, se aplicó, al inicio y al fin del ciclo escolar, la prueba *Early Grade Reading Assessment* (EGRA por sus siglas en inglés), que es una prueba oral estandarizada de lectura temprana diseñada por el *RTI Institute* que se ha adaptado a diferentes idiomas y aplicada en más de 40 países. EGRA está diseñada para medir las habilidades fundamentales para la adquisición de la alfabetización en los primeros grados de primaria, incluidas las habilidades previas a la lectura.

EGRA se compone de tres escalas principales (lectura, comprensión y escritura) y cuatro escalas adicionales que permiten entender a las otras tres (dominio del código alfabético con dos tipos de habilidades, conocimiento alfabético y conciencia fonológica).

Uno de los primeros hallazgos es el incremento notable, en el caso de Veracruz, especialmente en primer grado, de la fluidez (173.6% respecto al valor de la línea de base, 9.62), comprensión lectora (215.7% respecto al valor de la línea de base, 0.51) y escritura (210.9% respecto al valor de

la línea de base, 3.5) que es justo cuando se inicia el aprendizaje de estas habilidades, como se observa en la siguiente tabla en la columna denominada proceso de aprendizaje.

En el caso de Yucatán, los avances de mayor magnitud tuvieron lugar en primer grado: en fluidez se observó un incremento en el puntaje de 185% respecto al valor de la línea de base (10.57), en comprensión lectora el incremento fue de 342.9% respecto al valor de la línea de base (0.42) y en escritura de 217% respecto al valor de la línea de base (4). (Las escalas Las escalas no son comparables entre sí porque tienen métricas distintas).



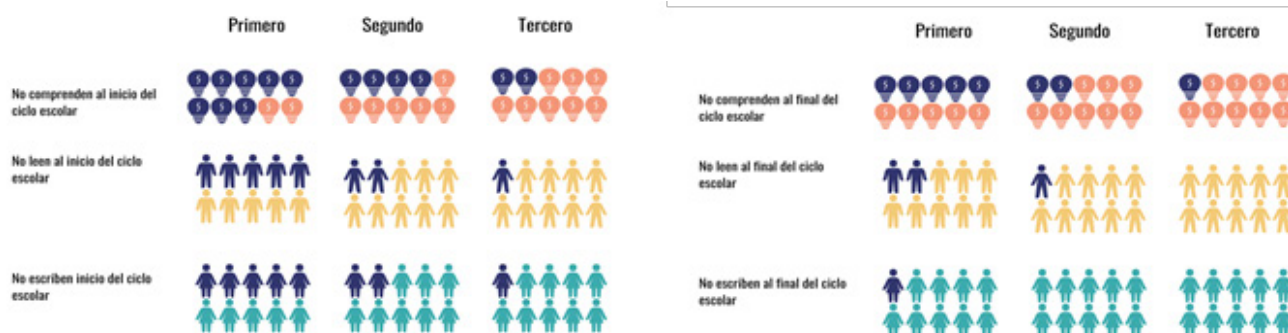
Fuente: elaboración propia con resultados de la prueba EGRA.

EGRA también permitió medir el porcentaje de niños y niñas que no comprendían, no leían y no escribían al inicio y al final del ciclo escolar.

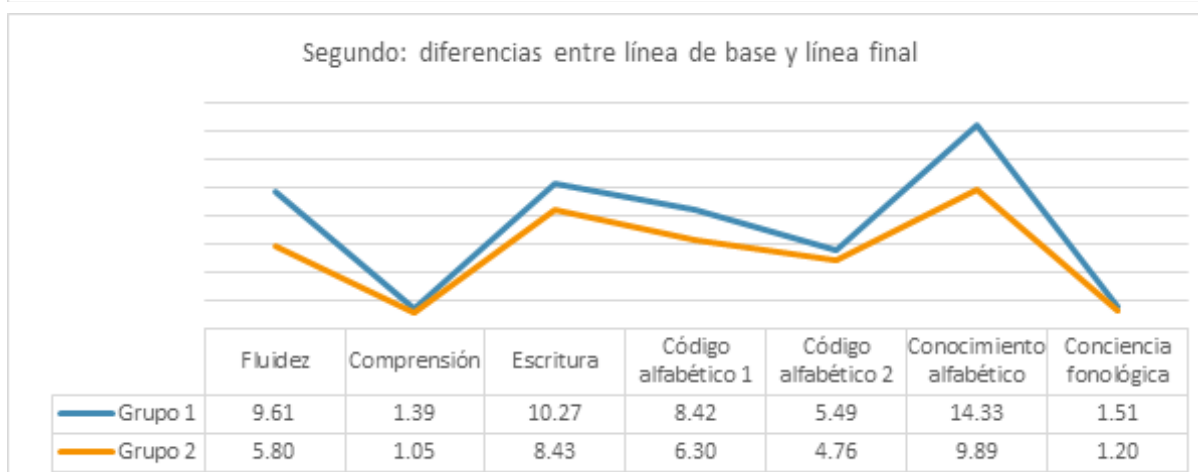
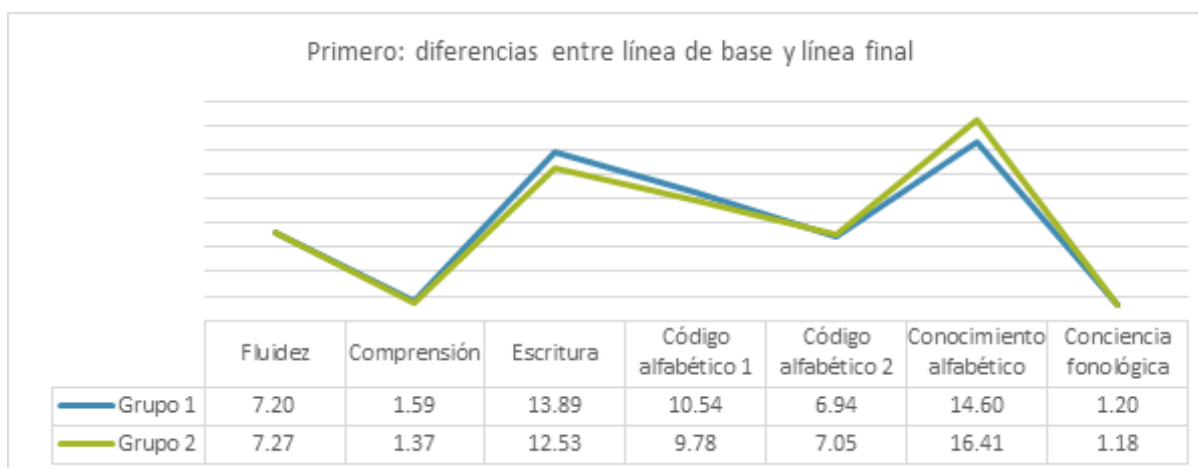
Niños y niñas que no comprenden, no leen y no escriben al inicio y al final del ciclo escolar (EGRA Veracruz)

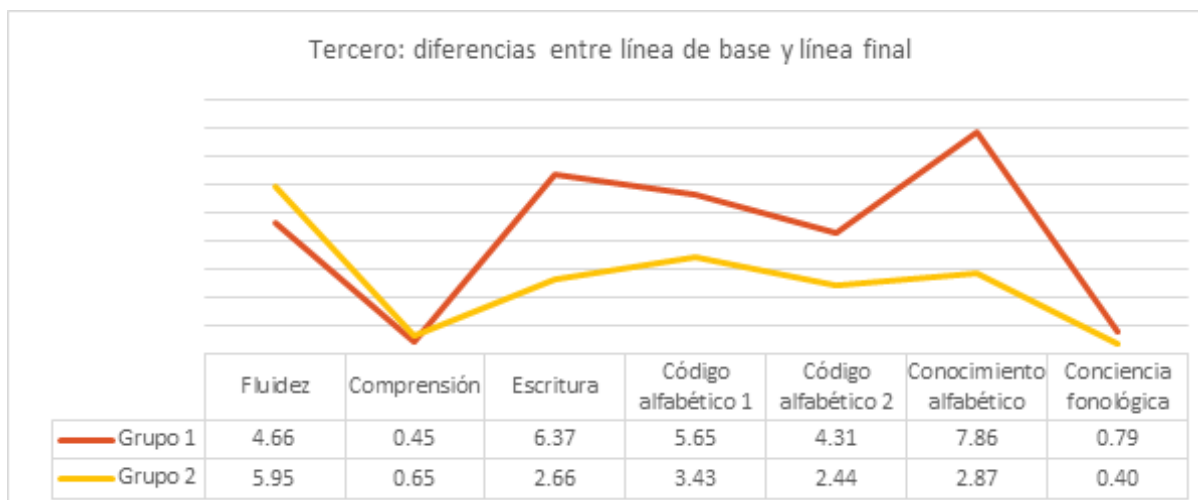


Niños y niñas que no comprenden, no leen y no escriben al inicio y al final del ciclo escolar (EGRA Yucatán)



Finalmente, se pudo encontrar que las escuelas en las que 75% de la planta docente concluyó el trayecto formativo (Grupo 1) tienen mejores resultados que las que tuvieron un desempeño menor (Grupo 2). Estas diferencias, si bien no son estadísticamente significativas, son importantes y permiten establecer una hipótesis para continuar evaluando el desempeño de las escuelas en función de su involucramiento con las prácticas que se promueven en la intervención.





El inicio del ciclo 2022-2023

El nuevo ciclo escolar se inició con grandes cambios, de los cuales solo enunciamos los principales de manera general.

Gobernanza y coordinación

- Se incorporaron a la Política tres entidades federativas: Nuevo León, Guanajuato y Querétaro. Ya se tiene convenios con las cinco entidades.
- Incrementó la cobertura en los estados pioneros para cubrir un mayor número de escuelas, docentes, y estudiantes.
- Se inició el proceso de intercambio interestatal de alto nivel con la primera reunión ministerial, ya con la participación de cuatro estados.
- Se logró una planificación detallada, marcada por etapas y llamados a la acción, que posibilita una mejor puesta en práctica y mejor seguimiento.

Formación para docentes

- Se diseñaron nuevos recursos y se organizó el trayecto para ser impartido en Moodle. Los cinco estados cursan actualmente en dicha plataforma. Veracruz, Guanajuato y Nuevo León cuentan con su propia plataforma formativa.
- Zorro Rojo diseñó una estrategia para realizar reuniones síncronas mensuales por grado escolar.
- El proceso de registro en USICAMM ha continuado avanzando y se espera que en breve estará registrado en las cinco entidades.
- Arrancó el trayecto formativo para formar formadores.

- Se concluyó el estudio sobre Normales que permitirá imaginar estrategias para incidir en la formación inicial de las y los docentes.

Acompañamiento pedagógico

- Vía Educación se incorporó como nuevo aliado para hacerse cargo del trayecto formativo para figuras de acompañamiento, y de su seguimiento. En este momento ya se cuenta con un trayecto que las FA cursan en reuniones síncronas y con materiales complementarios en Moodle.

Monitoreo y evaluación

- Se logró el funcionamiento del SIAF para registrar las escuelas, docentes y estudiantes de las cinco entidades.