



unesco



instituto  
natura



# Política de aprendizajes fundamentales







# Política de aprendizajes fundamentales



¿QUÉ SABEMOS DE LAS TORTUGAS?

- DEL AGUA DE LAS TORTUGAS HUELE MAL
- NADAN TIENEN EN EL.
- SON VERDES, ALGUNAS NEGRAS
- SON DICE QUE ALGUNAS SON LAILAH MORADAS.
- LAS TORTUGAS MURDEN.
- VIVEN EN EL MAR EN EL PASTO
- Y EN LA ARENA TAMBIÉN EN EL AGUA
- LEVANTAN LA CABEZA QUE SON CARNIVORAS
- LAILAH CREÉ QUE SON CORRER
- TORTUGAS SABEN COMEN PECESTO
- LAS CREÉ QUE SON GRANDES
- TORTUGAS SON GRANDES



PI DO.  
ZÓN  
EN





Publicado en 2023 por la Oficina en México de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Presidente Masaryk 526, Tercer piso, Colonia Polanco, 11560, Ciudad de México.

© UNESCO México 2023



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CCBY-SA3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-enC>).

Las designaciones empleadas y la presentación del material que en ella aparecen no implican la expresión de ninguna opinión en absoluto por parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

### **Coordinación del componente de monitoreo UNESCO México**

Andrés Morales Álvarez. Representante, UNESCO México  
Rosa Wolpert Kuri, Oficial de educación  
Gabriela Rodríguez Blanco, Coordinadora de proyectos educativos

### **Instituto Natura Brasil**

David Saad, Presidente

### **Instituto Natura América Hispana**

Karina Stocovaz, Directora

### **Instituto Natura México**

Silvia Alicia Ojeda Espejel, Directora  
Ivón Sofía González Miranda, Analista educativo

### **Coordinación de contenido**

Leslie Serna Hernández, Coordinación de monitoreo y evaluación  
María Juana Acevedo Frías, Análisis cuantitativo

### **Autores**

Alejandra García-Aldeco, Daniela Brito, José Manuel Carreón Centeno, Keila Nava Báez, Leslie Serna Hernández, Lorena Turquie Castillo, María de la Paz Pérez, María Elena Ortega, María Esmeralda Ponce de León Rosales, Mónica Friederich, Pedro Velasco Sodi, Renata Millet, Valentina Uribe Zaráin.

### **Coordinación editorial:**

Gabriela Rodríguez Blanco, Cuidado editorial  
Rodrigo Morlesin, Diseño  
Lidia Alejandra Torres Hernández, Edición  
Instituto Natura México, Fundación Zorro Rojo y  
Vía Educación, Fotografías

### **Socios:**

#### **Faro social y educativo, A. C.**

Pedro Velasco Sodi, Director General  
José Manuel Carreón Centeno, Asociado  
Lorena Turquie Castillo, Asociada  
David Cortés Sánchez, Seguimiento

#### **Fundación Zorro Rojo, A.C.**

Karina Hess Zimmermann, Presidenta del consejo directivo  
Valentina Uribe Zaráin, Directora ejecutiva  
Alejandra García-Aldeco, Directora de operaciones y programas  
Keila Nava Báez, Coordinadora de la política de aprendizajes fundamentales

#### **Vía Educación, A.C.**

Jesús Armando Estrada Zubía, Director general  
Luz María Garza Treviño, Presidenta del consejo  
Mónica Friederich, Coordinación general  
María de la Paz Pérez, Coordinación operativa  
María Elena Ortega, Directora de monitoreo y evaluación

# Tabla de contenido

|                                                                                              |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Presentación</b>                                                                          | <b>9</b>  |
| <b>Prefacio Natura</b>                                                                       | <b>10</b> |
| <b>Prefacio UNESCO</b>                                                                       | <b>13</b> |
| <b>Aprendizajes fundamentales de lengua</b>                                                  | <b>16</b> |
| <b>APRENDIZAJES: resultados de alfabetización de niños y niñas de primero a tercer grado</b> | <b>18</b> |
| IDA: herramienta Instrumento Diagnóstico de Alfabetización Inicial                           | 18        |
| Nivel de alfabetización de niñas y niños al final del ciclo escolar                          | 20        |
| Trayectorias de cambio                                                                       | 23        |
| Características de quienes permanecen en nivel presilábico                                   | 25        |
| Relación entre trayecto formativo y alfabetización de estudiantes                            | 25        |
| ICE: herramienta de diagnóstico de convenciones de la escritura                              | 28        |
| Resumen y conclusiones sobre los aprendizajes                                                | 30        |
| <b>MEDIACIÓN DOCENTE: formación y prácticas</b>                                              | <b>32</b> |
| Perfil de las y los participantes                                                            | 32        |
| Participación en el trayecto formativo                                                       | 34        |
| Actividades en el aula                                                                       | 36        |
| Cambios en las prácticas docentes                                                            | 37        |
| Percepción del acompañamiento pedagógico                                                     | 40        |
| Valoración del trayecto formativo                                                            | 41        |
| Visitas pedagógicas: modelaje y diálogo entre la comunidad educativa                         | 43        |
| Resumen y conclusiones sobre la mediación docente                                            | 46        |
| <b>ACOMPANIAMIENTO: formación y prácticas</b>                                                | <b>48</b> |
| Contenidos del trayecto formativo                                                            | 49        |
| Perfil de las y los participantes                                                            | 50        |
| Participación en el trayecto                                                                 | 51        |
| Desarrollo de habilidades y cambio en prácticas                                              | 53        |
| Cambios en la percepción sobre su rol                                                        | 56        |
| Valoración del trayecto formativo                                                            | 57        |
| Resumen y conclusiones sobre acompañamiento                                                  | 60        |
| <b>ESCUELAS QUE APRENDEN: estudio cualitativo</b>                                            | <b>62</b> |
| La cultura escolar y su rol en el aprendizaje                                                | 62        |
| Metodología del estudio cualitativo                                                          | 64        |
| Condiciones de educabilidad en las escuelas                                                  | 64        |
| Hallazgos principales sobre la implementación                                                | 65        |
| Obstáculos percibidos                                                                        | 71        |
| Visión de mejora continua                                                                    | 71        |
| Las especificidades estatales en cuanto a la cultura escolar                                 | 72        |
| Resumen y conclusiones sobre la cultura escolar                                              | 74        |
| <b>LIDERAZGO ESTATAL: la madurez de la política</b>                                          | <b>76</b> |
| Resumen y conclusiones sobre liderazgo estatal                                               | 82        |
| <b>Referencias</b>                                                                           | <b>83</b> |



# Presentación

La educación, en su papel de pilar para el desarrollo integral de individuos y sociedades, enfrenta constantemente retos que requieren adaptaciones y estrategias innovadoras para responder a las cambiantes demandas del mundo actual. En este escenario, el Instituto Natura, en alianza con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y diversos socios implementadores, ha emprendido la “Política de Aprendizajes Fundamentales”, centrada específicamente en el aprendizaje de la lengua durante la primaria baja, que en el ciclo escolar 2021-2022 se llevó a cabo en los estados de Guanajuato, Nuevo León, Querétaro, Veracruz y Yucatán.

El énfasis en el aprendizaje de la lengua en los primeros años de la educación primaria es crucial. Estos años forman la base sobre la cual se construirán habilidades más complejas en el futuro. Un dominio efectivo de la lengua no sólo permite al estudiantado acceder a contenidos académicos en áreas posteriores, sino que también es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas, la capacidad crítica, la socialización y, en última instancia, la participación activa y crítica en la sociedad. Sin una base sólida en lengua, las y los estudiantes pueden enfrentar barreras académicas y sociales significativas a medida que avanzan en su trayectoria educativa.

Los estados participantes en esta política representan un mosaico diverso de realidades y contextos educativos en México. Cada uno, con sus singularidades, ofrece una oportunidad única para examinar cómo una política centrada en la alfabetización inicial puede ser adaptada y adoptada para satisfacer las necesidades específicas de su población estudiantil.

En esta memoria presentamos los principales resultados de la Política de Aprendizajes Fundamentales en estos estados en el ciclo escolar 2021-2022, al explorar los desafíos enfrentados, los logros alcanzados y las lecciones aprendidas en el camino. A través de una combinación de análisis cuantitativos y cualitativos, tratamos de comprender a profundidad el impacto de esta po-

lítica en el paisaje educativo de estos estados y, por extensión, en la transformación educativa de México centrada en la alfabetización inicial.

Como marco introductorio se muestra un resumen de los resultados recientemente publicados por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) de la evaluación diagnóstica realizada a inicios del ciclo 2022-2023.

Después, la información se ha dividido en apartados. En el primero, **“APRENDIZAJES: Resultados de alfabetización de niños y niñas de primero a tercer grado”**, se presentan los resultados de los instrumentos de evaluación de alfabetización y convenciones de lengua escrita, que las y los docentes aplicaron al inicio y al final del ciclo escolar en las escuelas que forman parte de la Política de Aprendizajes Fundamentales.

En la sección **“MEDIACIÓN DOCENTE: formación y prácticas”** se muestran los avances y desafíos en el trayecto formativo de docentes y el cambio en las prácticas pedagógicas.

En el capítulo **“ACOMPANIAMIENTO: formación y prácticas”** se resumen los procesos de formación dirigidos específicamente a las figuras de acompañamiento (directores, asesores técnico-pedagógicos y supervisores), así como de los resultados observados.

En la parte **“ESCUELAS QUE APRENDEN: estudio cualitativo”** se compendian los resultados del estudio cualitativo realizado en 50 escuelas, cuya finalidad fue conocer las culturas escolares (visiones y prácticas) de algunas escuelas que tuvieron un avance importante en la participación de la formación docente y en el logro de sus estudiantes.

Finalmente, en el apartado **“LIDERAZGO ESTATAL: la madurez de la política”** se plantea un panorama de avances y desafíos en el diseño, la implementación y la apropiación de una política sistémica en las cinco entidades.



México se encuentra dentro de las 15 economías más grandes del mundo, y es la segunda en América Latina (Banco Mundial, 2023). Paradójicamente, también es uno de los países con mayores desigualdades e inequidad de la región, donde cerca del 40 % de la riqueza se concentra en el 1 % de la población (Oxfam, 2023). Con esto, es fácil ubicarse en la creencia generalizada que afirma que “origen es destino,” lo que condena a millones de familias en nuestro maravilloso país.

Sin embargo, les traemos una buena noticia. Como lo ha señalado David Saad, presidente del Instituto Natura, tenemos evidencias de que lo expresado al final del párrafo anterior no es totalmente cierto: “Existen soñadores, hacedores y educadores, personas e instituciones que, desde su lugar, impulsan la educación como motor de desarrollo y de superación de las desigualdades, que creen en la enseñanza como medio para la transformación social” (Rivas *et al.*, 2020). Este texto que está en sus manos es parte de ese camino de esperanza y posibilidad basado en datos, experiencias y resultados.

Hace poco más de tres años llegó el Instituto Natura a México con un sueño: transformar la educación del país. Un interés genuino desde los fundadores de Natura por la educación como derecho humano fundamental y como motor de transformación social. Desde hace más de tres años nos propusimos garantizar que todos los niños y todas las niñas, al llegar a tercero de primaria, cuenten con los aprendizajes fundamentales en lengua y matemáticas. No hemos descansado ni un solo día para hacer realidad esa meta, que no es más que el derecho inalienable que tiene cada niña y cada niño de poder leer el mundo y “dejar su presencia en el mismo”. Buscamos que la educación

sea el camino para una sociedad más justa, próspera y solidaria, y solamente cuando todos los niños, todas las niñas, adolescentes y jóvenes se hayan incluido en una educación integral y de calidad, habremos logrado nuestro objetivo.

Creemos que la inversión social privada puede tener un papel muy importante en la mejora de la educación, y que esta mejora sólo es posible a través del rol protagónico del Estado, con su capacidad de implementar políticas públicas transformadoras a escala. Entendemos también que una de nuestras principales funciones como organización del tercer sector debe ser apoyar al sector público en la implementación de las políticas que generen resultados positivos en aprendizaje e inclusión.

El tamaño y la complejidad de los desafíos son tales que es imposible abordarlos solos. Creemos en la necesidad de una colaboración articulada entre el sector público y el tercer sector. Es preciso trabajar en red, reconocer el conocimiento generado por las trayectorias de tantas personas y organizaciones, y ponerlo al servicio de una agenda de temas prioritarios. Buscamos generar alianzas construidas con base en la confianza y sabemos que se necesita persistencia y continuidad. Aportamos conocimiento, formación y apoyo técnico. Ante todo, construimos en conjunto y hacemos equipo. Trabajamos de la mano con quienes están al frente de los sistemas educativos: autoridades, directores escolares y, por supuesto, docentes.

En el Instituto Natura, vemos más allá de lo que parece un sueño: vemos una meta claramente definida, real y alcanzable. La realización de este objetivo implica un enfoque sistémico y nuestra apuesta es a ir más allá de la visión de un programa puntual y

específico. Creemos que la solución pasa por apuntalar diversas dimensiones y, para el caso de México, apoyamos políticas sistémicas a nivel estatal con las que se visibilice el trabajo que hay que realizar en diversos componentes, como pedagogías transformadoras, materiales educativos, figuras educativas con formación sólida, entre otras. Pero más allá de esos elementos tangibles, es imperativo contar con una voluntad política decidida y un compromiso inquebrantable con el aprendizaje por parte de todos los actores educativos. Es esta voluntad la que puede mover montañas, transformar sistemas y, lo más importante, cambiar vidas.

Asimismo, brindamos una visión basada en un enfoque de derechos, ofrecemos apoyo técnico de primer nivel y destinamos recursos para que esta visión se materialice y lo más importante: la suma de voluntades, la colaboración y el trabajo conjunto con las entidades federativas, que es lo que nos ha permitido avanzar.

Y sí, sí hemos avanzado. En estos casi cuatro años hemos sido testigos y protagonistas de transformaciones en el ámbito educativo. Éstas no son meras estadísticas en un papel: son historias reales, sonrisas genuinas, miradas llenas de esperanza y aulas repletas de posibilidad, trabajo y entusiasmo. En el año 2020, en medio del torbellino que representó la pandemia global, nos encontrábamos con la sola guía de una idea y una firme convicción. Aquello que en aquel momento parecía un simple destello en medio de la incertidumbre, se convirtió en una energía que comenzó a movilizar personas y anhelos. A partir de ese modesto inicio, nuestra propuesta ha crecido de manera importante, y nos llena de orgullo decir que, hoy en día, nuestra presencia

e impacto se extienden por ocho estados del país, testimonio palpable de la fuerza de una idea cuando se acompaña de compromiso político.

Estamos en el camino de afirmar que, en México, todas las niñas y todos los niños al llegar a tercer grado de primaria cuentan con las competencias necesarias para seguir aprendiendo en la primaria alta y, por qué no, a lo largo de sus vidas. Reconocemos y aplaudimos a cada docente, figura de acompañamiento, padre, madre, estudiante y persona funcionaria estatal que se ha unido a esta misión. Cada uno ha sido un eslabón vital en esta cadena de cambio.

Mirando hacia el futuro, exhortamos a todas las personas, desde docentes hasta líderes políticos, a continuar y reforzar este esfuerzo colectivo. La educación es, sin duda, el pilar fundamental de cualquier sociedad, y en el Instituto Natura nos mantenemos firmes y decididos a garantizar que cada niño y niña de nuestro país tenga la oportunidad de construir un futuro brillante desde las aulas.

Gracias por sumarse a este esfuerzo. Gracias (por) CREER PARA VER.

**SILVIA OJEDA**

*Directora del Instituto Natura México*





Para la Oficina de la UNESCO en México es un honor presentar la memoria de la Política de Aprendizajes Fundamentales, impulsada por el Instituto Natura, al cual hemos acompañado con tanto entusiasmo y convicción. Somos un organismo comprometido con la construcción de un mundo más justo e igualitario a través de la educación, la ciencia y la cultura, por lo cual en UNESCO nos sentimos profundamente satisfechos con los avances logrados con esta iniciativa.

Los logros conseguidos no son aislados; por el contrario, están íntimamente ligados con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Cada paso que hemos dado se alinea con nuestros objetivos globales de garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, y de promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida de todas las personas. Los avances reflejados en esta memoria representan una contribución tangible a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular al objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Queremos destacar el compromiso que las autoridades educativas de Guanajuato, Nuevo León, Querétaro, Yucatán y Veracruz han demostrado hacia la niñez de sus estados. En consonancia con los principios y compromisos de la UNESCO, han enfatizado la importancia de asegurar que cada niña y niño, sin importar su origen o circunstancias, tenga acceso a una base de aprendizajes que le permitirá continuar su trayectoria escolar. Es gratificante observar que las semillas plantadas en pleno desafío de la pandemia en 2020 han germinado y crecido de forma robusta, reflejando la resiliencia y determinación de la comunidad educativa.

Asimismo, es imperativo resaltar la invaluable alianza con organizaciones civiles especializadas. Su experticia, pasión y compromiso han sido esenciales para llevar a cabo intervenciones educativas exitosas, enriquecer nuestra visión y construir puentes que fortalezcan la educación en el país. Cada organización ha aportado desde su ámbito, demostrando que la educación es una responsabilidad y misión compartida.

Nuestro reconocimiento se extiende también a los equipos técnicos estatales. Su trabajo en el terreno, su capacidad de adaptación y su dedicación incansable han sido la columna vertebral para la implementación de las diversas iniciativas. Su labor, si bien discreta, es fundamental y profundamente apreciada.

Finalmente, no podríamos dejar de expresar nuestra gratitud a las escuelas que, con disposición y apertura, nos permitieron entrar en sus espacios. Cada escuela ha sido el escenario donde las ideas se transforman en realidades palpables y donde cada niña y niño tiene la oportunidad de crecer y aprender.

En nombre de la UNESCO México, reitero nuestro compromiso sostenido de seguir trabajando mano a mano con el Instituto Natura, con los gobiernos estatales y la sociedad civil, para lograr que ninguna niña y ningún niño se quede sin saber leer y escribir.

**ROSA WOLPERT**

*Oficial de Educación de la UNESCO en México*





## Aprendizajes fundamentales de lengua

Justo en el momento de concluir esta memoria, la MEJOREDU publicó los resultados de la evaluación diagnóstica de Lectura, Matemáticas y Formación Cívica y Ética, realizada en una muestra de escuelas a inicios del ciclo 2021-2022. El informe señala que se evaluaron las habilidades de lectura del estudiantado desde el segundo grado de primaria hasta el tercero de secundaria, basándose en los planes educativos vigentes para la educación básica en los años 2011 y 2017. Es importante destacar que los temas evaluados corresponden al año escolar anterior al que se estaba cursando.

En específico, la habilidad lectora se evaluó a partir de cuatro unidades de análisis: localizar y extraer información; integrar información y realizar inferencias; analizar la estructura de los textos, y fluidez lectora. A continuación, se describe cada una.

**Localizar y extraer información:** las y los estudiantes son capaces de identificar y extraer información evidente de textos cortos y sencillos. Sin embargo, enfrentan dificultades cuando se trata de textos más complejos, especialmente si la información requerida no está claramente señalada o es similar a otros datos en el texto.

**Integrar información y generar inferencias:** los alumnos y las alumnas muestran habilidad para comprender ideas centrales en textos y realizar inferencias básicas. A pesar de ello, tienen problemas para integrar ideas principales de textos más complejos y realizar inferencias avanzadas.

**Analizar la estructura de los textos:** las y los estudiantes pueden diferenciar entre diversos propósitos comunicativos de los textos y reconocen ciertos elementos coherentes. Sin embargo, necesitan fortalecer su capacidad para identificar estructuras en textos argumentativos y reconocer elementos específicos en textos conversacionales.

**Fluidez lectora:** el alumnado en segundo de primaria ha adquirido cierta fluidez en el reconocimiento de palabras y oraciones, especialmente cuando están apoyadas con pistas visuales. Sin embargo, necesitan reforzar habilidades metalingüísticas para mejorar su dominio en la construcción y decodificación de oraciones y palabras más complejas.

Tras analizar los resultados, es notable que las y los estudiantes de segundo grado ostentan el puntaje más alto en número de aciertos y, simultáneamente, presentan el porcentaje más bajo en la categoría de prioridad alta. En contraste, la población estudiantil de cuarto y quinto grado muestra los puntajes más bajos en aciertos y un porcentaje significativamente alto en la categoría de prioridad alta. Esta disparidad en los resultados podría tener sus raíces en la pandemia. Es relevante considerar que las y los estudiantes de cuarto grado

cursaron su primer año durante el ciclo escolar 2019-2020, y aquellos y aquellas en quinto grado enfrentaron la irrupción de la pandemia mientras cursaban el segundo grado. La situación inédita y las posibles deficiencias en la adaptación al aprendizaje remoto podrían haber impactado de manera más pronunciada a estos niveles, lo que nos invita a reflexionar sobre las maneras en que aún es posible apoyar a este alumnado antes de concluir la primaria.

A partir de lo anterior, se plantean retos importantes para las entidades federativas. Desde luego que no todos se ubican en los tres primeros grados, que es donde la Política de Aprendizajes Fundamentales tiene su foco. Sin embargo, en la visión de una policía sistémica es necesario tener estos desafíos en el radar.

La diversidad en habilidades de lectura entre estudiantes de segundo grado y estudiantes de cuarto y quinto grado sugiere la necesidad de adaptar estrategias de enseñanza según el nivel del alumnado. Las intervenciones deben ser dirigidas a las necesidades específicas para abordar los puntos débiles de cada grupo. Aunque las y los estudiantes en segundo grado muestran cierta fluidez lectora, hay una clara necesidad de reforzar habilidades metalingüísticas. Esto puede lograrse mediante la implementación de actividades que se enfoquen en la decodificación y construcción de oraciones y palabras complejas.

Los resultados indican que las y los estudiantes pueden extraer información de textos simples, pero enfrentan dificultades con textos más complejos. Esto subraya la necesidad de introducir gradualmente textos de mayor complejidad y ofrecer herramientas y estrategias para comprenderlos.

Aunque las y los estudiantes pueden realizar inferencias básicas, tienen problemas para integrar ideas de textos complejos y realizar inferencias avanzadas. La educación debe poner énfasis en la práctica y el desarrollo de estas habilidades superiores.

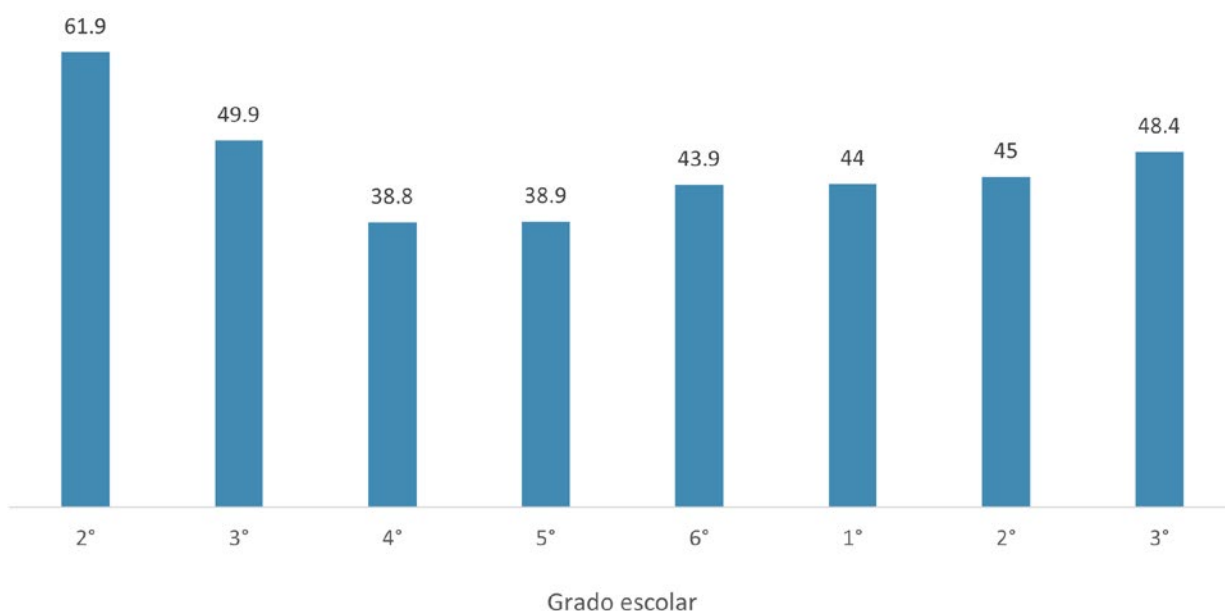
La capacidad de las y los estudiantes para analizar estructuras en diferentes tipos de textos, especialmente argumentativos y conversacionales, debe ser fortalecida. Esto puede lograrse a través de actividades y ejercicios específicos orientados a estas habilidades.

La posible correlación entre la pandemia y las habilidades de lectoescritura, especialmente en cuarto y quinto grado, sugiere que se deben considerar intervenciones adicionales para estos grupos. Esto podría incluir programas de recuperación, apoyo socioemocional y refuerzo en áreas afectadas por la interrupción educativa.

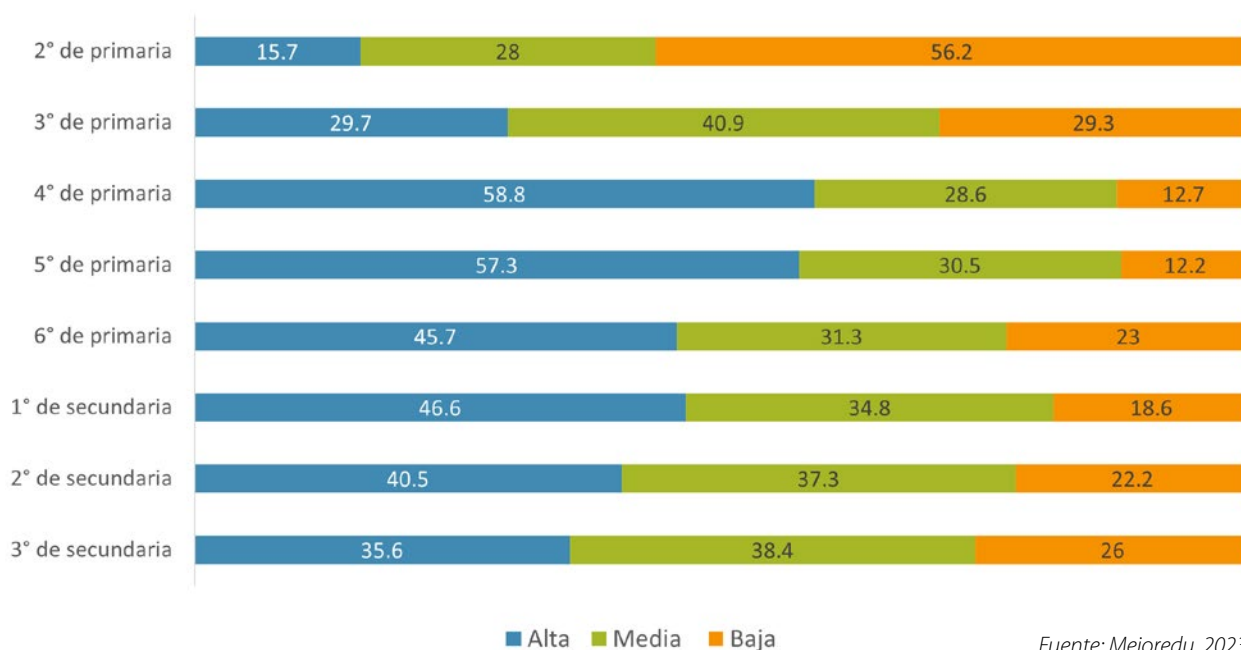
A medida que se implementan las intervenciones, es crucial realizar evaluaciones periódicas para medir el progreso y ajustar las estrategias según sea necesario.

Estos retos resaltan la importancia de una política educativa adaptativa y resiliente que pueda responder a las necesidades cambiantes del estudiantado, especialmente en tiempos de crisis como una pandemia. Es esencial que las políticas educativas prioricen el apoyo continuo, la formación docente y los recursos necesarios para garantizar que todos y todas adquieran habilidades de lectoescritura sólidas y efectivas.

Lectura: porcentaje de aciertos por grado



Lectura: porcentaje de estudiantes por nivel de prioridad y grado



Fuente: Mejoredu, 2023.

# APRENDIZAJES:

## resultados de alfabetización de niños y niñas de primero a tercer grado

Emilia Ferreiro identificó y describió cuatro etapas en el proceso de alfabetización inicial, basándose en sus investigaciones sobre cómo las niñas construyen su comprensión del sistema de escritura. Estas etapas representan diferentes niveles de entendimiento y conceptualización de la relación entre letras y sonidos. Las etapas son las siguientes.

**Etapas presilábica.** En esta etapa, los niños y las niñas aún no han comprendido la relación entre las letras y los sonidos del habla. Pueden dibujar garabatos que se asemejan a letras, pero no asocian esas formas con los sonidos específicos del lenguaje. Su escritura puede parecer aleatoria y no sigue reglas de correspondencia fonético-gráfica.

**Etapas silábica.** Comienzan a reconocer que las sílabas son unidades importantes en la lengua hablada y escrita. Asocian cada sílaba con una forma gráfica, generalmente utilizando una letra para representar cada sílaba. Aunque aún no comprenden completamente las correspondencias entre letras y sonidos, están empezando a identificar patrones en la relación entre las unidades de sonido y las letras.

**Etapas silábico-alfabética.** Combinan elementos de las etapas anteriores. Reconocen tanto las sílabas como las letras individuales y empiezan a comprender que ciertas letras representan sonidos específicos en las palabras. Pueden alternar entre la representación silábica y la representación alfabética en su escritura, muestran una mayor comprensión de cómo las letras y los sonidos se relacionan.

**Etapas alfabética.** En esta etapa final, las niñas han internalizado las relaciones entre letras y sonidos en mayor medida. Comprenden que las letras individuales pueden representar sonidos específicos y utilizan esta comprensión para decodificar palabras más fácilmente. Su escritura se vuelve más convencional y refleja una mayor precisión en la correspondencia entre letras y sonidos.

Es importante tener en cuenta que estas etapas no son rígidas ni lineales. Los niños y las niñas pueden pasar por ellas en diferentes momentos y de manera no secuencial. Además, Ferreiro enfatiza que construyen activamente su comprensión del sistema de escritura en lugar de simplemente absorberlo de manera pasiva.

## IDA: herramienta Instrumento

### Diagnóstico de Alfabetización Inicial

Como parte de la estrategia pedagógica de alfabetización, la Fundación Zorro Rojo adaptó un instrumento que permite a las y los docentes identificar de forma ágil el nivel de alfabetización en que se encuentran niñas y niños. Se denomina Instrumento Diagnóstico de Alfabetización Inicial (IDA). Se puede aplicar

| A. Presilábico                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | B. Silábico                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | C. Silábico alfabético                                                                                                                                                                                                                                                                                     | D. Alfabético                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce la diferencia entre dos sistemas de representación: el dibujo y la escritura.</li> <li>- Presenta descontrol en la cantidad o la longitud de marcas gráficas que utiliza no se cuestiona cuál utilizar.</li> <li>- Puede emplear “garabatos” o pseudoletas.</li> <li>- Construye de manera paulatina los criterios de legibilidad: variabilidad interna, variabilidad externa y cantidad mínima de marcas gráficas.</li> <li>- Justifica su producción escrita de forma global, es decir, hace una lectura sin detención donde no relaciona la escritura con la pauta sonora del habla.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia la fonetización de la escritura, es decir, asigna sonidos a cada letra y empieza a autodictarse al momento de escribir.</li> <li>- Busca representar cada sílaba sonora con una letra. Al inicio elige la letra de forma arbitraria sin que necesariamente tenga correspondencia fonética. Sin embargo, eventualmente la elección de letra pasa a ser pertinente.</li> <li>- Justifica su producción escrita de manera silábica, es decir, ajusta las sílabas al número de letras que escribió.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deja de considerar a la sílaba como unidad principal de análisis y empieza a identificar letras intermedias en las palabras.</li> <li>- Para representar cada sílaba utiliza más de una letra, aunque en algunos casos mantiene la hipótesis silábica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribe de forma convencional. Sin embargo, puede seguir presentando faltas de ortografía y algunas omisiones en la escritura de sílabas compuestas por grupos consonánticos hetero y homo silábicos.</li> <li>- En la lectura, ajusta los fonemas al número de letras que haya usado para escribir una palabra.</li> <li>- Comienza la reflexión sobre las convencionalidades de la lengua escrita: normas ortográficas, segmentación de palabras, uso de mayúsculas, entre otras.</li> </ul> |

cuantas veces lo considere apropiado el o la docente, y su finalidad fundamental es servir como herramienta útil para ajustar las intervenciones educativas con cada niño o niña, a fin de asegurar su progreso en la alfabetización.

En el marco de la Política de Aprendizajes Fundamentales se llevaron a cabo tres instancias de aplicación del IDAI a lo largo del ciclo escolar, marcando su inicio (octubre de 2022 y enero de 2023), punto intermedio (marzo de 2023) y conclusión (junio 2023). Este enfoque permitió un monitoreo del progreso general de las y los estudiantes en su proceso de alfabetización inicial. Cada aplicación del IDAI brindó valiosa información sobre el avance de niñas y niños en la comprensión y uso de las habilidades de escritura.

En cada aplicación, las y los docentes que dan clases en escuelas que forman parte de la Política registraron los resultados del IDAI de sus alumnas y alumnos en el Sistema de Información de Aprendizajes Fundamentales (SIAF)<sup>1</sup>.

En el ciclo 2022-2023, el SIAF registró 119 063 estudiantes, de los cuales 76 873 (64.3 %) cuentan con resultados en la primera aplicación, 69 944 (58.5 %) en la final y 58 801 (49.2 %) tienen ambas aplicaciones.



**Número de estudiantes por estado**

|                      | <b>Guanajuato</b> | <b>Nuevo León</b> | <b>Querétaro</b> | <b>Veracruz</b> | <b>Yucatán</b> | <b>Total</b> |
|----------------------|-------------------|-------------------|------------------|-----------------|----------------|--------------|
| <b>Total en SIAF</b> | 27 642            | 29 434            | 20 873           | 22 219          | 18 895         | 119 603      |
| <b>Con primera</b>   | 16 702            | 20 866            | 13 909           | 13 516          | 11 880         | 76 873       |
| <b>Con final</b>     | 12 883            | 22 415            | 12 803           | 10 181          | 11 662         | 69 944       |
| <b>Con ambas</b>     | 11 556            | 17 376            | 11 206           | 9303            | 9360           | 58 801       |

De los 58 801 estudiantes registrados que cuentan con aplicación inicial y final, 17 907 son de primer grado; 21 649, de segundo y 19 245, de tercero. Al considerar sólo a estudiantes que en su primera evaluación obtuvieron un resultado menor que D, quedan 15 588 estudiantes de primer grado, 8422 de segundo y 5538 de tercero.

**Estudiantes con aplicación inicial y final por entidad y grado**

|                | <b>Guanajuato</b> | <b>Nuevo León</b> | <b>Querétaro</b> | <b>Veracruz</b> | <b>Yucatán</b> | <b>Total</b> |
|----------------|-------------------|-------------------|------------------|-----------------|----------------|--------------|
| <b>Primero</b> | 3389              | 5754              | 3120             | 2599            | 3045           | 17 907       |
| <b>Segundo</b> | 4154              | 5909              | 4403             | 3691            | 3492           | 21 649       |
| <b>Tercero</b> | 4013              | 5713              | 3683             | 3013            | 2823           | 19 245       |
| <b>Total</b>   | 11 556            | 17 376            | 11 206           | 9303            | 9360           | 58 801       |

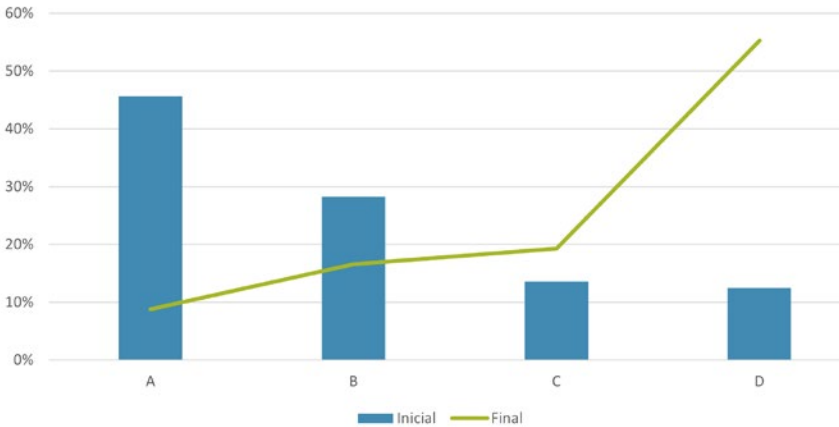
<sup>1</sup> El SIAF fue diseñado y es gestionado por la UNESCO, como parte de su colaboración con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en la Política de Aprendizajes Fundamentales.

## Nivel de alfabetización de niñas y niños al final del ciclo escolar

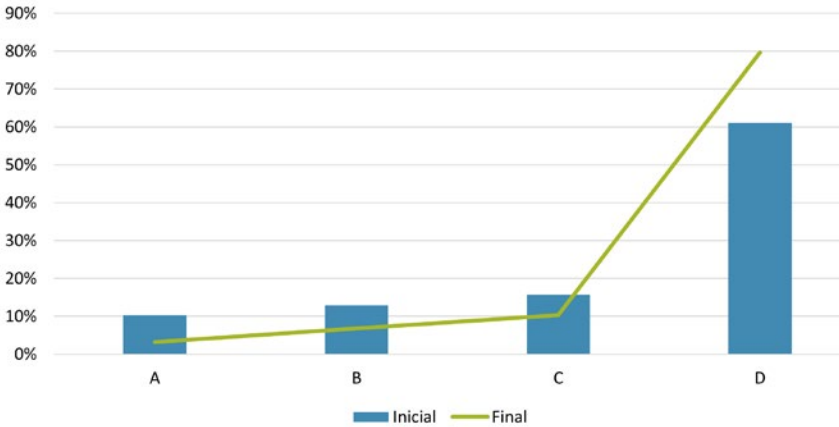
En las siguientes tres gráficas se comparan los resultados de todo el estudiantado que tiene una aplicación inicial versus quienes tienen aplicación final.

- En primer grado se observa que, durante el levantamiento inicial de información, el 45.7 % de niñas y niños ya tenía algún grado de alfabetización, e incluso el 12.5 % ya había alcanzado el nivel más alto de alfabetización. Es posible que se trate de estudiantes que cursaron preescolar. Al finalizar el ciclo, se habían reducido en varios puntos porcentuales los niveles A (-36.9) y B (-11.7), mientras que se incrementaron los niveles C (+5.7) y D (+42.8). Se mantiene, sin embargo, el 8.8 % de estudiantes que permanece en el nivel más bajo.
- En segundo grado, al inicio del ciclo escolar, sólo el 10.3 % de las y los estudiantes se encontraba en el nivel A, mientras que el 61.1 % ya estaba en nivel D. Al finalizar el ciclo, el nivel D se incrementó 18.6 puntos porcentuales; el 3.2 % de las y los estudiantes permanece en nivel A.
- En tercer grado, al inicio del ciclo escolar, aún había un 6.4 % de estudiantes que se encontraba en el nivel A, porcentaje que se redujo al 2.1 % al finalizar el ciclo. En el nivel D, se ubicaba un 71.2 % de estudiantes en el nivel D, porcentaje que se incrementó al 84.3 % al finalizar el ciclo.

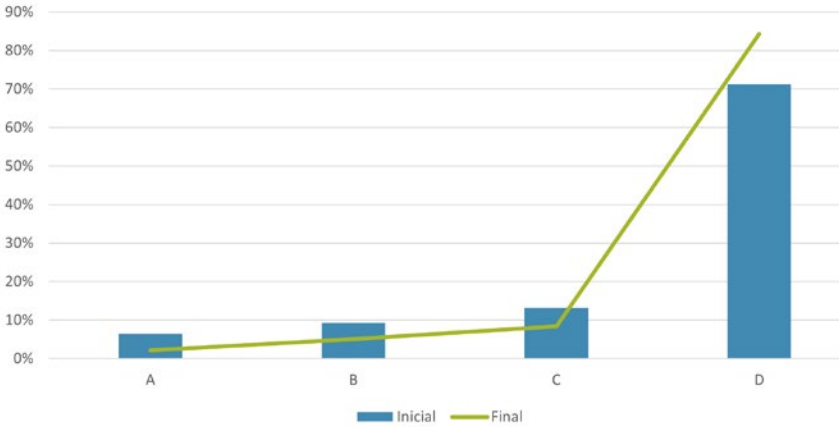
Primer grado: porcentaje de estudiantes en niveles de alfabetización en las aplicaciones inicial y final del IDAI



Segundo grado: porcentaje de estudiantes en niveles de alfabetización en las aplicaciones inicial y final del IDAI

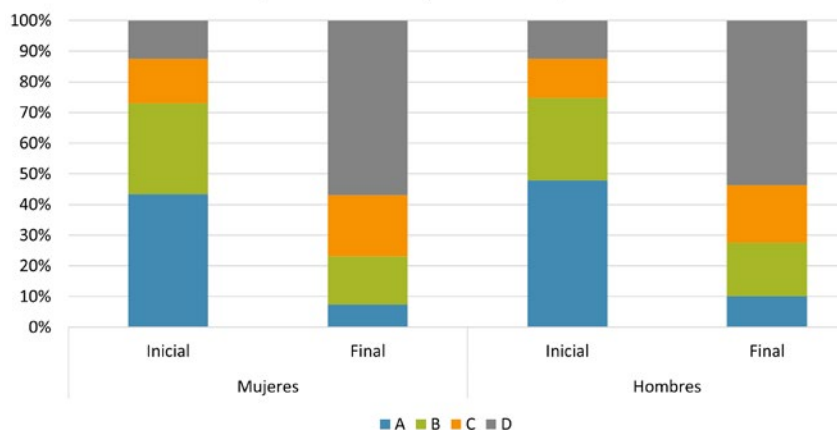


Tercer grado: porcentaje de estudiantes en niveles de alfabetización en las aplicaciones inicial y final del IDAI

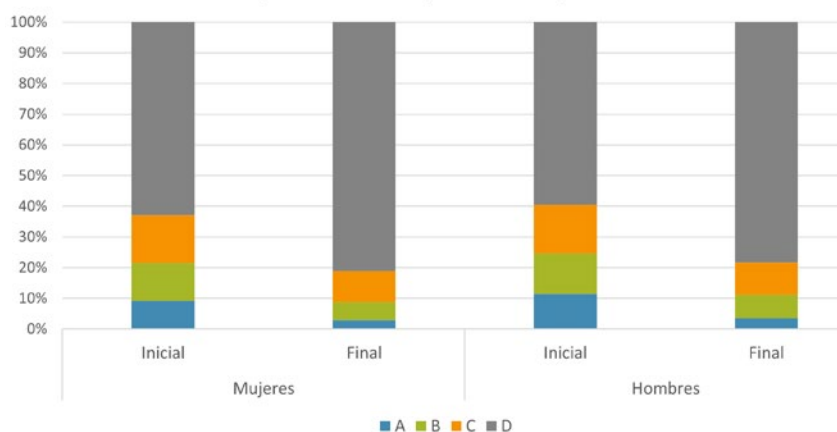


Al separar estos resultados por sexo, se observa que, al finalizar el ciclo escolar, el porcentaje de mujeres de primer grado que se ubica en el nivel D (57 %) es mayor que el de los hombres (53.7 %), y el porcentaje de quienes permanecen en el nivel A es menor entre ellas (1.7 %) que entre ellos (2.4 %). En segundo y tercer grado estas diferencias por sexo se mantienen.

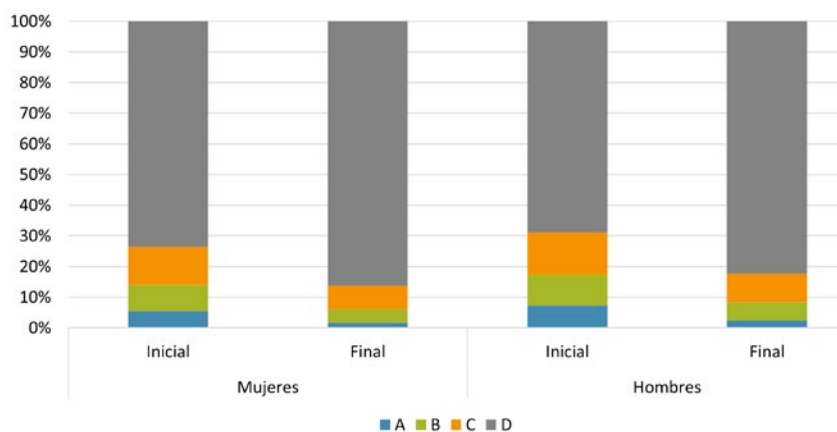
**Primer grado: porcentaje de estudiantes en niveles de alfabetización en las aplicaciones inicial y final del IDAI por sexo**



**Segundo grado: porcentaje de estudiantes en niveles de alfabetización en las aplicaciones inicial y final del IDAI por sexo**



**Tercer grado: porcentaje de estudiantes en niveles de alfabetización en las aplicaciones inicial y final del IDAI por sexo**



En cuanto a la distribución de estudiantes en los distintos niveles de alfabetización, se observa que, por grados, al finalizar el ciclo escolar, Veracruz es la entidad con el porcentaje más bajo en el nivel A y el más alto en el nivel D en los tres grados.

Porcentaje de estudiantes en niveles de alfabetización en las aplicaciones inicial y final del IDAI por estado y grado

|            |         | NIVEL A      |            | NIVEL B      |            | NIVEL C      |            | NIVEL D      |            |
|------------|---------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|
|            |         | IDAI INICIAL | IDAI FINAL | IDAI INICIAL | IDAI FINAL | IDAI INICIAL | IDAI FINAL | IDAI INICIAL | IDAI FINAL |
| Guanajuato | Primero | 55.9         | 8.5        | 24.6         | 16.4       | 11.7         | 19.7       | 7.8          | 55.4       |
|            | Segundo | 8.7          | 2.1        | 11.8         | 5.7        | 14.6         | 7.4        | 64.9         | 84.8       |
|            | Tercero | 6.4          | 1.9        | 8.2          | 3.8        | 12.9         | 7          | 72.5         | 87.4       |
| Nuevo León | Primero | 44.7         | 11.0       | 29.9         | 17.8       | 14.4         | 19         | 11.1         | 52.1       |
|            | Segundo | 12.8         | 5.5        | 13.8         | 9.2        | 16.4         | 13.8       | 57           | 71.5       |
|            | Tercero | 8.2          | 2.9        | 11.3         | 7.7        | 13.1         | 11.6       | 67.3         | 77.8       |
| Querétaro  | Primero | 41.3         | 7.2        | 27.6         | 16.7       | 16.5         | 19.6       | 14.5         | 56.4       |
|            | Segundo | 10.9         | 2.6        | 13           | 6.4        | 16.7         | 11.3       | 59.4         | 79.7       |
|            | Tercero | 4.9          | 1.5        | 10.5         | 4.5        | 16.3         | 8.2        | 68.3         | 85.8       |
| Veracruz   | Primero | 39.7         | 6.5        | 24.6         | 10.5       | 13.5         | 16         | 22.2         | 67         |
|            | Segundo | 5.8          | 1.8        | 8.9          | 4.1        | 12.1         | 5.9        | 73.2         | 88.1       |
|            | Tercero | 3.9          | 1.5        | 6            | 3.2        | 8.6          | 4.4        | 81.5         | 90.9       |
| Yucatán    | Primero | 45.6         | 8.4        | 33           | 19.4       | 11.1         | 22         | 10.2         | 50.2       |
|            | Segundo | 12           | 3          | 16.5         | 7.2        | 18.6         | 11.3       | 52.8         | 78.5       |
|            | Tercero | 7.3          | 2.2        | 8.1          | 4.7        | 14.3         | 8.7        | 70.2         | 84.3       |

Cabe señalar que el estado de Nuevo León incorporó 103 escuelas en el mes de enero, es decir, a mitad del ciclo escolar. Aunque una parte de docentes de estas escuelas capturaron los resultados de las y los estudiantes y realizaron el primer módulo de formación en WhatsApp, no continuaron el trayecto formativo más allá de este módulo. Todo parece indicar que estas escuelas no implementaron realmente las actividades de la Estrategia — como se le denomina a la Política en Nuevo León—. Más adelante, se muestran datos comparativos de estas escuelas con las que sí participaron de forma regular.



## Trayectorias de cambio

Debido a que un porcentaje importante de estudiantes ya contaba con nivel D al inicio del ciclo, es conveniente estudiar las trayectorias de cambio de cada estudiante. En total, 29 628 estudiantes tenían un nivel distinto de D al inicio del ciclo.

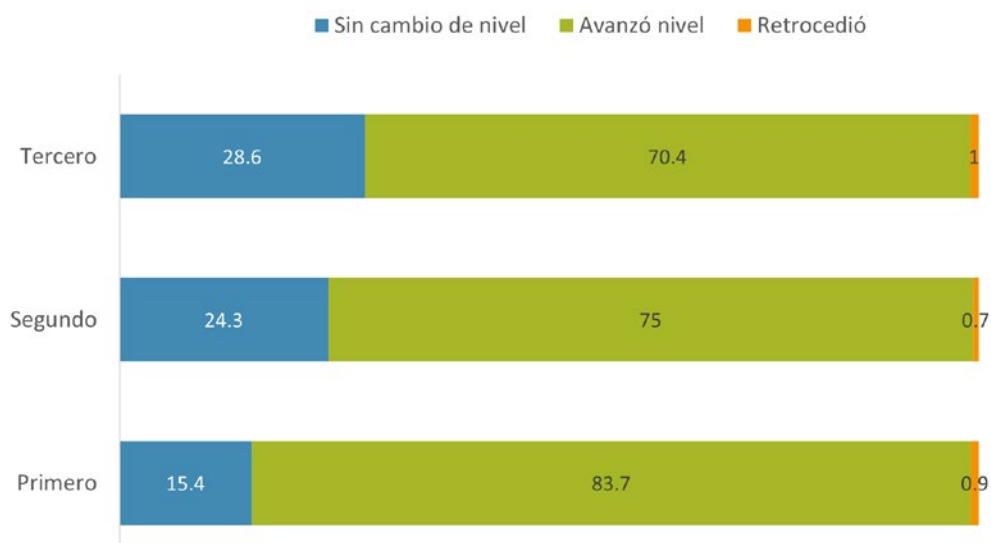
**Estudiantes con aplicación inicial y final por entidad y grado cuya primera aplicación fue diferente a D**

|                | Guanajuato | Nuevo León | Querétaro | Veracruz | Yucatán | Total         |
|----------------|------------|------------|-----------|----------|---------|---------------|
| <b>Primero</b> | 3126       | 5118       | 2668      | 2023     | 2733    | 15 668        |
| <b>Segundo</b> | 1458       | 2541       | 1787      | 989      | 1647    | 8422          |
| <b>Tercero</b> | 1105       | 1867       | 1169      | 557      | 840     | 5538          |
| <b>Total</b>   | 5689       | 9526       | 5624      | 3569     | 5220    | <b>29 628</b> |

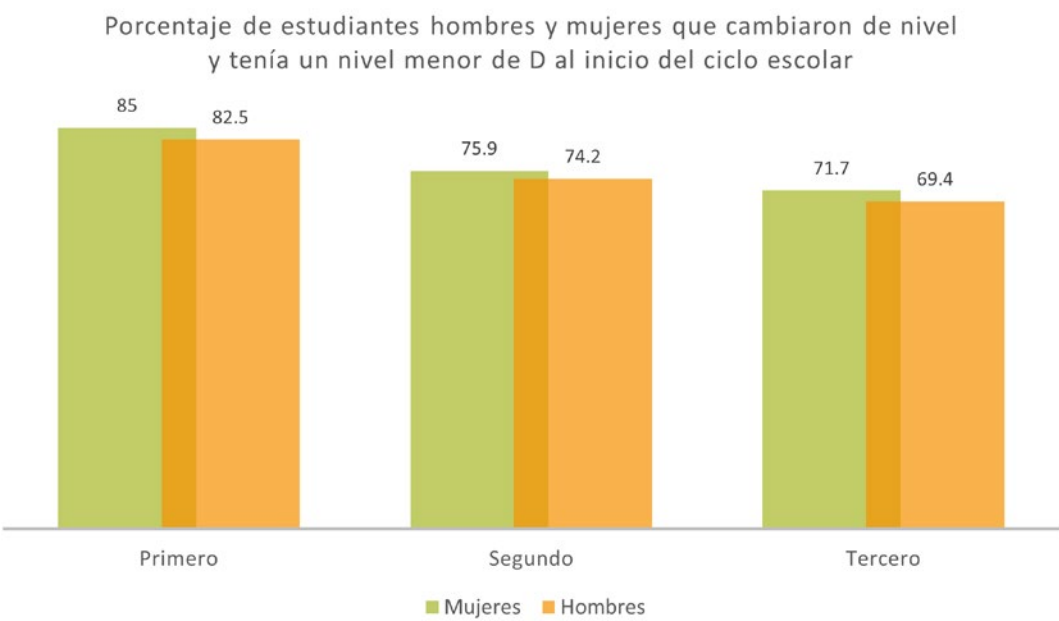
A partir de este universo de estudiantes que realizaron tanto la aplicación inicial como la final, sin considerar a quienes desde el inicio del ciclo tenían ya el nivel más alto de alfabetización, analizamos el número de estudiantes que avanzaron en su proceso de alfabetización y cuáles son sus características por sexo.

El primer hallazgo en este análisis deja ver el porcentaje de estudiantes que tuvieron algún progreso por grado: el 83.7 % de primero, el 75 % de segundo y el 70.4 % de tercero. Esto también muestra que el porcentaje de quienes no tuvieron ningún progreso aumenta con el grado. Hasta cierto punto, es natural que el alumnado de primer grado, que tiene menores habilidades de lectoescritura, registre un progreso mayor. De igual manera, se puede reconocer que reducir el rezago se dificulta conforme las y los estudiantes avanzan de grado.

**Porcentaje de estudiantes que tenía un nivel menor de D según su evolución en el ciclo escolar**



El porcentaje de mujeres que tuvo algún progreso es mayor que el de hombres en todos los grados.



Los porcentajes de cambio son similares en todas las entidades federativas, aunque se pueden observar algunas diferencias: en primer grado, el estado con el mayor porcentaje de estudiantes que mostraron mejoras fue Veracruz (87.7 %); y en segundo grado y tercer grado, el estado que reportó más cambio es Guanajuato (83.2 % y 77.6 %, respectivamente).

| Porcentaje de estudiantes de acuerdo con su evolución en proceso de alfabetización |            |            |            |           |          |         |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|------------|-----------|----------|---------|
|                                                                                    |            | Guanajuato | Nuevo León | Querétaro | Veracruz | Yucatán |
| Primero                                                                            | Sin cambio | 12.5       | 19.6       | 13.8      | 11.7     | 15.0    |
|                                                                                    | Avanzó     | 86.5       | 79.4       | 85.1      | 87.7     | 84.4    |
|                                                                                    | Retrocedió | 1.0        | 1.0        | 1.1       | 0.5      | 0.6     |
| Segundo                                                                            | Sin cambio | 16.3       | 36.4       | 19.4      | 21.3     | 19.6    |
|                                                                                    | Avanzó     | 83.2       | 62.7       | 79.6      | 78.1     | 80.0    |
|                                                                                    | Retrocedió | 0.5        | 0.9        | 1.0       | 0.6      | 0.4     |
| Tercero                                                                            | Sin cambio | 21.8       | 37.9       | 21.0      | 28.7     | 27.0    |
|                                                                                    | Avanzó     | 77.6       | 60.8       | 77.4      | 71.1     | 72.4    |
|                                                                                    | Retrocedió | 0.6        | 1.3        | 1.5       | 0.2      | 0.6     |

## Características de quienes permanecen en nivel presilábico

El nivel presilábico de la escritura, como se mencionó anteriormente, se refiere a una etapa temprana en el proceso de adquisición de la lectoescritura, en la cual los niños y las niñas están desarrollando una comprensión incipiente de la relación entre el lenguaje hablado y escrito. En este nivel, todavía no han establecido una correspondencia sistemática entre los sonidos del habla y las letras individuales o grupos de letras en la escritura.

En esta etapa, las niñas suelen escribir trazos y formas que pueden parecerse a las letras, pero su escritura carece de una comprensión plena de cómo se combinan las letras para formar palabras y cómo esas letras representan sonidos específicos. Los intentos de escritura en el nivel presilábico pueden incluir garabatos, dibujos y formas que aún no reflejan una representación fonética precisa del lenguaje.

Por lo general, el nivel presilábico de la escritura se correlaciona con las etapas tempranas del desarrollo cognitivo de las niñas y los niños. En términos de la teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Jean Piaget, esta etapa de la escritura se asocia con la etapa preoperacional, que abarca aproximadamente desde los 2 hasta los 7 años. Durante esta etapa, están desarrollando habilidades cognitivas básicas y en proceso de desarrollar la capacidad de simbolizar y representar conceptos de manera abstracta, lo que se refleja en sus intentos de escritura.

Aunque cada niño y cada niña progresa a su propio ritmo y las diferencias individuales son normales, para la mayoría el alcanzar niveles superiores al nivel presilábico de la escritura es típico de los primeros grados de la educación primaria. En ese sentido, es importante indagar más sobre los niños y las niñas que se mantienen en nivel presilábico.

Por otro lado, el rezago educativo se refiere a una brecha significativa entre el nivel de educación alcanzado por un individuo y el nivel educativo esperado para su grupo de edad o grado escolar. En el contexto de la es-

critura y la lectura, se podría hablar de rezago educativo cuando una niña o un niño está experimentando dificultades sustanciales en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en comparación con sus compañeros o compañeras de la misma edad o grado. Por lo tanto, en el caso de la escritura, si un niño o una niña de 8 a 10 años todavía se encuentra en un nivel presilábico y no ha progresado hacia etapas más avanzadas de desarrollo de la lectoescritura, podría considerarse un indicador de rezago educativo en este ámbito.

Es importante señalar que el rezago educativo puede deberse a diversas razones, que van desde dificultades de aprendizaje específicas hasta falta de apoyo educativo adecuado. La identificación temprana del rezago educativo es esencial para brindar intervenciones y apoyo personalizado que permitan al niño o a la niña cerrar la brecha y alcanzar un nivel educativo más acorde a su edad y grado<sup>2</sup>.

## Relación entre trayecto formativo y alfabetización de estudiantes

Analizar si la intervención educativa que estamos implementando ha tenido un impacto positivo en los resultados de alfabetización de niños y niñas es de vital importancia para garantizar la efectividad de los enfoques pedagógicos utilizados. Mediante de la evaluación, podemos medir hasta qué punto los esfuerzos educativos están logrando los objetivos deseados y si están contribuyendo al progreso real del estudiantado en sus habilidades de lectura y escritura.

Esta evaluación es esencial porque nos permite tomar decisiones informadas y realizar ajustes a medida que avanzamos en el proceso de enseñanza. Identificar qué aspectos de la intervención están funcionando y cuáles podrían necesitar mejoras nos ayuda a optimizar los recursos y a adaptar las estrategias según las necesidades cambiantes del alumnado y el entorno educativo.



<sup>2</sup> Si existe una preocupación por el desarrollo de lectoescritura de un niño o una niña y se considera que podría estar enfrentando un rezago educativo, es recomendable buscar el consejo y la evaluación de profesionales de la educación y la salud para determinar las mejores estrategias de apoyo.

Es cierto que se presentan desafíos importantes debido a las limitaciones de la información disponible. Los resultados pueden estar influidos por una variedad de factores externos, y es posible que no podamos aislar completamente el impacto de la intervención de otros elementos contextuales. Además, los efectos de la educación, a menudo, se manifiestan a lo largo del tiempo, lo que dificulta medir de manera inmediata y precisa el impacto a corto plazo.

Específicamente, es difícil asegurar con todo rigor qué hicieron las y los docentes en el aula, si implementaron las estrategias didácticas propuestas por Zorro Rojo con la periodicidad necesaria y de forma adecuada. Teniendo esto en cuenta, se usaron variables que en la jerga de evaluación se denominan *proxy*. Se trata de variables que se utilizan como sustituto o indicador de otra variable que es difícil de medir directamente o que no está disponible en un conjunto de datos. Desde luego, la elección de una variable proxy implica la suposición de que existe una correlación o relación entre ésta y la variable real que se está tratando de medir. Es importante considerar que la variable *proxy* no siempre captura por completo la complejidad de la variable original, y pueden existir limitaciones y sesgos en la interpretación de los resultados.

A pesar de estas limitaciones, no debemos subestimar la importancia de intentar evaluar la efectividad de las prácticas educativas.

Hallazgos

Para evaluar el efecto de la intervención, se analizó la relación entre dos variables: el avance de los y las docentes en su trayecto formativo (variable independiente) y el avance de las y los estudiantes en su proceso de alfabetización (variable dependiente). La hipótesis es que las y los docentes que tienen una mayor participación e involucramiento en el trayecto logran que más alumnos y alumnas se alfabeticen.

- Para cada docente se calcularon las siguientes medidas:
- Porcentaje de estudiantes que mejoró su nivel de alfabetización.
- Porcentaje de estudiantes que alcanzó nivel D al finalizar el ciclo escolar.
- Porcentaje de estudiantes que permaneció en nivel A al finalizar el ciclo escolar.

Estas medidas se compararon, para cada grado, entre dos clústeres de docentes. Estos grupos se conformaron mediante una técnica de análisis estadístico<sup>3</sup>, que permitió agrupar a las y los docentes en categorías con características similares de participación en el trayecto formativo.

El clúster A está integrado por 1 258 docentes que tienen en promedio un avance del 93.2 % en actividades del trayecto formativo en Moodle y que entregaron el portafolio de evidencias. El clúster B está conformado por 972 docentes cuyo promedio de avance en actividades es del 59 % y no entregó portafolios de evidencias.

| Composición de clústeres |        |                                                        |                          |
|--------------------------|--------|--------------------------------------------------------|--------------------------|
|                          | Número | Porcentaje promedio de avance en actividades de Moodle | Portafolio de evidencias |
| Clúster A                | 1 258  | 93.2                                                   | Entregó                  |
| Clúster B                | 972    | 59.0                                                   | No entregó               |

En primer grado, las diferencias entre el grupo A y el grupo B son apenas perceptibles y no son estadísticamente significativas.

| Diferencia en la evolución de estudiantes de primer grado al finalizar el ciclo escolar por clúster de docentes |                                 |                                        |                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
|                                                                                                                 | Estudiantes que tuvieron avance | Estudiantes que concluyeron en nivel A | Estudiantes que concluyeron en nivel D |
| Grupo A                                                                                                         | 85.9                            | 8.4                                    | 53.1                                   |
| Grupo B                                                                                                         | 85.5                            | 8.6                                    | 59.6                                   |
| Total                                                                                                           | 85.7                            | 8.5                                    | 55.7                                   |

En segundo y tercer grado hay una pequeña diferencia estadísticamente significativa en el porcentaje promedio de estudiantes que tuvieron avance (casi tres puntos porcentuales); también se observa que el porcentaje de estudiantes que al concluir el ciclo escolar permanecían en nivel presilábico es mayor en el grupo B en ambos grados. En el porcentaje de estudiantes que lograron concluir en nivel D no hay diferencia en ningún grado.

3 El análisis de clústeres es una técnica estadística utilizada para agrupar objetos o casos similares en conjuntos llamados clústeres. Esta técnica busca identificar patrones y similitudes en un conjunto de datos mediante la medición de la distancia o similitud entre los casos. Los casos que son más parecidos entre sí se agrupan en el mismo clúster, mientras que los casos que son más diferentes se asignan a clústeres distintos. El análisis de clústeres es útil para descubrir estructuras ocultas en los datos y para segmentar poblaciones en grupos más homogéneos, lo que puede ayudar en la toma de decisiones y en la comprensión de patrones subyacentes en los datos. Las variables que se incluyeron en este análisis de agrupación fueron el porcentaje de avance en el trayecto formativo (cuantitativa) y si el o la docente entregó portafolio de evidencias (cualitativa).

### Diferencia en la evolución de estudiantes de segundo grado al finalizar el ciclo escolar por clúster de docentes

|         | Porcentaje medio de estudiantes que tuvieron avance | Porcentaje medio de estudiantes que concluyeron en nivel A | Porcentaje medio de estudiantes que concluyeron en nivel D |
|---------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Grupo A | 80.2                                                | 5.8                                                        | 56.3                                                       |
| Grupo B | 76.1                                                | 8.1                                                        | 56.9                                                       |
| Total   | 78.2                                                | 7.0                                                        | 56.6                                                       |

### Diferencia en la evolución de estudiantes de tercer grado al finalizar el ciclo escolar por clúster de docentes

|         | Porcentaje medio de estudiantes que tuvieron avance | Porcentaje medio de estudiantes que concluyeron en nivel A | Porcentaje medio de estudiantes que concluyeron en nivel D |
|---------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Grupo A | 74.0                                                | 5.7                                                        | 52.7                                                       |
| Grupo B | 71.3                                                | 7.1                                                        | 52.2                                                       |
| Total   | 72.8                                                | 6.4                                                        | 52.5                                                       |

## Limitaciones del análisis

En el estudio realizado se identificó una dificultad importante en los datos recopilados debido a un sesgo de autoselección. Este sesgo surge porque las y los docentes que han avanzado más en el trayecto formativo son también quienes han compartido la información sobre el avance de su alumnado. Este fenómeno podría deberse a diversas razones, como un mayor compromiso, motivación o conciencia de estos y estas docentes en relación con los objetivos del estudio.

La consecuencia de este sesgo de autoselección es que la mayoría de los datos se concentran en el cuadrante superior derecho del gráfico de dispersión, donde se representan los puntajes más altos tanto para el avance de docentes como para el avance de estudiantes. Esta concentración de datos en un cuadrante específico significa que hay poca variabilidad en la muestra analizada, lo que limita la capacidad del estudio para realizar comparaciones significativas y, por ende, afecta las conclusiones definitivas de los resultados.

La falta de diversidad y representatividad en los datos dificulta el análisis de la relación entre el avance del personal docente en el trayecto formativo y el avance de su alumnado en el aprendizaje. Así, cualquier conclusión derivada de este estudio debe ser interpretada con cautela, considerando la presencia de este sesgo y la falta de representatividad en la muestra.

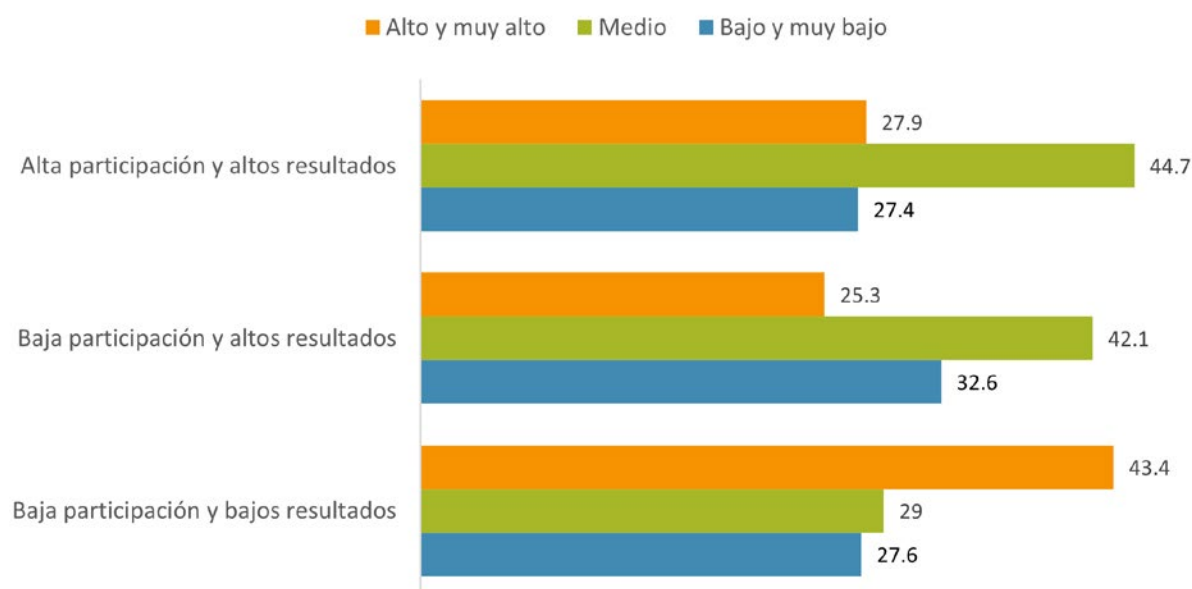
Para mitigar estos problemas en futuras investigaciones, sería conveniente implementar estrategias que promuevan la participación de docentes con diversos niveles de avance en el trayecto formativo y asegurar que los datos recopilados sean representativos de toda la población de interés. Además, el empleo de métodos estadísticos robustos puede ayudar a ajustar los resultados y controlar el impacto del sesgo de autoselección en las conclusiones del estudio.

Al interpretar los resultados es importante señalar que el IDAI, diseñado para diagnosticar a las y los estudiantes a fin de definir las intervenciones docentes, es una prueba que en el contexto de este análisis, puede representar una debilidad en la detección de avances en los niños y las niñas que no experimentan un cambio de nivel. Dado que esta prueba les clasifica en cuatro niveles distintos y no proporciona una medición discreta del aprendizaje o las habilidades, los avances significativos dentro de un mismo nivel pueden no ser registrados. Esto significa que un niño o una niña puede haber realizado mejoras importantes en su proceso de alfabetización, pero si estas mejoras no son suficientes para cambiar de nivel, dichos avances no se reflejarían en los resultados de la prueba. Por lo tanto, al analizar y entender estos hallazgos, es fundamental tener en cuenta que la prueba podría no estar capturando todos los matices del progreso en alfabetización de las y los estudiantes.

## Un posible efecto escuela

Al segmentar y analizar los resultados obtenidos agrupándolos por escuelas, se ha detectado una correlación positiva baja entre el promedio de participación de las y los docentes en el trayecto formativo y el porcentaje de estudiantes que experimentaron un cambio de nivel en su proceso de alfabetización, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0.386. Esta correlación es estadísticamente significativa en el nivel (0.01), lo que sugiere que existe una relación positiva entre la participación docente en el trayecto formativo y el avance del estudiantado en alfabetización, aunque esta relación es relativamente débil. Es crucial considerar este vínculo con reserva y reconocer que una correlación baja no implica causalidad, y puede estar influida por diversos factores contextuales y metodológicos.

### Porcentaje de escuelas por clústeres según nivel de marginación de la localidad



Para profundizar, se realizó un análisis de clúster de escuelas, en el que se identificaron distintos patrones de participación y resultados entre los centros estudiados, el cual evidenció tres agrupaciones principales: escuelas con baja participación y resultados menores, escuelas con baja participación y altos resultados, y, por último, escuelas con alta participación y altos resultados. Estos patrones sugieren que varios factores contextuales, institucionales y pedagógicos pueden estar influyendo en dichas dinámicas. Es plausible que las escuelas con baja participación, pero altos resultados posean un cuerpo docente más eficiente o motivado; o bien, estudiantes con mayor apoyo familiar y motivación, lo que permite obtener logros significativos a pesar de una menor participación en el trayecto formativo. De hecho, el estudio cualitativo que se presenta más adelante confirma que hay escuelas donde los rasgos motivacionales de las y los docentes son determinantes. Por otro lado, las escuelas que demuestran alta participación y altos resultados podrían estar beneficiándose de un mayor compromiso y motivación por parte de la figura docente, lo que se refleja en los logros del estudiantado.

Adicionalmente, las variaciones observadas podrían estar relacionadas con diferencias en los recursos, apoyos institucionales y estrategias pedagógicas implementadas en cada escuela. Por tanto, es esencial profundizar en la exploración de cada clúster y entender las razones subyacentes a estos patrones, para poder diseñar intervenciones educativas pertinentes y eficaces. La información con que contamos no nos permite conocer más a fondo estas escuelas.

La correlación entre los clústeres identificados y los niveles de marginación de las localidades donde se ubican las escuelas, ofrece datos relevantes respecto a la interacción entre el contexto socioeconómico y los resultados educativos. Se encontró que el

43.4 % de las escuelas agrupadas en el clúster de baja participación y bajos resultados están situadas en localidades con niveles de alta y muy alta marginación. Esto sugiere que las condiciones de marginación podrían estar limitando tanto la participación del sector docente en trayectos formativos como los aprendizajes logrados por las y los estudiantes, lo cual refleja las inequidades presentes en el acceso a oportunidades educativas de calidad.

Por otro lado, en las escuelas del clúster de alta participación y altos resultados se observa una presencia menor de escuelas en localidades de baja y muy baja marginación respecto a las escuelas de baja participación y buenos resultados (5.2 puntos porcentuales). Esto podría indicar, como ya se mencionó antes, que un contexto favorable contribuye a mejores resultados del estudiantado.

## ICE: herramienta de diagnóstico de convenciones de la escritura

Aprender las convencionalidades de la lengua escrita durante los primeros años de la primaria baja es fundamental para sentar las bases de una comunicación eficaz y profunda a lo largo de toda la vida académica y profesional de las personas. Una vez que las niñas y los niños se han alfabetizado, es crucial que entiendan y dominen estas normas y estructuras, ya que no sólo les permiten comprender y generar textos coherentes, sino que también contribuyen a su capacidad de razonar, analizar y construir argumentos. Estas habilidades son esenciales para un desarrollo adecuado.

El Instrumento de Convencionalidades de la Lengua (ICE) valora el dominio en las siguientes convencionalidades de la lengua escrita que deberían adquirirse en tercer grado: uso de *rr, qu, gue* y *gui, ñ, ch, ll*, escritura de sílabas trabadas y diptongos, segmentación de palabras, uso pertinente de mayúsculas y minúsculas, así como rasgos básicos de segmentación, por ejemplo, la coma y el punto. Este instrumento clasifica los resultados en cuatro niveles de desempeño.

| Nivel 1  | Nivel 2     |
|----------|-------------|
| Inicial  | Básico      |
| Nivel 3  | Nivel 4     |
| Avanzado | Profesional |

En el ciclo escolar 2022-2023, se contó con información inicial y final de 23 911 de las 5 entidades federativas.

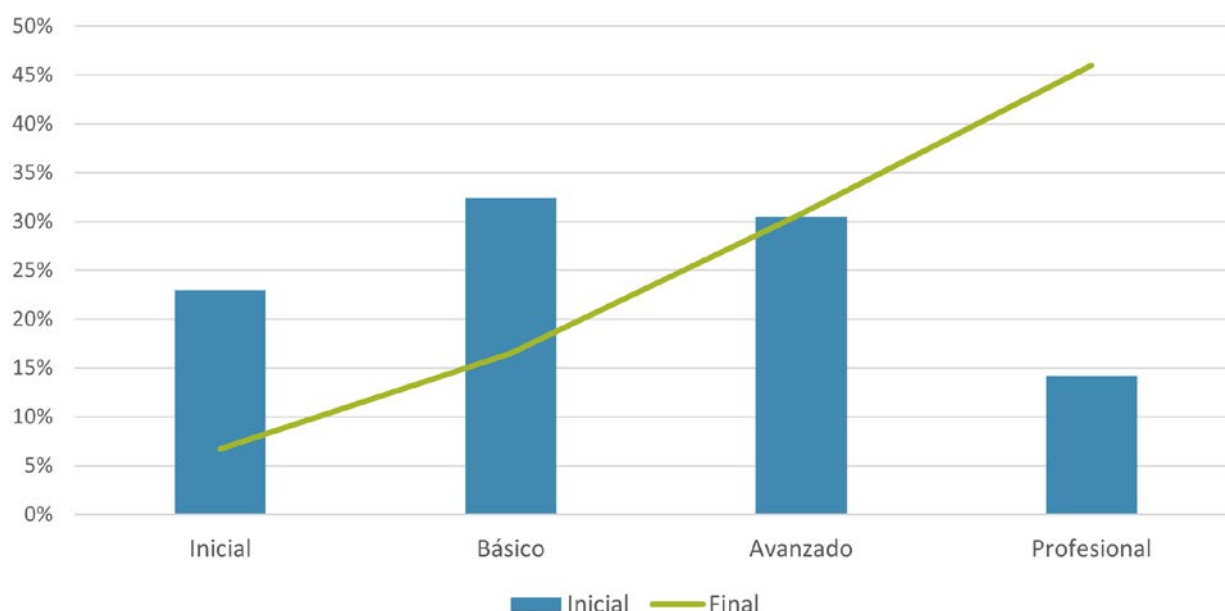
Los resultados obtenidos evidencian un avance sustancial en el nivel más alto (con un incremento de 31.8 puntos porcentuales), y destacan una progresión significativa y notoria en las capacidades evaluadas. Este progreso no sólo refleja la eficacia de las intervenciones y estrategias implementadas, sino que también subraya el potencial y compromiso de las y los docentes en el proceso. Estos avances en el nivel profesional marcan un hito importante, pues indican que no sólo se han alcanzado las metas propuestas, sino que, en muchos casos, se han superado.

Al analizar los datos por estado, se observa que Veracruz es la entidad en la que, al concluir el ciclo escolar, un menor porcentaje de estudiantes se encontraba en el nivel inicial (4.5 %) y un mayor porcentaje en el nivel profesional (55.6 %).

#### Número de estudiantes con resultados inicial y final del ICE

| Guanajuato | Nuevo León | Querétaro | Veracruz | Yucatán |
|------------|------------|-----------|----------|---------|
| 4911       | 6454       | 4158      | 4449     | 3939    |

#### Tercero: porcentaje de estudiantes en niveles del instrumento de convencionalidades de la lengua escrita



#### Porcentaje de estudiantes en distintos niveles del ICE al finalizar el ciclo escolar

|             | Guanajuato | Nuevo León | Querétaro | Veracruz | Yucatán |
|-------------|------------|------------|-----------|----------|---------|
| Inicial     | 6.2        | 8.4        | 6.3       | 4.5      | 6.9     |
| Básico      | 14.4       | 19.7       | 16        | 12.2     | 17.9    |
| Avanzado    | 28.6       | 30.2       | 32.3      | 27.7     | 35.1    |
| Profesional | 50.8       | 41.7       | 45.4      | 55.6     | 40.1    |

## Resumen y conclusiones sobre los aprendizajes

### Niveles de alfabetización por grado

- En primer grado, el 45.7 % de estudiantes tenía ya algún grado de alfabetización al inicio, y el 12.5 % se encontraba en el nivel más alto de alfabetización. Al finalizar el ciclo, los niveles A y B se redujeron, mientras que los niveles C y D se incrementaron. El 8.8 % de estudiantes quedó en el nivel más bajo de alfabetización.
- En segundo grado, al inicio sólo el 10.3 % estaba en nivel A y el 61.1 % se encontraba en nivel D. El nivel D se incrementó al 18.6 % al final del ciclo; el 3.2 % permaneció en nivel A.
- En tercer grado, al inicio, el 6.4 % estaba en nivel A, reduciéndose al 2.1 % al final. El nivel D incrementó del 71.2 % al 84.3 % al final del ciclo.

### Desempeño por género

- Las mujeres en primer grado tuvieron un mayor porcentaje en nivel D y menor en nivel A, comparadas con los hombres.
- Estas diferencias por género persisten en segundo y tercer grado.

### Desempeño por entidad

- Veracruz lidera con el menor porcentaje en nivel A y el más alto en nivel D en todos los grados.

### Trayectorias de cambio

- Se consideró el progreso de 29 628 estudiantes que no estaban en nivel D al inicio.
- Un alto porcentaje de estudiantes en todos los grados mostró progreso en su alfabetización, con una ligera reducción conforme avanzan de grado.
- Las mujeres mostraron un progreso mayor que los hombres en todos los grados.

### Posible rezago

- Este nivel corresponde a una etapa temprana de alfabetización.
- En este nivel, al final del ciclo, permanecieron 2 677 estudiantes.

### Impacto de la formación docente

- Se analizó la relación entre el avance de docentes en su formación y el progreso de los estudiantes. Se encontraron dos grupos principales de docentes basados en su participación en la formación.
- En general, los y las docentes con mayor formación mostraron una leve tendencia de mejor desempeño en la alfabetización de sus estudiantes, lo cual se corroboró específicamente en Nuevo León.

## Conclusiones

1. A medida que avanzan los grados, un mayor porcentaje de estudiantes alcanza niveles superiores de alfabetización. Sin embargo, el porcentaje que no experimenta progreso también tiende a aumentar. Esto podría sugerir que, si no se abordan los desafíos en las etapas iniciales, éstos se magnifican con el tiempo.
2. En los grados analizados, las niñas tienden a tener mejores tasas de alfabetización que los niños. Esto sugiere que los métodos de enseñanza podrían estar favoreciendo a las niñas o que hay diferencias en cómo las niñas y los niños abordan el aprendizaje en estas etapas tempranas.
3. Es evidente que hay variaciones geográficas significativas en el desempeño de alfabetización. Es crucial entender las razones detrás de estos desequilibrios para desarrollar estrategias educativas regionales más efectivas.
4. La información sobre Nuevo León resalta la importancia de la implementación completa y adecuada de estrategias educativas. La formación y capacitación adecuada para los docentes es fundamental para el éxito de los programas educativos.
5. La relación entre el avance de las y los docentes en su formación y el avance de las alumnas y los alumnos es evidente, pero no necesariamente directa. Si bien la formación docente es esencial, otros factores como el ambiente de aprendizaje y el apoyo escolar también son cruciales.
6. La identificación temprana de estudiantes en riesgo de rezago es primordial. Es vital proporcionar a estos y estas estudiantes apoyos adicionales antes de que las brechas en el aprendizaje se agranden y se vuelvan más difíciles de superar.
7. Dado que no todas las intervenciones producen los resultados deseados en todos los contextos, es fundamental mantener una evaluación continua y estar dispuestos a hacer ajustes basados en la retroalimentación y los datos recolectados.
8. Las diferencias notadas entre las escuelas que participaron de forma regular y las que no lo hicieron resaltan la trascendencia de que todas las partes interesadas, desde administradores hasta docentes, estén comprometidas con la implementación de las intervenciones.

Estas reflexiones subrayan la complejidad de la educación y la importancia de una evaluación continua, un enfoque holístico y la adaptabilidad para abordar los desafíos que enfrenta el sector educativo. La alfabetización es la piedra angular del aprendizaje y, como tal, requiere una atención y un esfuerzo constantes para garantizar que todos y todas tengan las oportunidades que merecen.



## MEDIACIÓN DOCENTE:

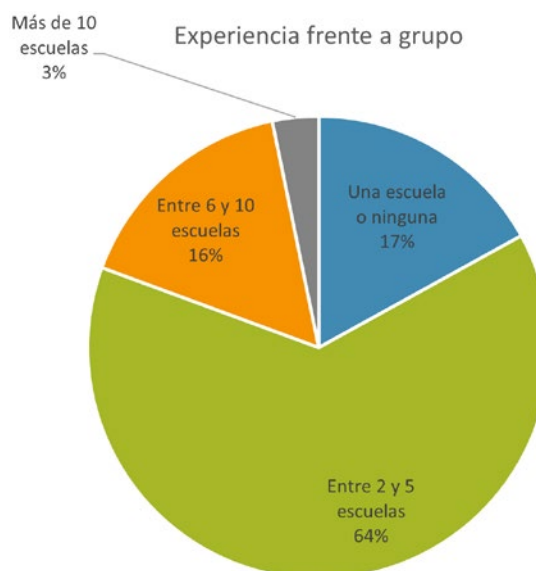
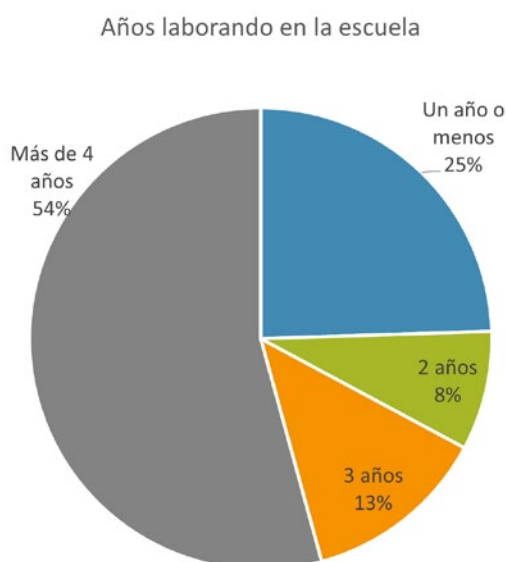
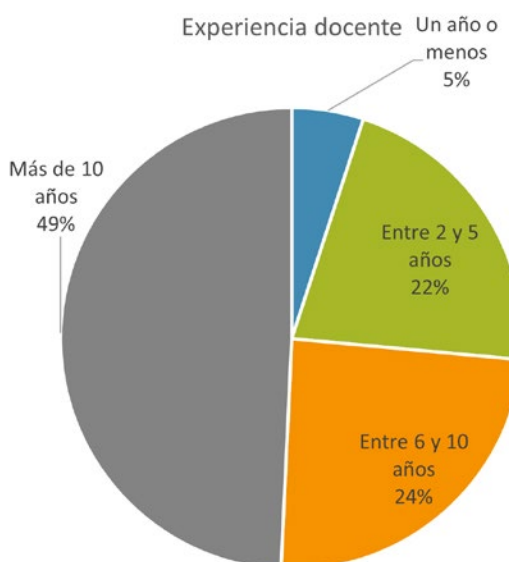
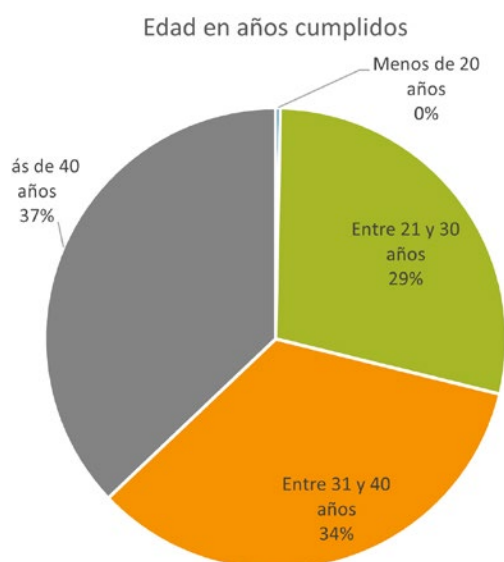
### formación y prácticas

El trayecto formativo Aventuras en Papel busca proporcionar al personal docente tanto elementos teóricos como herramientas didácticas concretas para mejorar el aprendizaje de lengua en los primeros grados escolares. Este trayecto fue diseñado por la Fundación Zorro Rojo y cuenta con registro en la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USI-CAMM) en las cinco entidades federativas. En el ciclo escolar 2022-2023 se articuló en dos cursos con un total de 200 horas; la mayoría de ellas fueron horas de práctica frente a grupo. El

enfoque se centra en temas clave de alfabetización, convenciones del lenguaje escrito, lectura y constructivismo en la enseñanza del lenguaje.

### Perfil de las y los participantes

De quienes participaron en este ciclo escolar, el 84.4 % son mujeres, el 15.4 % son hombres y el 0.3 % prefirió no responder. En cuanto a la edad, la distribución se divide en tercios: quienes tienen menos de 30 años, entre 31 y 40 años, y más de 40 años. La mayoría de los maestros (64 %) ha trabajado en dos a cinco escuelas y casi más de la mitad de los maestros tiene más de 4 años en la escuela actual.



El porcentaje de docentes que cambió de escuela durante el ciclo escolar fue más alto en Guanajuato (11.2 %) y Querétaro (10.1 %), y la menor proporción se registró en Yucatán (4.2 %) y Nuevo León (4.3 %). En Veracruz fue del 7.4 %.



## Participación en el trayecto formativo

En el primer curso se introduce el panorama teórico de la alfabetización y se conecta con las condiciones en el aula. También se enseña sobre el uso de materiales y herramientas diagnósticas, así como estrategias de intervención para lograr la alfabetización inicial. El enfoque en el segundo curso se centra en el trabajo por proyectos y secuencias didácticas. Esto incluye la transversalidad de campos formativos, establecer objetivos compartidos relevantes para los niños y las niñas, la producción de resultados tangibles y estrategias para abordar la diversidad en el aula y la conexión con la comunidad. La estructura del programa busca equilibrar las horas teóricas y prácticas, alentando a las y los docentes a poner en práctica lo aprendido en plataformas digitales de estudio.

El módulo 1 fue en el que se observó mayor participación. En éste, se presentan las nociones principales que permiten diagnosticar el nivel de alfabetización de niñas y niños. A partir del segundo módulo se registra un descenso importante. En el módulo 6 se concluyeron menos de la mitad de las actividades. Del módulo 7, en el que se ofrecen las instrucciones para utilizar el Kit de alfabetización, fundamental para aplicar las estrategias de aprendizaje, se realizaron el 51.7 % de actividades. Los módulos 9, 10 y 11 son los que tienen menor participación. En ellos se profundiza en las estrategias a través de proyectos y secuencias didácticas alineados a los planes y programas de estudio. En promedio, se llevaron a cabo poco más de la mitad de las actividades.

Los estados que alcanzaron un nivel de participación más alto son Querétaro y Yucatán. Veracruz fue el más bajo. Nuevo León

| Contenidos de los módulos |                                                                                                             |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Módulo 1                  | Introducción a niveles de conceptualización de la lengua escrita. Presentación de instrumentos diagnósticos |
| Módulo 2                  | Principios pedagógicos que sustentan el paradigma constructivista                                           |
| Módulo 3                  | Reflexión sobre lenguaje y habilidades lingüísticas                                                         |
| Módulo 4                  | Ambientes y estrategias de aprendizaje                                                                      |
| Módulo 5                  | Aprovechamiento de actividades regulares (pase de lista, calendario, etc.)                                  |
| Módulo 6                  | Orientaciones didácticas para diseñar actividades                                                           |
| Módulo 7                  | Kit de alfabetización: cómo se usa                                                                          |
| Módulo 8                  | Tipi Lector: estrategias de lectura                                                                         |
| Módulo 9                  | Actividades para seguir profundizando a través de proyectos y secuencias didácticas                         |
| Módulo 10                 | Actividades para seguir profundizando a través de proyectos y secuencias didácticas                         |
| Módulo 11                 | Actividades para seguir profundizando a través de proyectos y secuencias didácticas                         |

tuvo una situación particular en su participación en la Política de Aprendizajes Fundamentales, pues originalmente registró un número de escuelas que iniciaron, junto con los otros estados, al principio del ciclo escolar; sin embargo, posteriormente, se incorporaron alrededor de 100 escuelas en el mes de enero. Los equipos docentes de estas escuelas no hicieron completo el trayecto y claramente tuvieron una participación muy baja. En

Porcentaje de actividades realizadas en Moodle por módulo en cada entidad con corte al 30 de junio de 2023

|                | Guanajuato | Nuevo León completas | Nuevo León incompletas | Querétaro | Veracruz | Yucatán |
|----------------|------------|----------------------|------------------------|-----------|----------|---------|
| Módulo 1       | 67.9       | 75.4                 | 89.3                   | 80.1      | 76.9     | 82.9    |
| Módulo 2       | 61.3       | 68.5                 | 44.8                   | 73.4      | 45.4     | 67.4    |
| Módulo 3       | 51.9       | 61.9                 | 40.6                   | 65.7      | 37.8     | 60.1    |
| Módulo 4       | 54.2       | 61.5                 | 39.4                   | 66.5      | 37.9     | 61.4    |
| Módulo 5       | 50.7       | 58.3                 | 36.2                   | 65.7      | 35.4     | 58.5    |
| Módulo 6       | 47.8       | 55.0                 | 32.6                   | 62.8      | 33.8     | 57.8    |
| Módulo 7       | 50.2       | 56.6                 | 32.8                   | 64.2      | 35.4     | 57.8    |
| Módulo 8       | 45.4       | 52.4                 | 29.6                   | 60        | 32       | 56.3    |
| Módulo 9       | 36.2       | 39.4                 | 0.0                    | 64.7      | 31.7     | 58.1    |
| Módulo 10      | 35.2       | 32.8                 | 0.0                    | 58.7      | 27.6     | 52.6    |
| Módulo 11      | 31         | 25.7                 | 0.0                    | 46.4      | 22.6     | 47.4    |
| Promedio final | 48.3       | 55.5                 | 33.3                   | 64.4      | 37.9     | 60      |

la gráfica general no se incluyeron estos casos, y en la tabla por estado se muestran por separado.

Con el fin de comprender las razones por las cuales las y los docentes no participaban plenamente en el curso en línea, se realizó un sondeo en una muestra no representativa. Se contactó por teléfono y correo electrónico a 209 docentes de las cinco entidades. Los resultados revelaron que la principal barrera que enfrentan la amplia mayoría de docentes es la falta de tiempo. Aunque en menor proporción, también se identificó que algunos y algunas docentes sentían que no contaban con suficiente información sobre el curso y que otros enfrentaban dificultades relacionadas con el acceso a la tecnología. Estos hallazgos proporcionan una visión clara de las áreas en las que debemos trabajar para mejorar la participación en futuras ediciones del curso.

En los siguientes testimonios se puede ver que distintas situaciones en las que se hace referencia a una sobrecarga de trabajo:

*"Me encuentro en otro curso y estoy saturado de carga de trabajo."*

*"Pedirles encarecidamente la disminución de carga administrativa, porque no terminamos un curso cuando ya nos están bombardeando con otros."*

*"Es que se cayó mi mamá y se fracturó y estuve trabajando doble; ahora que mi mamá mejoró un poco, tratando de ponerme al corriente. Y son interesantes los videos [...] pero sí en primaria hay mucha saturación administrativa."*

Además, en el sondeo se corroboró que, a pesar de sentir agobio, cuando las figuras docentes conocen los contenidos del trayecto, los consideran interesantes, útiles y atractivos. Como en el siguiente testimonio, fueron numerosos los señalamientos de que el curso es útil y bien planteado:

*"El trayecto formativo es una de las mejores capacitaciones a las que he tenido acceso, deseo profundamente continuar, sin embargo, tengo dificultades con la administración de mi tiempo y redes de apoyo con las que cuento".*

La recurrente afirmación de las maestras y los maestros sobre la falta de tiempo para participar en el trayecto formativo podría ser el reflejo de una confluencia de factores y desafíos, entre los que se incluyen una elevada carga laboral, marcada por una pobre articulación entre horas de enseñanza y responsabilidades adicionales como la planificación y evaluación; compromisos y responsabilidades personales y familiares que limitan su disponibilidad; la falta de apoyo institucional, que no proporciona tiempo dedicado durante las horas laborales para el desarrollo profesional, y la priorización de tareas inmediatas y urgentes sobre el desarrollo profesional a largo plazo. Además, factores como una posible falta de motivación o percepción de irrelevancia de las formaciones, factores externos como problemas económicos o de salud pueden estar contribuyendo a esta limitación de tiempo expresada por las y los docentes.

En este contexto, es crucial abordar estos múltiples aspectos para entender de manera integral las barreras que enfrentan los maestros en su desarrollo profesional y buscar soluciones efectivas y contextualizadas.

**Marque si alguna de las siguientes ha sido una dificultad para avanzar en el trayecto formativo Aventuras en Papel. Puede marcar más de una**

|                                                   |        |                                   |
|---------------------------------------------------|--------|-----------------------------------|
| No tiene tiempo                                   | 63.04% | Falta de tiempo                   |
| No tiene información suficiente sobre el trayecto | 15.22% | Falta de información y apoyo      |
| No tiene acceso a internet                        | 14.33% | Problemas de acceso y plataformas |
| Olvidó su usuario o contraseña                    | 6,52%  |                                   |
| El contenido no responde a sus necesidades        | 5.43%  |                                   |
| El contenido no le interesó                       | 0.0%   |                                   |
| Otras dificultades                                | 19.57% |                                   |

|                         |        |
|-------------------------|--------|
| Carga de trabajo        | 63.04% |
| Fallas en la plataforma | 15.22% |
| Razones personales      | 14.33% |
| Falta de apoyo          | 6,52%  |

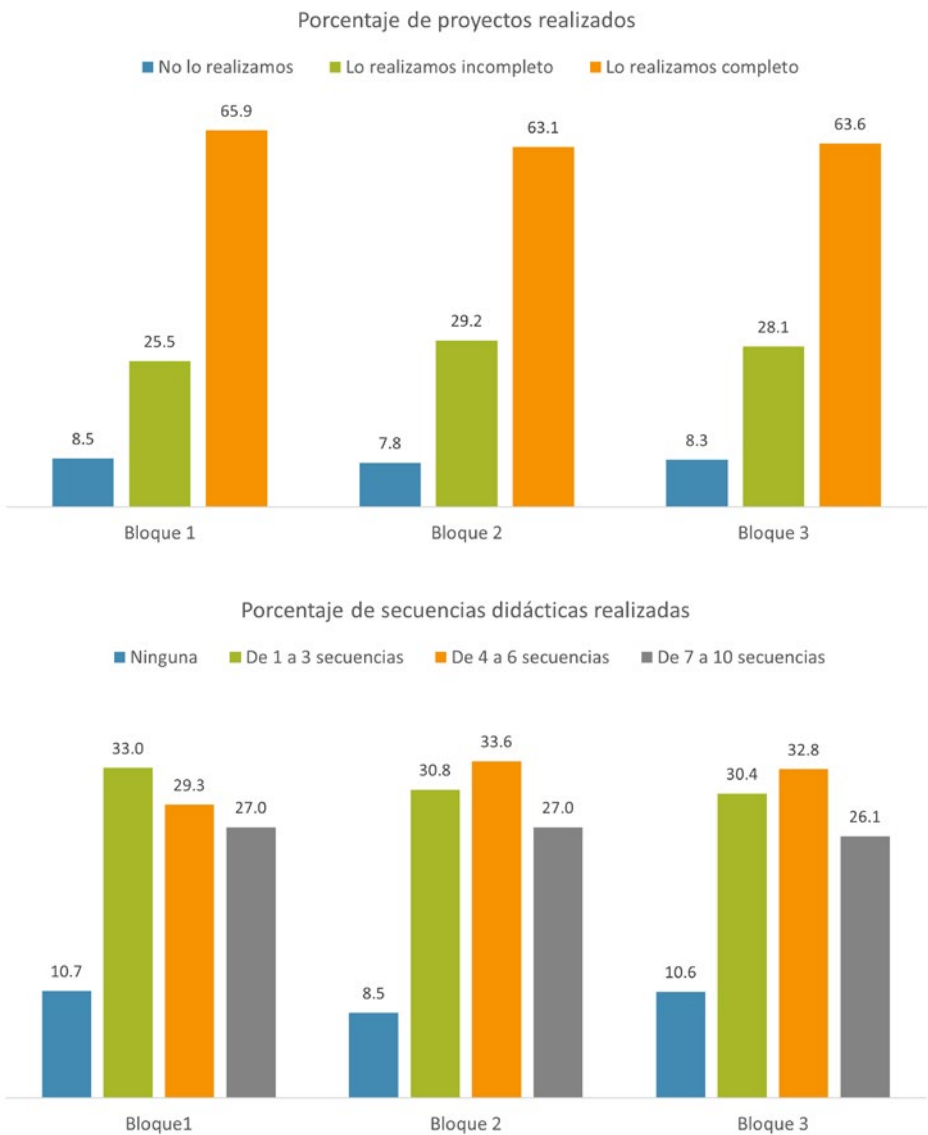
## Actividades en el aula

La adopción del Kit de alfabetización entre los equipos docentes ha sido notablemente alta, ya que casi todos ellos lo incorporaron en sus metodologías pedagógicas (98.6 %). Esto es, sin duda, un indicador positivo de la receptividad y el interés en herramientas innovadoras que pueden enriquecer el proceso educativo. Sin embargo, es importante destacar que, a pesar del alto índice de uso, no todos los docentes estaban completamente familiarizados con cómo aprovecharlo al máximo. Se observó que no todos realizaron la actividad destinada a capacitarlos en su uso, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la formación y el acompañamiento en esta área.

A pesar de que las actividades de los módulos en los que se pone énfasis en los proyectos fueron las que menos se efectuaron, más del 60 % de ellos asegura haber llevado a cabo las

tareas propuestas en los proyectos. Cabe señalar que los proyectos se pueden descargar de la plataforma incluso sin haber realizado las actividades del módulo. Probablemente, como con el Kit de alfabetización, las y los docentes tienen una actitud proactiva que les lleva a utilizar el material aunque no les ha sido presentado. Sin duda, esto tiene un lado positivo, pero sería mucho más provechoso si se recibe la capacitación para el uso del material.

De igual manera, muy pocos docentes declinaron cumplir con las secuencias didácticas. En el bloque 1 del ciclo escolar el grupo más numeroso es el que hizo entre una y tres secuencias. En los bloques 2 y 3, sin embargo, el grupo más grande es el que completó entre cuatro y seis secuencias. Los proyectos y las secuencias, como se dijo antes, no deben ser vistos como algo adicional al currículum obligatorio, pues son herramientas didácticas para que el currículum se cumpla de manera más efectiva.



## Cambios en las prácticas docentes

A lo largo del trayecto formativo se buscó no sólo impartir conocimientos, sino también generar un impacto real y palpable en las prácticas pedagógicas de las y los docentes participantes. En la evaluación con el instrumento pre-post de autorreporte se evidenciaron modificaciones y ajustes en sus métodos de enseñanza, lo que pone de manifiesto la relevancia y eficacia de la formación recibida. Estos cambios en las prácticas docentes confirman la pertinencia de la propuesta formativa y también resaltan la disposición y adaptabilidad de los educadores ante nuevas metodologías y estrategias pedagógicas.

A continuación, detallaremos los principales hallazgos en relación con estas transformaciones en el aula.

En primer lugar, se utilizó una escala que mide la frecuencia (una vez al mes o menos, dos veces cada mes, dos veces a la semana, diario) con que se llevaban a cabo actividades comunes para mejorar las habilidades de lectura y escritura:

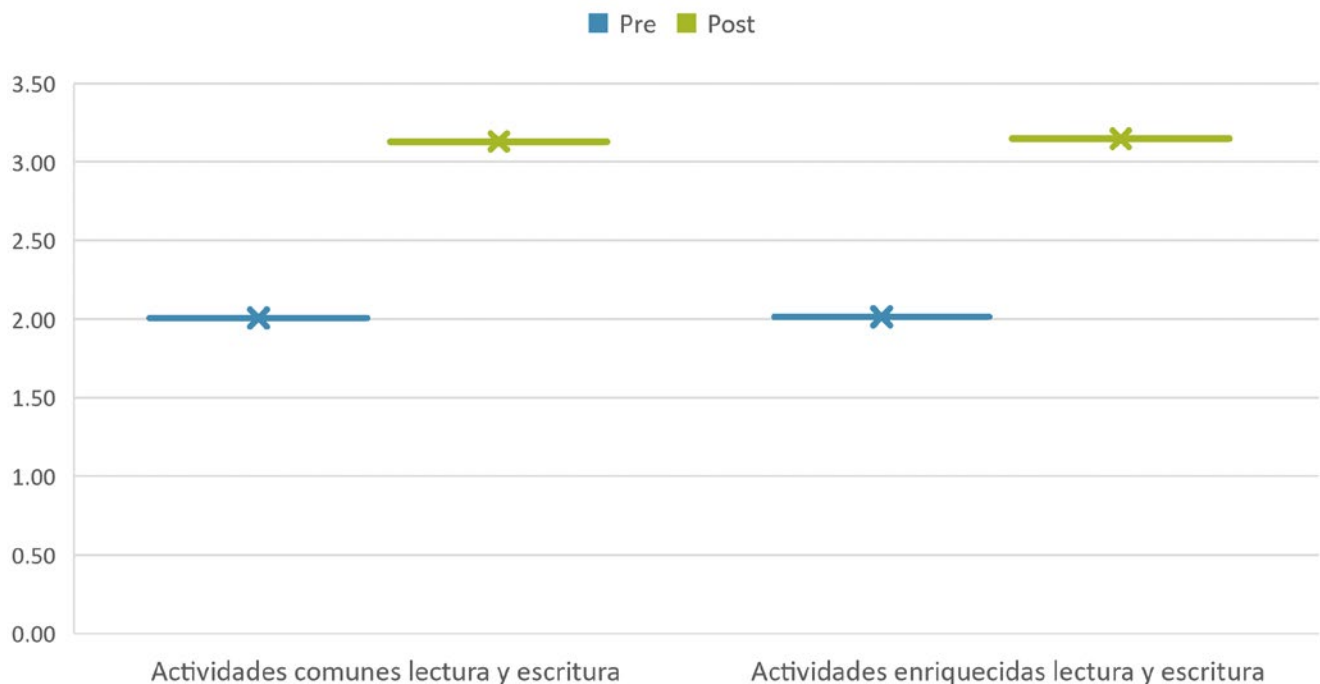
- Leer para conocer o informarse sobre un tema.
- Escribir para organizar o planear (rutina, calendario, procedimientos, entre otros).
- Leer y/o escribir para divertirse (cuentos, adivinanzas, trabalenguas, canciones).
- Leer y/o escribir para realizar productos (instructivos, recetas).
- Leer y/o escribir para generar acuerdos (escritura de reglamentos y normas, listas de turnos de participación, votaciones).

En segundo lugar, se empleó una escala para medir la frecuencia con que se realizan un conjunto de modalidades y actividades enriquecidas:

- Actividades de lectura y escritura en grupos pequeños.
- Analizar la macroestructura de un texto (identificar distintos tipos de texto).
- Favorecer la anticipación sobre qué podrá estar escrito.
- Escritura de textos que se comparten con la comunidad.
- Escribir un texto dictado por las niñas y los niños a la vista del grupo.
- Como se puede ver, el cambio de frecuencia fue notable en ambas escalas.

La creación de un ambiente de cultura letrada en el aula es esencial para que el estudiantado adquiera las habilidades mecánicas de leer y escribir, y que también desarrolle una comprensión profunda y crítica del lenguaje escrito. Al rodear a las y los estudiantes de un entorno donde la lectura y la escritura se valoran y practican regularmente, se fomenta una relación positiva con los textos y se incentiva la exploración autónoma del mundo letrado. Además, el trayecto formativo, al centrarse en estas dimensiones, ha demostrado tener un impacto positivo en esta dirección. Mediante su implementación, se ha fortalecido la capacidad del personal docente para instaurar y nutrir dicho ambiente en sus clases, lo que contribuye al desarrollo integral de competencias lectoras y escritoras en las y los estudiantes.

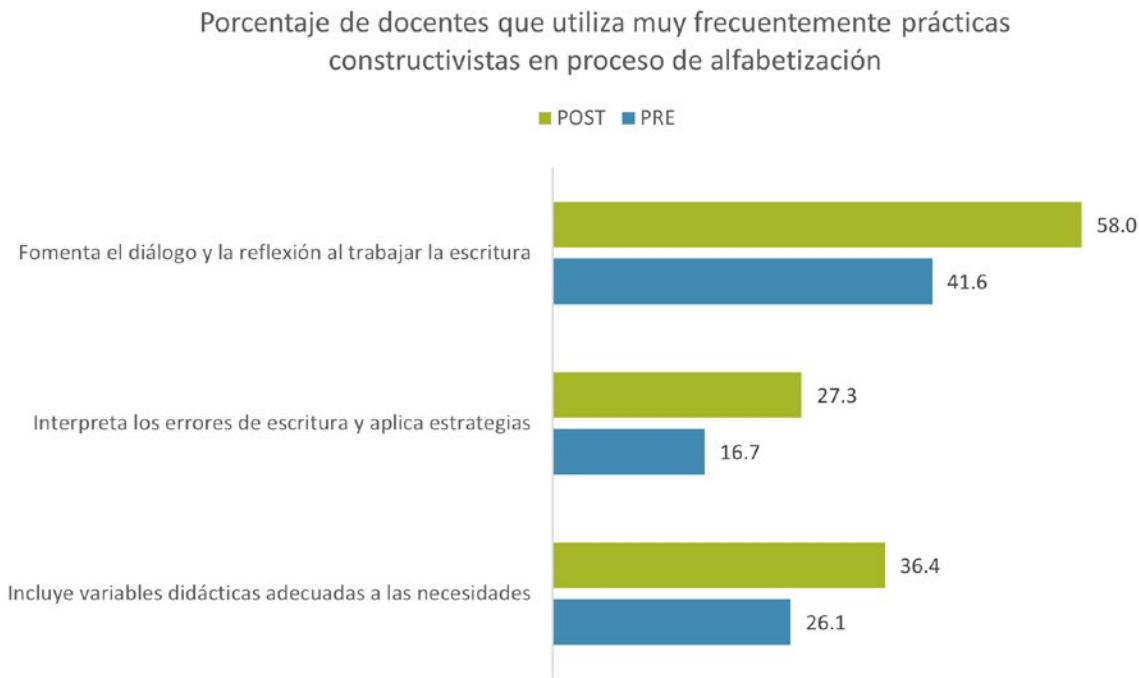
Escala de cambio en la frecuencia con que se realizan actividades de lectura y escritura



En la siguiente gráfica se observa que un porcentaje representativo de docentes incorporó nuevas estrategias a su repertorio.



El uso de algunas prácticas constructivistas en la enseñanza de lengua aún no se ha generalizado; sin embargo, se observa un aumento en la frecuencia de su utilización después de haber participado en el curso.

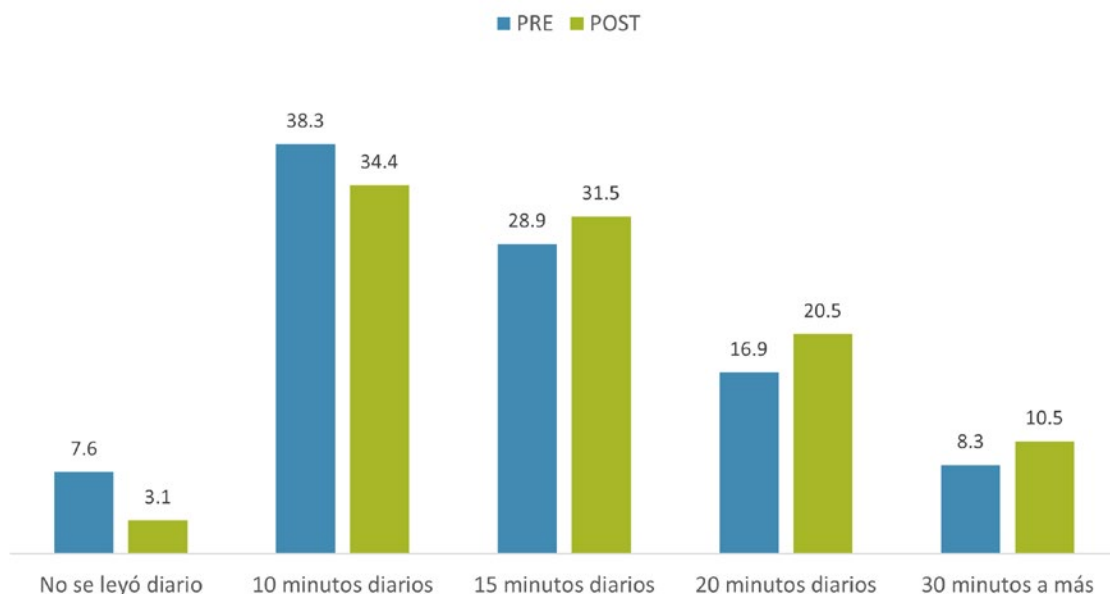




Una de las observaciones más alentadoras es el incremento significativo del tiempo de lectura diaria de las y los estudiantes. Este aumento no es un simple dato cuantitativo, sino que representa una transformación cualitativa en su experiencia educativa. Dedicar más tiempo a la lectura es esencial para la adquisición y el dominio de la lengua, ya que la constante interacción con textos les permite a las y los estudiantes familiarizarse con estructuras lingüísticas, ampliar su vocabulario y mejorar

su comprensión y fluidez. Además, esta práctica regular no sólo afianza las habilidades lingüísticas básicas, sino que también impulsa el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis, componentes vitales para la formación integral de cualquier persona. El porcentaje de docentes que no leía con sus alumnas y alumnos a diario o que dedicaba 10 minutos a esta actividad se redujo, pero, en cambio, se incrementaron los siguientes tiempos: 15, 20 y 30 minutos.

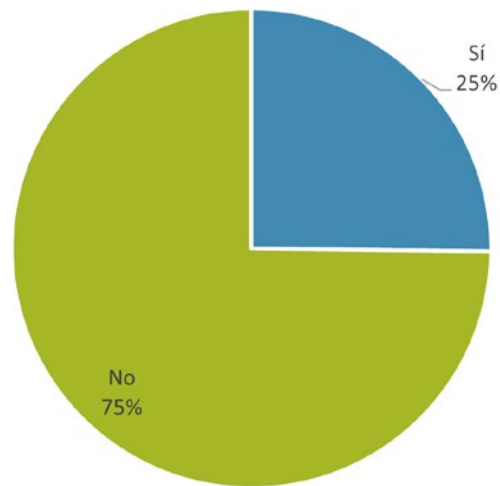
Porcentaje de docentes por tiempo diario que dedica a la lectura en el aula



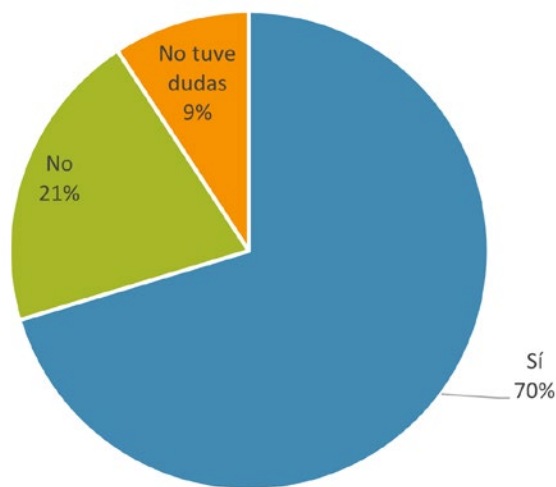
## Percepción del acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico al personal docente juega un papel crucial en el desarrollo profesional y en la eficacia de la enseñanza. Durante este ciclo, se percibió un cambio significativo en relación con años anteriores: mientras que en el pasado las y los docentes a menudo se encontraban sin una guía clara o un apoyo directo (el 74.8 % afirmó que en el ciclo anterior no recibieron acompañamiento pedagógico), en esta ocasión tuvieron un soporte continuo que respondía a sus inquietudes (el 70.3 % contó con una figura de acompañamiento que resolvía sus dudas) y les proporcionaba retroalimentación valiosa después de observar sus clases (el 83.7 % tuvo entre una y tres sesiones de observación/retroalimentación). Este nivel de atención personalizada no sólo refuerza la confianza y competencia de los educadores, sino que también garantiza que se mantengan actualizados y alineados con las mejores prácticas pedagógicas. Es evidente que este enfoque de acompañamiento ha marcado una diferencia positiva en la calidad y el impacto de la enseñanza.

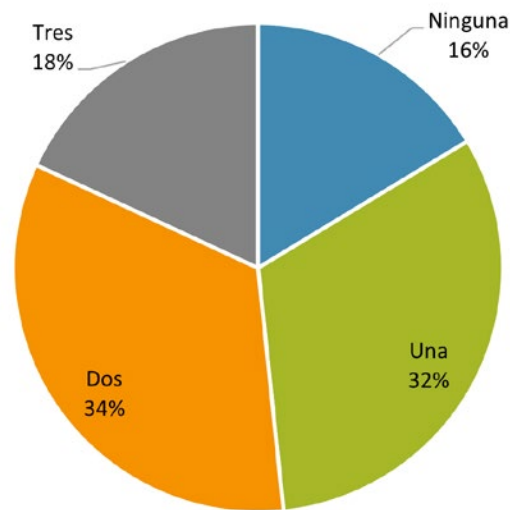
Porcentaje de docentes que en el ciclo 2021-2022 recibió acompañamiento pedagógico para enseñar a leer y escribir



¿En el actual ciclo escolar alguna figura educativa respondió dudas sobre la implementación de Aventuras en papel?



¿En el actual ciclo escolar cuántas veces alguna figura educativa observó su clase y le dio retroalimentación?



## Valoración del trayecto formativo

Para evaluar la satisfacción de las y los docentes con el trayecto formativo, se les pidió que calificaran su experiencia en una escala del 1 al 10. Es alentador y notorio que el promedio obtenido fue de 8.93, lo que refleja un alto grado de satisfacción general entre el cuerpo docente. Esta cifra, cercana al máximo de la escala, es indicativa del éxito de la propuesta y del bienestar percibido. Es evidente que se están cumpliendo expectativas y se está respondiendo de manera efectiva a las necesidades del profesorado.

Ahora bien, para profundizar en los distintos componentes, se pidió a los docentes que en una escala del 1 al 4 indicaran el grado de utilidad que dan a los distintos rubros relacionados con el trayecto formativo. Es notable que los más altos puntajes se asignaron a los materiales para el alumnado y los instrumentos de evaluación, lo que habla de una necesidad de este tipo de herramientas prácticas. Los contenidos del curso también son bien evaluados. Con menos puntaje, aunque alto también, quedan otras actividades o herramientas como la bitácora, el reporte escuela, las sesiones síncronas y el acompañamiento pedagógico.

Esto último podría parecer contradictorio con el hecho de que las y los docentes manifiestan haber estado en comunicación con figuras de acompañamiento; sin embargo, es probable que a pesar de estar recibiendo atención, las y los docentes aún no ven cumplidas sus expectativas y necesidades de apoyo pedagógico.

Finalmente se recibieron una serie de comentarios sobre el curso. A continuación, se transcriben algunos de ellos.

### Comentarios positivos

*"En lo personal fue una experiencia satisfactoria y productiva."*

*"La estrategia de Aventuras en Papel, implementadas a mi grupo me sirvieron de mucha utilidad."*

*"Buen proyecto, considero que es importante adecuar los tiempos."*

*"Me gustó mucho el curso, aprendí demasiado."*

*"El curso es muy significativo."*

*"Me pareció muy interesante y útil la implementación de estrategias."*

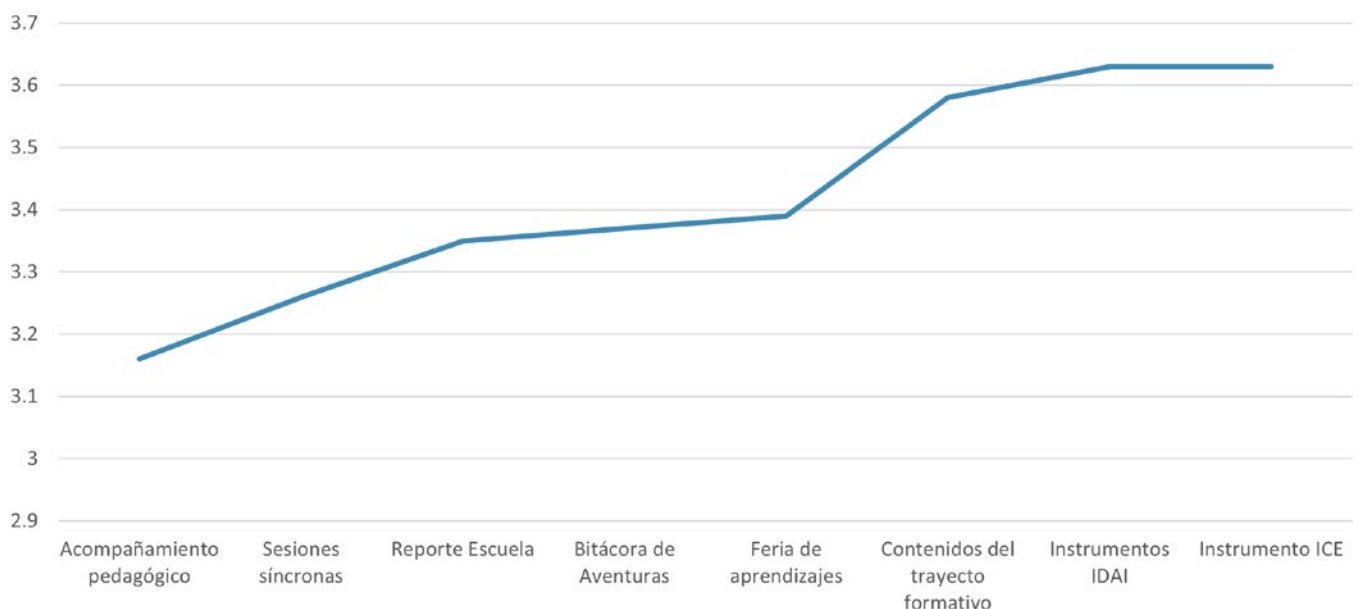
*"Es un apoyo didáctico muy completo, es comprensible, ameno e interesante."*

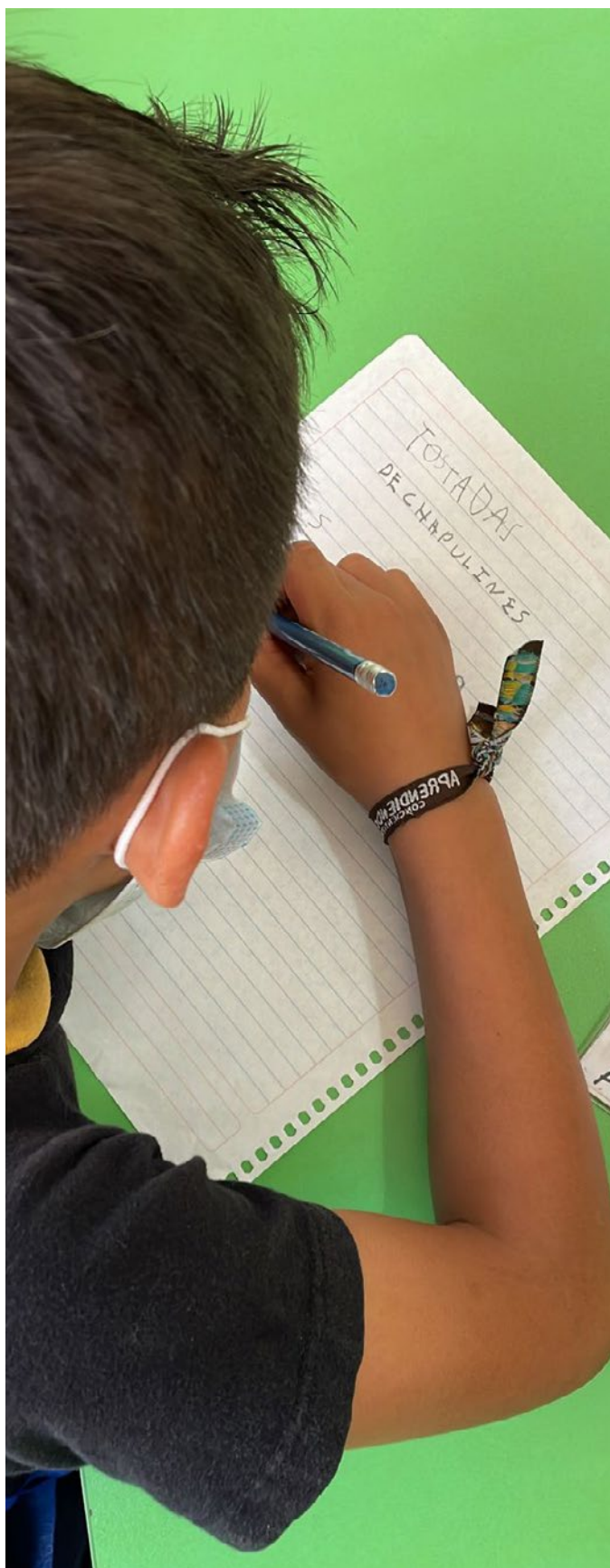
*"El curso es maravilloso."*

*"Estoy muy satisfecha con las herramientas otorgadas."*

*"Me gustó mucho el trayecto ya que por ver videos o cápsulas informativas con un tiempo equilibrado."*

Escala de percepción de utilidad de distintos aspectos del trayecto formativo





### Comentarios constructivos o mixtos (positivos/negativos)

*"Es necesario realizar un acompañamiento más comprometido para que el docente pueda aclarar sus dudas."*

*"Ojalá se pueda realizar en los demás grados."*

*"Me gustó mucho, tienen buenas estrategias... Solamente no me agrada el subir portafolio o hacer bitácoras."*

*"Este proyecto es de gran ayuda en el aula, siempre y cuando el material sea entregado en tiempo y forma."*

*"Es un proyecto interesante, sin embargo, considero que puede ser más efectivo en grupos pequeños."*

*"Realmente me gustaría que los videos pudieran descargarse."*

*"La verdad estoy muy conforme con la información que recibí en este curso y sobre todo con la forma en que viene plateado."*

*"El material nos llegó un poco antes de noviembre."*

### Comentarios críticos

*"En mi caso, al solicitar aclaraciones de algunas dudas, tardaron mucho en responder y mi director, ATP, o supervisor nunca nos dio algún seguimiento."*

*"Considero que fue un curso productivo, pero si se utilizó tiempo extra."*

*"El curso llegó muy tarde cuando ya habíamos empezado."*

*"La estrategia es buena, pero es importante que se inicie a la par del ciclo escolar y que los materiales lleguen en tiempo y forma."*

*"Necesitamos las actividades vivenciadas con el acompañamiento pertinente en tiempo y forma con ustedes los especialistas en cada área."*

## Visitas pedagógicas: modelaje y diálogo entre la comunidad educativa<sup>4</sup>

El trayecto formativo de docentes Aventuras en Papel desarrolla capacidades para entender y evaluar el proceso de alfabetización inicial, así como para intervenir de forma eficiente en las aulas. Es un trayecto híbrido, pues, por un lado, tiene un componente autónomo que se apoya de contenido digital alojado en una plataforma autogestiva; por el otro, se complementa con encuentros presenciales entre los que destacan las visitas pedagógicas a escuelas a lo largo del ciclo escolar. Estos encuentros presenciales son fundamentales, ya que la labor docente se fortalece cuando existe un colectivo escolar que comparte metas comunes. La interacción entre personas es una práctica social necesaria para un aprendizaje exitoso, como ha demostrado la teoría sociocultural. Se trata del primer paso antes de la fase más individual, de interiorización, de desequilibrios cognitivos y de construcción de esquemas de conocimiento con significado.

Los componentes presenciales son muy importantes en un trayecto formativo con esta modalidad. Más allá de incentivar a las y los participantes para continuar con su formación,

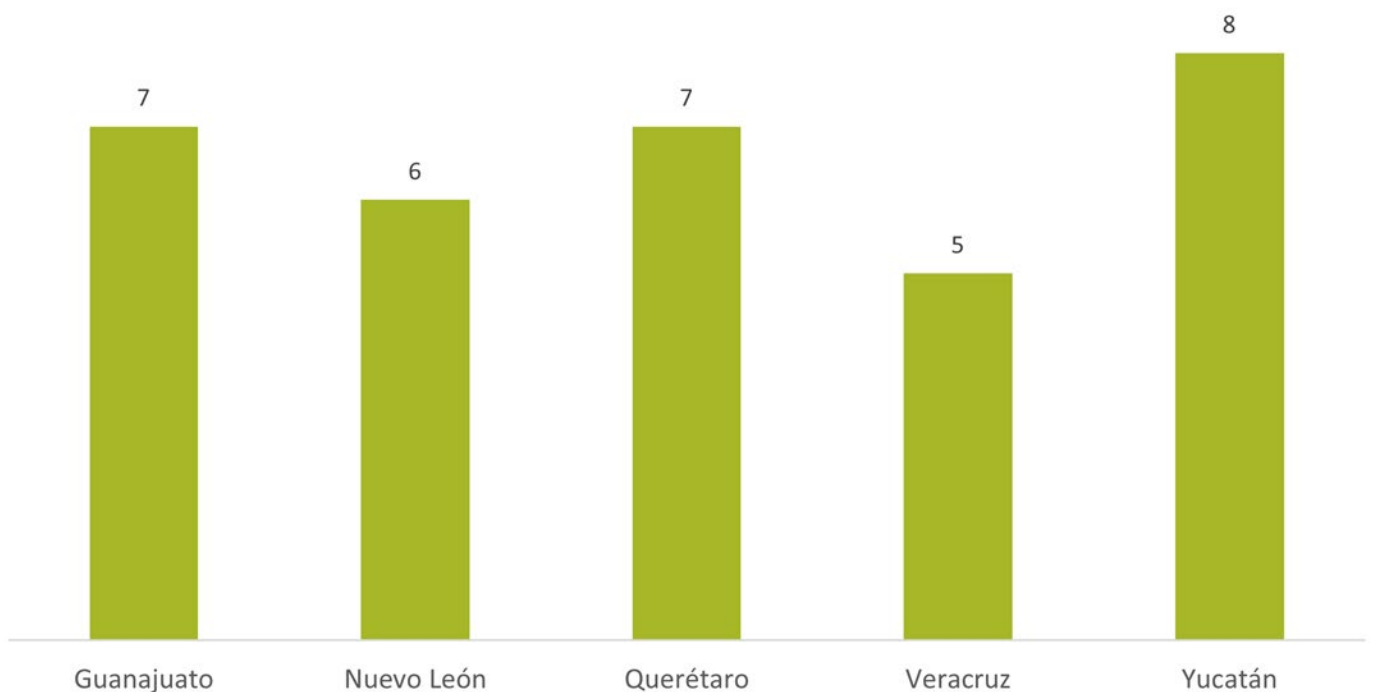
ayudan a desarrollar aprendizajes que es mejor experimentar en persona, como las habilidades interpersonales, la observación cuidadosa, la organización temporal y la interacción con el grupo.

En el ciclo escolar 2022-2023 se realizaron 33 visitas pedagógicas a escuelas en turno matutino y vespertino. Para estas visitas fueron convocadas figuras de acompañamiento de la escuela sede (personal directivo, de supervisión, personal de asesoría técnico-pedagógica, entre otros). También participaron docentes de primero, segundo y tercer grado, así como madres, padres y acompañantes de un grupo. En algunas ocasiones asistió también personal de otras escuelas de la zona.

El objetivo general de las visitas fue modelar estrategias de acompañamiento y profundizar en la perspectiva pedagógica de alfabetización inicial desde un sentido amplio. La estructura de las visitas comprendió cuatro elementos:

- Modelaje de una clase de lengua.
- Taller de acercamiento a la lectura.
- Diálogo entre personas observadoras.
- Conferencia sobre alfabetización inicial.

Número de visitas pedagógicas por estado



<sup>4</sup> Este apartado fue elaborado por la Fundación Zorro Rojo.

### Modelaje de una clase de lengua

Se llevaron a cabo clases muestra de Lengua centradas en el proceso de alfabetización inicial. Cada clase tuvo una duración aproximada de 40 minutos. En estas sesiones se hizo uso de algunas estrategias y materiales propuestos en el trayecto formativo Aventuras en Papel con el propósito de modelarlas. El modelaje de clase fue un elemento muy importante en este ciclo escolar, puesto que mostró la pertinencia y utilidad de la propuesta pedagógica. A menudo, las y los docentes suponen que las estrategias no son aplicables en su entorno de trabajo. Estas visitas demuestran que la formación está diseñada para operar bajo las condiciones de la escuela pública mexicana.

### Taller de acercamiento a la lectura

También se llevaron a cabo talleres de acercamiento a la lectura en voz alta por parte de personas adultas. Esta actividad es un componente de la estrategia de formación de personas lectoras: Tipi Lector. Cada taller se desarrolla en aproximadamente 60 minutos, en los cuales se leen cuatro o cinco libros en promedio, en un ambiente lúdico en comunidad, ya que las madres, los padres o familiares acompañan a sus niñas y niños; por ello, siempre hay momentos de juego, música y exploración de libros.

Esta actividad muestra que la literatura infantil es atractiva para todo público, pues se propicia el diálogo a partir de los libros. La literatura tiene la capacidad de presentar situaciones hipotéticas sobre las que es posible reflexionar y, con ello, generar empatía. El taller de lectura motiva a todas las personas a acercarse a la lengua escrita aun cuando no se haga de forma convencional, además de que desescolariza el acto lector, pues al leer en familia con disfrute se fortalecen vínculos que trascienden la escuela.

### Diálogo entre personas observadoras

Al finalizar la observación de la clase de Lengua y el taller de lectura se reúne a la comunidad docente y a las figuras de acompa-

ñamiento para dialogar. Coincidir en un espacio físico favorece la construcción de observables comunes y el intercambio de ideas en un contexto de enseñanza, lo que deriva en un aprendizaje real para las personas participantes. Quienes observan hacen preguntas y retroalimentan a la persona que imparte la clase mediante el uso del instrumento de observación HOMA. Este espacio de diálogo es útil también para compartir experiencias e inquietudes en un ambiente libre de juicios de valor.

### Conferencia sobre alfabetización inicial

De manera adicional, se convocó a la comunidad docente y a las figuras de acompañamiento a acudir a la conferencia “Claves para enseñar lengua sobre alfabetización inicial”, donde se comparte cómo es el proceso de adquisición de la lengua escrita desde un sentido amplio y cuáles son las aportaciones de la didáctica de la lengua para enriquecer este proceso.

### Alcance de las visitas pedagógicas

El grado de participación en las visitas pedagógicas fue diferente en cada entidad. Se constató que la convocatoria tiene mayor éxito cuando existe la posibilidad de tener un contacto previo con el personal directivo y con el personal docente de la escuela que se visitará. Si se comparten el objetivo de la visita, los momentos que la conforman, las actividades y los propósitos que se persiguen, mejoran los resultados.

En el ciclo escolar 2022-2023 participaron 742 personas en la observación de clases muestra, mientras que 1 780 personas formaron parte de los talleres de lectura en comunidad y un total de 1 561 personas asistió a las conferencias de alfabetización inicial. A continuación, se muestra el desglose por entidad.

Las visitas pedagógicas motivaron mucho a las y los docentes a retomar el trayecto formativo, que en ocasiones había quedado inconcluso. Algunas personas mencionaron que no habían

| Asistencia a actividades de las visitas pedagógicas |                                 |                                                 |                          |              |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------|--------------|
| Estado                                              | Número de personas observadoras | Asistentes a las conferencias de alfabetización | Asistentes a Tipi lector | Total        |
| Guanajuato                                          | 118                             | 1120                                            | 730                      | 1968 (48.2%) |
| Nuevo León                                          | 95                              | 0                                               | 204                      | 299 (7.3%)   |
| Querétaro                                           | 71                              | 0                                               | 348                      | 419 (10.3%)  |
| Veracruz                                            | 116                             | 79                                              | 77                       | 272 (6.7%)   |
| Yucatán                                             | 342                             | 362                                             | 421                      | 1125 (27.6%) |
| Total                                               | 742                             | 1561                                            | 1780                     | 4083 (100%)  |

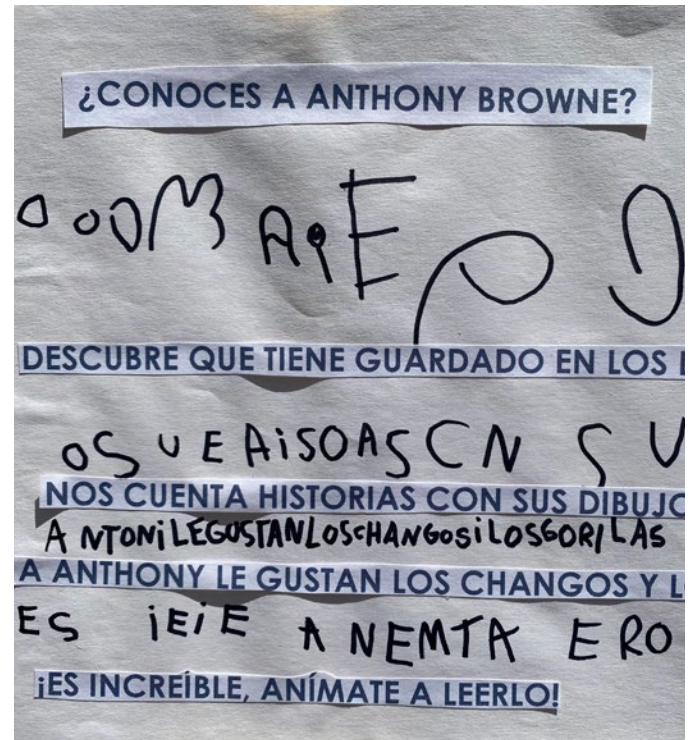
podido realizar las actividades ni entrar a las sesiones síncronas debido a la carga de trabajo. Sin embargo, después de presenciar la visita pedagógica en sus escuelas, vieron la utilidad de las herramientas y estrategias, así que manifestaron interés en participar. En muchas ocasiones, el personal docente refirió que la comunicación con los niveles educativos es muy importante, y estas visitas la promueven. En general, las y los docentes perciben que hay pocas oportunidades para retroalimentar y practicar la observación como herramienta de mejora continua.

El taller de lectura en comunidad moviliza los vínculos familiares entre madres, padres o acompañantes y niñas y niños. Todos los talleres fueron recibidos con agrado por parte de las familias. Algunas madres y padres expresaron sorpresa ante las dinámicas propuestas, pues no eran comunes en sus entornos escolares. En ocasiones, hubo cierta incomodidad inicial, particularmente entre los hombres adultos, pues hay actividades que implican movimiento y muestras de cariño o cercanía con sus hijas e hijos, tales como abrazarles o arrullarles. Resulta importante fomentar más este tipo de momentos, ya que fortalecen los vínculos emocionales positivos, la seguridad y la autoestima de niñas y niños.

En cuanto a visitar las escuelas, esto representó una oportunidad para constatar en qué medida las estrategias propuestas en el trayecto formativo docente se implementan en el aula. Fue posible identificar escuelas que se apropiaron del material y de la perspectiva de alfabetización en el sentido amplio. Por ejemplo: algunas aulas tenían referentes para escribir, las niñas y los niños tenían sus nombres escritos y los utilizaban como información ante tareas de escritura. Las y los aprendientes mostraron familiaridad con el trabajo autónomo en el que solicitaban al personal docente pistas y ayudas por escrito. Asimismo, el taller de Tipi Lector favoreció un diagnóstico sobre cuántos libros están disponibles, ya sea en la biblioteca escolar o de aula, y la familiaridad que tienen niñas y niños con ellos. En algunos centros escolares, el personal docente fue quien de manera voluntaria leyó en voz alta a la comunidad y organizó las actividades con mucho entusiasmo.

En el diálogo entre docentes y autoridades educativas, algunas personas compartieron sus testimonios sobre la puesta en marcha de las estrategias propuestas. Los testimonios tienen un enorme potencial para incentivar la participación, ya que pueden ser una fuente poderosa de inspiración y motivación para el resto del grupo. Casi siempre, las personas pueden encontrar más convincente la información impartida por sus pares. En algunas visitas, la motivación y el convencimiento por participar en el trayecto de formación se consolidaron gracias a los comentarios de las maestras y los maestros que conocían el trayecto y habían tenido una experiencia positiva.

A mayor conocimiento mayor convencimiento. El contenido de la conferencia de alfabetización tuvo gran aprobación. Las personas participantes identificaron referentes teóricos que sus figuras de acompañamiento promueven. También manifestaron



tener mayor seguridad para integrar actividades y formas de intervención.

Asimismo, las visitas pedagógicas a las escuelas son una oportunidad para inspirar a las y los docentes y fomentar la mejora continua en la práctica educativa. Tanto la observación de clases y talleres como el diálogo entre el personal educativo pueden ejercer una influencia positiva en la vida escolar y en la intervención docente. Destaca la importancia de propiciar un espacio de reflexión colectiva puesto que, como varios asistentes expresaron, la labor docente suele ser individual y no existen prácticas de observación de clases entre colegas como una acción de formación continua. Los momentos destinados para observar hacer a otras y otros son exclusivos del espacio de prácticas profesionales dentro de las licenciaturas relacionadas con educación o formación normalista. Por ello, para gran parte del personal docente, han transcurrido años sin participar en actividades con estas cualidades. La observación directa, el modelaje y el diálogo reflexivo posibilitan la incorporación de las estrategias de intervención que se observan en la práctica educativa.

Finalmente, durante el diálogo, algunas personas manifestaron sentirse más capaces de aplicar las actividades propuestas o haber encontrado áreas de mejora en las prácticas que ya habían comenzado a integrar. Además, los encuentros presenciales son una oportunidad para fortalecer los aprendizajes y compartir experiencias enriquecedoras. El modelaje por medio de una variedad de prácticas de enseñanza y aprendizaje puede ser una herramienta poderosa para transformar la educación y mejorar la calidad de la enseñanza.

## Resumen y conclusiones sobre la mediación docente

### Perfil de participantes

- El 84.4 % son mujeres, el 15.4 % son hombres y el 0.3 % no respondió.
- Distribución de edad en tercios: menos de 30, 31 a 40, más de 40 años.
- El 64 % del profesorado ha trabajado en 25 escuelas. Más de la mitad tiene más de cuatro años en su escuela actual.

### Participación

- Se ofrecieron dos cursos centrados en alfabetización y trabajo por proyectos.
- Hubo descenso en la participación después del primer módulo.
- Querétaro y Yucatán con alta participación; Veracruz, con la más baja.
- Guanajuato es la entidad que más aprovechó las visitas pedagógicas.

### Razones de baja participación

- Falta de tiempo fue la principal barrera.
- Algunos y algunas docentes carecían de información o enfrentaban problemas tecnológicos.
- Sobrecarga de trabajo como una preocupación recurrente.

### Actividades

- Alta adopción del Kit de alfabetización (98.6 %).
- Más del 60 % de docentes realizó tareas propuestas, aunque no necesariamente completó las actividades del módulo.
- Necesidad de fortalecer formación sobre el uso de materiales.

### Cambios en las prácticas docentes

- Las evaluaciones mostraron un cambio en la frecuencia de actividades relacionadas con habilidades de lectura y escritura.
- Se promovió un entorno donde la lectura y la escritura se valoran y practican.

### Percepción del acompañamiento pedagógico

- Un 70.3 % recibió soporte continuo durante este ciclo, comparado con el 74.8 % que no lo recibió anteriormente.
- El 83.7 % recibió retroalimentación después de observaciones.

### Valoración del trayecto formativo

- La puntuación promedio de satisfacción fue de 8.93 en una escala de 1 a 10.
- Materiales para el alumnado e instrumentos de evaluación fueron altamente valorados.
- Necesidad percibida de un mayor apoyo pedagógico.

## CONCLUSIONES

1. La predominancia de mujeres en la participación destaca una tendencia conocida en la profesión docente, especialmente en niveles de educación básica. Además, la retención de profesores en una escuela durante más de cuatro años sugiere una estabilidad en el personal, que podría ser beneficiosa para la continuidad en las metodologías pedagógicas y el establecimiento de relaciones de confianza con la comunidad escolar.
2. Aunque el programa comenzó con un fuerte impulso, especialmente en el módulo 1, la disminución gradual en la participación sugiere la necesidad de reconsiderar la estructura del programa o la entrega de contenido. Las sesiones prácticas y las herramientas como el Kit de alfabetización parecen ser muy valoradas, lo que indica una preferencia de las y los docentes por aplicar la teoría a prácticas tangibles.
3. La falta de tiempo y las dificultades técnicas surgieron como desafíos predominantes. Esta información es crucial, ya que destaca la importancia de ofrecer flexibilidad en la formación y asegurar que las y los docentes tengan las capacidades técnicas y recursos necesarios para participar eficazmente en la formación en línea.
4. Es alentador observar que una proporción significativa de docentes ha incorporado nuevas estrategias en sus métodos de enseñanza. Esto resalta no sólo la eficacia del programa, sino también su voluntad y adaptabilidad para evolucionar y mejorar.
5. La formación ha tenido un impacto positivo en la creación de ambientes enriquecidos de lectura y escritura. Esta evolución es esencial para cultivar estudiantes que sean capaces de leer y escribir, pero también que aprecien y comprendan profundamente el valor de la literatura.
6. A pesar de los avances significativos en este ámbito respecto a años anteriores, parece haber aún un margen de mejora en la calidad y pertinencia de este acompañamiento. La atención personalizada y la retroalimentación son vitales, pero deben ser relevantes y prácticas, para satisfacer las necesidades reales de los docentes.
7. La alta calificación promedio del trayecto formativo indica un nivel general de satisfacción entre las y los docentes. Sin embargo, la variabilidad en la percepción de utilidad de ciertas herramientas y actividades indica áreas donde se pueden realizar mejoras.
8. En general, se observa el impacto positivo del trayecto formativo y las áreas de oportunidad. La educación es un campo en constante evolución, y la retroalimentación de quienes están en el aula es vital para adaptar y refinar la formación profesional para docentes. Es esencial abordar los desafíos identificados y continuar invirtiendo en iniciativas que fortalezcan las capacidades pedagógicas y, en última instancia, mejoren la calidad de la educación para el estudiantado.



# ACOMPañAMIENTO: formación y prácticas<sup>5</sup>

El objetivo general de este trayecto consiste en que las figuras de acompañamiento fortalezcan y consoliden su capacidad de acompañar, reconocer y asesorar a la comunidad educativa en la formación en alfabetización inicial, didáctica de la lengua y ambientes alfabetizadores, así como en aprendizaje de matemáticas y habilidades socioemocionales, desde un enfoque de fortalezas, para promover que todas las niñas y todos los niños adquieran habilidades fundamentales de oralidad, lectura y escritura, matemáticas y socioemocionales, que fomenten su desarrollo integral.

Entre los objetivos específicos del trayecto se encuentran:

- Brindar formación a figuras de acompañamiento.
- Fortalecer colectivamente los sistemas de acompañamiento en las Secretarías de Educación Estatales, buscando llevarlos a ser registrados formalmente en los estados, otorgando presupuesto, etc.
- Dinamizar las estructuras de las Secretarías de Educación Estatales en favor de la implementación de la política y estrategias de aprendizajes fundamentales.

- Desarrollar capacidades locales y generar un poderoso anclaje para que la Política perdure y se quede en la secretaría del estado.
- Robustecer la motivación y los vínculos entre los diferentes roles de la comunidad educativa.

Todos estos objetivos están encaminados a que las figuras de acompañamiento:

- Reconozcan la trascendencia del aprendizaje de la lengua, matemáticas y habilidades socioemocionales para el desarrollo de las niñas y los niños de primaria.
- Desarrollen habilidades de retroalimentación, sistematización y socialización de buenas prácticas para evaluar la implementación de distintas estrategias de aprendizaje en las comunidades educativas.
- Desarrollen y fortalezcan habilidades de acompañamiento, reconocimiento y asesoría para integrarlas a su práctica desde un enfoque de fortalezas y liderazgo positivo.
- Reconozcan que son participantes activos en la construcción de una nueva forma de mirar la educación, a partir de su reflexión y diálogo colectivo.

En el ciclo escolar 2022-2023, el trayecto formativo de las figuras de acompañamiento estuvo conformado por actividades de formación y acompañamiento a la práctica, divididos en tres bloques o momentos.

## Sesiones de formación y oportunidades de práctica

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sesiones de arranque | <b>Bloque 1</b><br>El aprendizaje de la lengua y las herramientas para evaluarlo <ul style="list-style-type: none"><li>• Sesiones virtuales (síncronas)</li><li>• Trabajo en plataforma (revisión de recursos, misiones, foros)</li><li>• Práctica en campo</li></ul> | <b>Bloque 2</b><br>Habilidades para el acompañamiento <ul style="list-style-type: none"><li>• Sesiones virtuales (síncronas)</li><li>• Trabajo en plataforma (revisión de recursos, misiones, foros)</li><li>• Práctica en campo</li></ul> | <b>Bloque 3</b><br>Renovación de la cultura escolar <ul style="list-style-type: none"><li>• Sesiones virtuales (síncronas)</li><li>• Trabajo en plataforma (revisión de recursos, misiones, foros)</li></ul> |
|                      | <b>Visitas pedagógicas (modelaje y conferencia sobre alfabetización inicial)</b>                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                              |
|                      | <b>Acompañamiento grupal (sesiones grupales virtuales)</b><br>Asesorías individuales (diversos canales)<br>Visitas de acompañamiento (en escuelas)<br>Plataforma virtual de soporte (Moodle)                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                              |
|                      | <b>Registro / Línea base</b>                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Monitoreo</b><br>Sistematización de aprendizajes                                                                                                                                                                                        | <b>Línea final</b>                                                                                                                                                                                           |

5 El presente capítulo fue elaborado por Vía Educación.

## Contenidos del trayecto formativo

Los componentes de trayecto incluyeron:

- **Sesiones de formación (virtuales sincrónicas).** Las sesiones virtuales sincrónicas del trayecto formativo tuvieron una duración de dos horas cada una, con oportunidades de práctica entre ellas. Las sesiones de formación se dividieron en tres momentos o bloques. El primer bloque buscó formar a las figuras para que conozcan y comprendan la política, en particular, el programa Aventuras en Papel, dirigido a docentes y que se implementará con los estudiantes. El segundo bloque se dirigió a desarrollar o potenciar habilidades de acompañamiento, retroalimentación y liderazgo, así como la percepción de la importancia de su rol en el aprendizaje del estudiantado, mediante actividades, reflexiones y uso de herramientas como la HOMA y la encuesta de implementación. Por último, el tercer bloque buscó introducir a la promoción de la renovación de la cultura escolar desde el liderazgo social y la ampliación del concepto de la comunidad educativa.

### Bloque 1. El aprendizaje de la lengua

1. Introducción al trayecto formativo
2. La importancia del aprendizaje de la lengua
3. Bloque común
4. Herramientas para el acompañamiento: Encuesta de Implementación, Reporte Escuela y Bitácora

### Bloque 2. Habilidades para el acompañamiento

1. La observación y la argumentación
2. Herramientas para el acompañamiento parte 2: HOMA
3. La escucha activa y el liderazgo positivo
4. El coaching educativo y la retroalimentación

### Bloque 3. Cultura escolar

1. Liderazgo y comunidad
2. La cultura escolar

- **Sesiones de acompañamiento (virtuales sincrónicas).** Las sesiones sincrónicas de asesoría proporcionan una oportunidad valiosa para la interacción directa entre participantes y formadores, pues permiten resolver dudas y apoyar en la puesta en práctica de lo aprendido en las sesiones. Al final de cada bloque se tuvo una sesión grupal de acompañamiento y reforzamiento con una duración de tres horas.

- **Sesiones de acompañamiento**

### Bloque 1. El aprendizaje de la lengua

1. Sesión grupal Sensibilización al acompañamiento

### Bloque 2. Habilidades para el acompañamiento

1. Sesión grupal Fortalecimiento de habilidades

### Bloque 3. Taller de cultura escolar

1. Sesión grupal Reflexión e integración de aprendizajes

- **Fortalecimiento a la práctica.** Entre sesiones, las y los participantes tuvieron oportunidad de poner en práctica lo aprendido. Para fortalecer la práctica, las y los participantes llenaron una bitácora de reflexión en la que anotaban sus experiencias, pensamientos y descubrimientos a lo largo del proceso de aprendizaje. Esta herramienta facilita la autoevaluación, el seguimiento del progreso personal y la identificación de áreas de mejora. Además, se contó con foros de aprendizaje en línea, los cuales permitieron discusiones asincrónicas entre pares que enriquecen el entendimiento de los temas tratados.
- **Asesoría constante.** Además del acompañamiento grupal, se contó con asesorías constantes para consultas específicas por distintos canales como correo electrónico y mensajes de WhatsApp.
- **Plataforma de soporte.** La plataforma virtual se creó en Moodle específicamente para este trayecto. En ella, las y los participantes podían interactuar a través de foros, hacer las entregas de las bitácoras de reflexión, enviar pruebas de aplicación de instrumentos, entrar a las sesiones, ver las sesiones sincrónicas grabadas y acceder a todos los contenidos del trayecto y de la Política de Aprendizajes Fundamentales, tanto los diseñados para las propias figuras de acompañamiento como los dirigidos a docentes.

Además, a lo largo del trayecto se ejecutó el Plan de Monitoreo, Evaluación y Aprendizajes de sus distintos componentes y actividades, con la finalidad de dar seguimiento al alcance y avance de las y los participantes, verificar la fidelidad de la implementación, identificar las fortalezas y áreas de oportunidad, así como contribuir a la integración continua de aprendizajes para la mejora del programa. De este componente se derivan la mayor parte de las estadísticas y los resultados que se presentan en las siguientes secciones.

La evaluación siguió un enfoque de métodos mixtos (MM) para explorar diferentes elementos del diseño y la implementación del trayecto para figuras de acompañamiento. La evaluación involucró la recolección, el análisis y la integración de información cuantitativa y cualitativa para dar mayor profundidad y alcance al estudio, permitiendo la triangulación de información para examinar, validar y complementar los resultados encontrados mediante estas dos metodologías.

## Perfil de las y los participantes

Los convocados a participar en el trayecto formativo fueron supervisores, jefes de sector, ATP, directivos y otras figuras educativas de los estados participantes en la “Política de Aprendizajes Fundamentales”. No había un perfil de ingreso específico para estas figuras, más allá de tener uno de los roles mencionados y atender o laborar en escuelas que fueron seleccionadas (o se registraron voluntariamente en el caso de Yucatán) para participar en el programa Aventuras en Papel, dirigido a docentes, y que también forma parte de la Política. Los propios gobiernos estatales a través de las Secretarías de Educación Estatales enviaron las listas iniciales de registros.

En las siguientes tablas se presentan las características de las figuras educativas registradas en el programa según el tipo de rol en agregado y por estado. Se puede observar que el promedio de edades es consistente en los diferentes estados, pero en la función de supervisor destaca por tener en promedio 7 a 12 años adicionales respecto a los otros papeles.

Características de las figuras educativas registradas según su rol

| Rol          | Edad promedio (años) | Mujeres (porcentaje) |
|--------------|----------------------|----------------------|
| Supervisores | 56.0                 | 50.6 %               |
| ATP          | 43.2                 | 75.7 %               |
| Directivos   | 47.3                 | 54.6 %               |

En todos los estados el rol que predomina es directivo, pues son quienes tienen contacto más directo con docentes y estudiantes que participan en Aventuras en Papel. Por último, las mujeres representan el mayor porcentaje de participantes en todos los estados y en todos los roles, en particular como ATP.

Del total de participantes (1 106), el 54 % (594) respondió alguno de los dos cuestionarios (línea base y línea final) para la evaluación del trayecto de figuras de acompañamiento. En la tabla se pueden observar las características principales de la submuestra<sup>6</sup>.

Características de las figuras educativas registradas por estado

| Estado     | Edad promedio (años) | Mujeres (porcentaje) | Supervisores (porcentaje) | ATP (porcentaje) | Directivos (porcentaje) |
|------------|----------------------|----------------------|---------------------------|------------------|-------------------------|
| Querétaro  | 47.2                 | 58.7 %               | 34.9 %                    | 7.1 %            | 55.1 %                  |
| Guanajuato | 48.9                 | 57.3 %               | 11.5 %                    | 11.2 %           | 61.5 %                  |
| Nuevo León | 50.7                 | 66.7 %               | 14.3 %                    | 13.7 %           | 60.0 %                  |
| Veracruz   | 51.1                 | 50.3 %               | 11.1 %                    | 22.0 %           | 61.7 %                  |
| Yucatán    | 49.1                 | 52.4 %               | 24.4 %                    | 9.7 %            | 60.2 %                  |

Características principales de las figuras educativas que respondieron la línea base y/o final, por estado

| Estado     | Edad (años promedio) | Antigüedad en rol (años promedio) | Mujeres (porcentaje) | Supervisores (porcentaje) | ATP (porcentaje) | Directivos (porcentaje) | Estudiantes de primaria baja en su zona* (promedio) |
|------------|----------------------|-----------------------------------|----------------------|---------------------------|------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------|
| Querétaro  | 45.2                 | 7.8                               | 70.4 %               | 31.8 %                    | 8.0 %            | 59.0 %                  | 1153                                                |
| Guanajuato | 46.5                 | 10.1                              | 58.4 %               | 13.9 %                    | 16.8 %           | 65.0 %                  | 1173                                                |
| Nuevo León | 50.0                 | 12.0                              | 63.8 %               | 15.5 %                    | 15.5 %           | 63.8 %                  | 2508                                                |
| Veracruz   | 50.3                 | 12.1                              | 55.4 %               | 4.3 %                     | 14.1 %           | 73.9 %                  | 3895                                                |
| Yucatán    | 45.5                 | 8.8                               | 53.3 %               | 20.0 %                    | 8.5 %            | 67.9 %                  | 966                                                 |

\*En el caso de Supervisores y ATP.

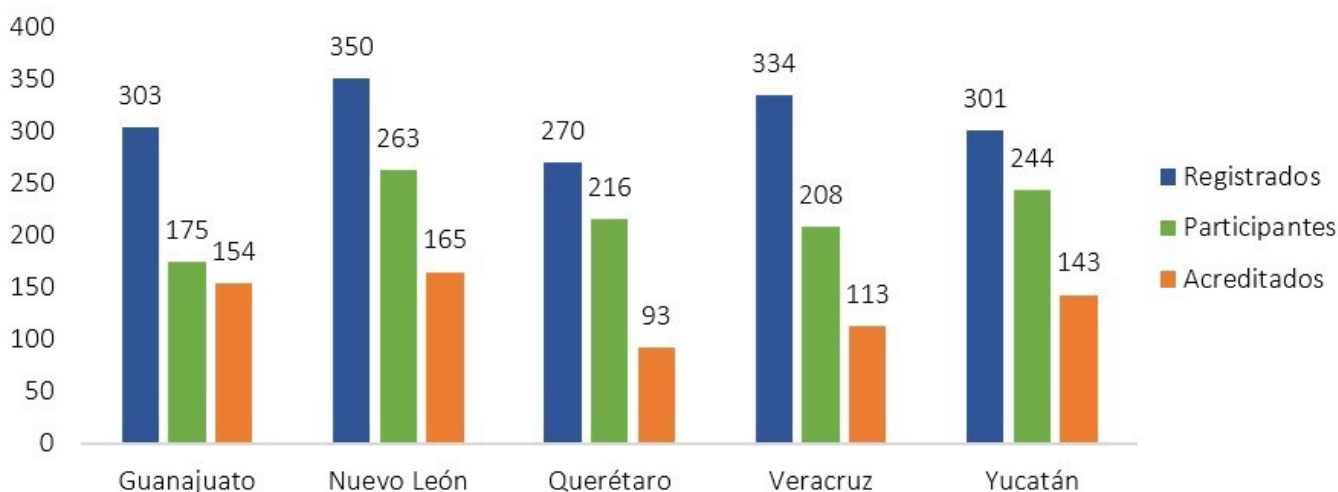
6 Cabe señalar que en este punto no se pueden descartar sesgos en el análisis de los cuestionarios de línea y base y línea final derivados de posibles diferencias en el perfil de las personas que los contestaron.

## Participación en el trayecto

En el ciclo escolar 2022-2023, el trayecto para figuras de acompañamiento se implementó en cinco estados de la República Mexicana: Guanajuato, Nuevo León, Querétaro, Veracruz y Yucatán. El trayecto para figuras de acompañamiento tuvo un total de 1 558 figuras educativas registradas, de las cuales 1 106 (71 %) fueron participantes; de quienes participaron, 668 (60 %) acreditaron el programa. Las figuras educativas se consideran participantes si asistieron al menos a una sesión del trayecto formativo y son graduadas al acreditar quienes cumplen los criterios explicados anteriormente.

La participación de las figuras educativas en el trayecto formativo contribuye al aprendizaje y desarrollo de habilidades de observación y acompañamiento en el aula sobre habilidades de lectoescritura, matemáticas y habilidades sociales y comunicativas en el acompañamiento a docentes. En la gráfica se puede observar la diferencia entre las figuras que se registraron, las que asistieron al menos a una sesión (ingresaron) y aquellas que cumplieron con los requisitos para graduarse.

Participación de Figuras de Acompañamiento por estado



En la siguiente tabla se muestran los indicadores de alcance con los resultados obtenidos, considerando todos los estados:

Indicadores de alcance del trayecto para figuras de acompañamiento

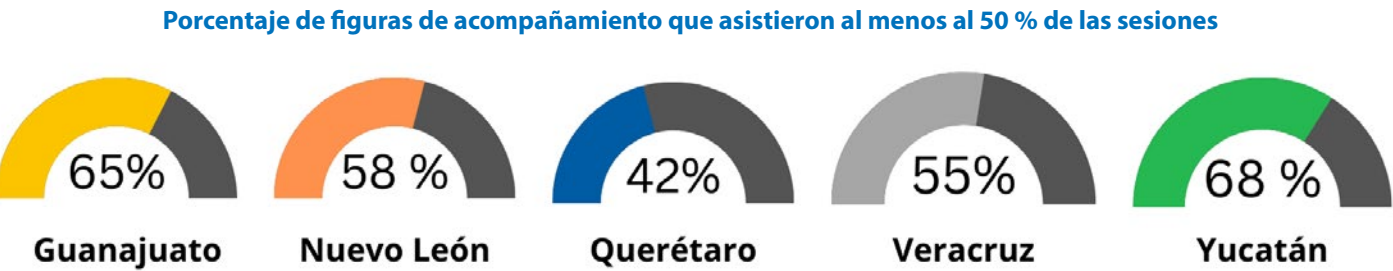
| Indicador                                                           | Meta | Todas las figuras de acompañamiento              | Directores y subdirectores                  | Supervisores, ATP y otras FA                               |
|---------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Porcentaje de figuras que participaron en la política               | 70 % | 71 %<br>1 106 participantes de 1 558 registrados | 57 %<br>628 de 1 106 participantes          | 43 %<br>478 de 1 106 participantes                         |
| Porcentaje de figuras de acompañamiento que acreditaron el trayecto | 70 % | 60.4 %<br>668 de 1 106 participantes             | 52 %<br>325 de 628 directivos participantes | 72 %<br>343 de 478 supervisores, ATP y otros participantes |

*Nota: La acreditación consideró la asistencia a sesiones, participación en foros virtuales, entrega de evidencias, aplicación de la HOMA y encuesta de implementación, así como el llenado de cuestionarios de entrada y salida.*

En la tabla siguiente se muestran los indicadores de alcance por entidad.

| Indicadores de alcance del trayecto para figuras de acompañamiento por estado |            |            |           |          |         |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|-----------|----------|---------|
| Indicador                                                                     | Guanajuato | Nuevo León | Querétaro | Veracruz | Yucatán |
| Porcentaje de <b>participación</b>                                            | 58 %       | 75 %       | 80 %      | 62 %     | 81 %    |
| Porcentaje de <b>acreditación</b>                                             | 88 %       | 63 %       | 43 %      | 54 %     | 59 %    |

En las siguientes gráficas se presentan distintos indicadores relacionados con el trayecto.



## Desarrollo de habilidades y cambio en prácticas

Entre los principales objetivos del trayecto están desarrollar y potenciar las habilidades que ayuden a fomentar un mejor acompañamiento con las y los docentes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, en el currículo se destaca el desarrollo o fortalecimiento de habilidades de liderazgo, escucha activa y *growth mindset* (mentalidad de crecimiento). Además, se busca incidir en ciertas prácticas como liderazgo escolar, retroalimentación y *coaching*.

En este apartado se presentan los resultados del desarrollo de habilidades y cambio en prácticas en los y las participantes, los cuales fueron medidos a través de índices creados a partir de instrumentos de autorreporte.

Para medir el desarrollo de habilidades y el cambio en prácticas, se utilizan los datos de la submuestra de 238 participantes que respondieron de forma completa los instrumentos de línea base y también de línea final. Cabe señalar que no se puede excluir un posible sesgo entre quienes contestaron.

En la tabla siguiente se observan los resultados en desarrollo de *coaching* o liderazgo pedagógico, *growth mindset*, escucha activa y liderazgo escolar como práctica. El símbolo + indica que el cambio promedio fue positivo, pero sólo los casos que están en color verde presentan cambios que fueron estadísticamente significativos. El símbolo - señala una diferencia de medias negativa, pero ninguna fue estadísticamente significativa y, por lo tanto, no son diferentes de cero<sup>7</sup>. Los resultados para Querétaro y Veracruz se encuentran en un gris pálido, pues las muestras de quienes respondieron ambos instrumentos en estos estados son demasiado pequeñas para obtener conclusiones definitivas.

Los resultados de la tabla indican que hubo un aumento estadísticamente significativo en el liderazgo escolar y en el desarrollo *growth mindset*. En Guanajuato se observa un incremento importante en los mismos aspectos y en Nuevo León también es relevante el desarrollo de *coaching* o liderazgo pedagógico. En general, hay un cambio significativo en las habilidades y prácticas pertinentes al trayecto. Quienes respondieron a los instrumentos antes y después del programa evidenciaron un desarrollo notorio en estos constructos, lo que consolida la efectividad de las metodologías empleadas.

|                           | Cambio en habilidades y prácticas por el estado |                      |                     |                      |                    |                   |
|---------------------------|-------------------------------------------------|----------------------|---------------------|----------------------|--------------------|-------------------|
|                           | General<br>N = 238                              | Guanajuato<br>N = 68 | Querétaro<br>N = 25 | Nuevo León<br>N = 45 | Veracruz<br>N = 25 | Yucatán<br>N = 75 |
| Liderazgo escolar         | +                                               | +                    | +                   | +                    | +                  | +                 |
| Coaching                  | +                                               | -                    | -                   | -                    | +                  | +                 |
| Escucha activa            | +                                               | +                    | -                   | +                    | -                  | +                 |
| Mentalidad de crecimiento | +                                               | +                    | -                   | +                    | +                  | -                 |

*Nota: En la tabla, el signo (+) señala un incremento no significativo en promedio; el mismo signo pero de color azul (+) muestra un incremento estadísticamente significativo al 10 %, 5 % o 1 % (las estimaciones que respaldan esto se encuentran en el Anexo); el signo (-) indica una disminución no significativa.*

<sup>7</sup> Una diferencia de medias que no es estadísticamente significativa implica que la variación de resultados es muy amplia para que haya una tendencia definida en las y los participantes. Es decir, algunos participantes incrementaron, otros se mantuvieron igual y otros disminuyeron.

Liderazgo

En el caso de liderazgo como habilidad, se evaluaron 7 tipos de liderazgo con el *Multifactor Questionnaire* de USF Lear. Esto permitió identificar cuál es el tipo de liderazgo que predomina entre las figuras de acompañamiento, reconociendo que no existe únicamente un tipo ideal de liderazgo. No obstante, los objetivos del trayecto impulsan el desarrollo de cuatro de los siete tipos de liderazgo.

En la siguiente gráfica se presentan los porcentajes de participantes de la submuestra que obtuvieron una calificación de más de 4 puntos, en una escala del 1 al 5, para cada tipo de liderazgo afines al trayecto. Cabe notar que un participante puede tener varios tipos de liderazgo desarrollados, aunque siempre hay uno que predomina. Aunque, en general, todos los liderazgos intencionados tuvieron un incremento, se puede observar que el cambio más grande fue un aumento de 26 puntos porcentuales en el porcentaje de figuras que presentan un “liderazgo de motivación inspiradora” (de los más afines a los objetivos del trayecto). En promedio, los liderazgos afines al trayecto tuvieron un incremento de 7 puntos porcentuales, mientras que los liderazgos que se busca desincentivar incrementaron sólo 1 punto porcentual.

Retroalimentación

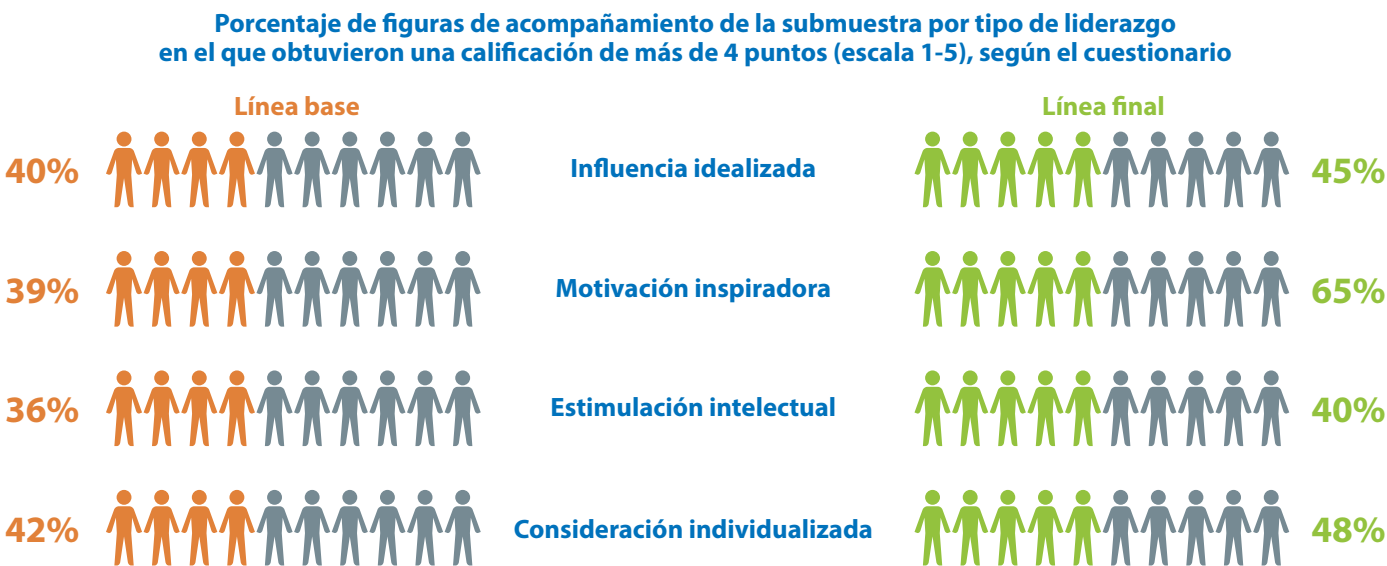
Por último, se presenta el cambio en la práctica de retroalimentación, la cual abarca diversos aspectos según el rol. Por ejemplo, a las personas directivas se les preguntó la frecuencia con la que dan retroalimentación a sus docentes, ingresan a los salones a observar, se organizan con el personal docente para llevar

a cabo un seguimiento de las actividades del aula, organizan actividades para reconocer la labor y avance docentes, tienen reuniones con el profesorado para escuchar sus necesidades y dudas, así como la frecuencia con la que proporcionan espacios para resolver problemas o necesidades.

En el caso de supervisores y ATP, se les preguntó la frecuencia con la que les dan retroalimentación a los directivos, organizan actividades o sesiones para reconocer la labor docente, van a las escuelas a observar, proporcionan espacios de diálogo para resolver problemáticas y atender necesidades, además de la frecuencia con la que organizan foros de intercambio académico y buenas prácticas con otras zonas o escuelas.

En la siguiente tabla se observan los cambios en frecuencia (autorreportados) para supervisores y ATP de diversas prácticas en que integran la retroalimentación. En color verde se muestran los cambios de más de 10 puntos porcentuales y en gris claro aquellos que son menos de 5 puntos porcentuales (cambios muy pequeños). Se advierte un aumento en la frecuencia con la que retroalimentan a directivos y la generación de espacios de diálogo en frecuencia trimestral o bimestral, para resolver problemas y atender necesidades. Asimismo, se indica un reajuste en la frecuencia con la cual organizan actividades para reconocer la labor docente, pues se disminuye la frecuencia anual o trimestral y se aumenta la mensual, quincenal o semanal.

Adicionalmente, se identifica una disminución en la frecuencia de las visitas a las escuelas, la cual podría estar ligada a la carga laboral al cierre del ciclo escolar, que fue cuando se aplicó la encuesta final. Además, se apunta una disminución de más de 10 puntos porcentuales en los supervisores y ATP que nunca organizaron foros de intercambio académico.



## Cambios en prácticas de retroalimentación para supervisores y ATP

| Variable                                                                                     | Nunca | Anual o semestral | Trimestral o bimestral | Frecuente: mensual, quincenal o semanal |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------|------------------------|-----------------------------------------|
| Retroalimentación a directivos                                                               | -     | +                 | +                      | -                                       |
| Organización de actividades para reconocer la labor y avance docente                         | -     | -                 | -                      | +                                       |
| Observación en escuelas                                                                      | -     | +                 | +                      | -                                       |
| Generación de espacios de diálogo para resolver problemas                                    | -     | -                 | +                      | -                                       |
| Organización de foros de intercambio académico y buenas prácticas con otras zonas o escuelas | -     | +                 | -                      | -                                       |

Nota: En la tabla, el signo (+) señala un incremento no significativo en promedio; el mismo signo pero de color verde (+) muestra un incremento estadísticamente significativo al 10 %, 5 % o 1 % (las estimaciones que respaldan esto se encuentran en el Anexo); el signo (-) indica una disminución no significativa.

\* Aunque disminuyeron ligeramente, siguen representando más del 70 %.

Por otro lado, se presentan los cambios (autorreportados) en los directivos en la frecuencia con la que se realizan ciertas prácticas que integran la retroalimentación. Se observa un incremento de más de 10 puntos porcentuales en el reporte de la frecuencia con la que organizan actividades para reconocer la labor y avances, y un incremento de más de 5 puntos porcentuales en la frecuencia de retroalimentar a docentes.

## Cambios en prácticas de retroalimentación para directivos a docentes

| Variable                                                             | Nunca | Anual o semestral | Trimestral o bimestral | Frecuente: mensual, quincenal o semanal |
|----------------------------------------------------------------------|-------|-------------------|------------------------|-----------------------------------------|
| Observación en salones                                               | -     | -                 | -                      | +                                       |
| Retroalimentación a docentes                                         | -     | =                 | +                      | -                                       |
| Seguimiento de las actividades que se realizan en el aula            | -     | -                 | +                      | +                                       |
| Organización de actividades para reconocer la labor y avance docente | -     | +                 | +                      | +                                       |
| Reuniones con docentes para escuchar necesidades y dudas             | -     | -                 | +                      | -                                       |
| Espacios de diálogo para resolver problemáticas                      | +     | +                 | +                      | -                                       |

Nota: En la tabla, el signo (+) señala un incremento no significativo en promedio; el mismo signo pero de color verde (+) muestra un incremento estadísticamente significativo al 10 %, 5 % o 1 % (las estimaciones que respaldan esto se encuentran en el Anexo); el signo (-) indica una disminución no significativa.

\* Aunque disminuyeron ligeramente, siguen representando más del 70 %.

Como parte de la evaluación se les preguntó a las y los participantes de manera abierta qué era lo más importante a la hora de brindar acompañamiento. La nube de palabras incluye las respuestas más frecuentes, y se observa que destacan *escucha activa*, *empatía*, *diálogo*, *confianza* y *retroalimentación*. Todas estas variables son intencionadas en el trayecto y la escucha activa y la retroalimentación son medidas de forma intencionada.

Importancia a la hora de brindar acompañamiento



Cambios en la percepción sobre su rol

*“Mi rol es el pilar, el cimiento para que todo lo demás vaya creciendo y formando estructura, tengo que ser el mejor ejemplo con mis acciones para que todo marche como debe ser.”*

Directora

El trayecto para figuras de acompañamiento busca generar un cambio en la percepción del rol de estos actores dentro del aprendizaje, sobre la importancia y la relevancia que su acompañamiento a docentes, directivos y otros agentes educativos tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se busca enfatizar el papel crucial que juegan en el éxito de la Política de Aprendizajes Fundamentales y, por lo tanto, en la alfabetización y el aprendizaje de los niños y las niñas de sus estados.

Por ello, medimos cambios en el discurso sobre la percepción de las figuras de acompañamiento, la importancia de su papel dentro de la política y del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. En las figuras de abajo se observa una comparación entre el antes y después del trayecto, en la autopercepción sobre relevancia de rol dentro del aprendizaje y la política. Se observa que la palabra *acompañarse* mantiene, pero disminuye el *apoyar* y se observa un incremento en *asesorar*, *guiar*. Esto resulta relevante porque *apoyar* no implica liderazgo o proactividad, mientras que *guiar* y *asesorar* sí lo hacen. Estos cambios sutiles pero relevantes sugieren cómo el trayecto está logrando un cambio holístico en las figuras de acompañamiento que no lo toman sólo como una formación para la Política de Aprendizajes Fundamentales, sino que le encuentran utilidad para su trabajo y responsabilidades en general.

Respuestas antes y después de la pregunta:

Para usted ¿cuál es su rol dentro del desarrollo o aprendizaje de aprendizajes fundamentales?

Antes



Después



A continuación, se muestran algunas respuestas que complementan lo mencionado sobre su percepción de su rol en el aprendizaje.

*"El de prepararme para ampliar más mi formación para ofrecer acompañamiento pertinente a los docentes."*

*"El orientarlos y guiarlos hacia la práctica docente."*

*"Mi rol es de guía, generando un buen ambiente laboral con una comunicación asertiva y de reflexión de la práctica."*

*"Fomentar el crecimiento profesional de mis compañeros y el propio."*

*"Gestionar acciones que favorezcan el logro de aprendizajes, es decir, que toda decisión que emita deberá impactar en el beneficio académico de los alumnos."*

*"Mi rol es el pilar, el cimiento para que todo lo demás vaya creciendo y formando estructura, tengo que ser el mejor ejemplo con mis acciones para que todo marche como debe ser."*

*"Acompañar a docentes a mejorar sus procesos didácticos para el logro de estos aprendizajes."*

*"Monitorear los avances de cada grupo y orientar a los docentes con estrategias adecuadas."*

*"Soy el líder que inspira, el garante de que todas las niñas y niños se alfabetizan en un sentido amplio."*

## Valoración del trayecto formativo

El análisis muestra que 9 de 10 participantes que contestaron el cuestionario de la línea final están satisfechos en gran medida con el programa y que 8 de cada 10 consideran que sus expectativas se cumplieron, como se observa en la gráfica.

### Satisfacción general con el trayecto y cumplimiento de las expectativas

Experiencia en general (93%)



Cumplimiento de expectativas (93%)



En la tabla se pueden observar las evaluaciones de satisfacción por estado, las cuales fueron del 1 (malo/no se cumplieron) al 5 (excelente/se cumplieron por completo).

### Calificación promedio de la experiencia en el trayecto y del cumplimiento de las expectativas, por estado

| Estado     | Experiencia en general<br>(Escala 1 al 5) | Cumplimiento de expectativas<br>(Escala 1 al 5) |
|------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Guanajuato | 4.25                                      | 4.09                                            |
| Nuevo León | 4.36                                      | 4.14                                            |
| Querétaro  | 4.28                                      | 4.05                                            |
| Veracruz   | 4.40                                      | 4.30                                            |
| Yucatán    | 4.52                                      | 4.29                                            |
| General    | 4.36                                      | 4.16                                            |

Relacionado con sus expectativas sobre trayecto, en el cuestionario de línea base se les preguntó a las y los participantes cuáles eran. En la nube de palabras se puede observar que sus expectativas iniciales eran aprender, conocer y adquirir herramientas, conocer la función de la política y el desarrollo de habilidades.

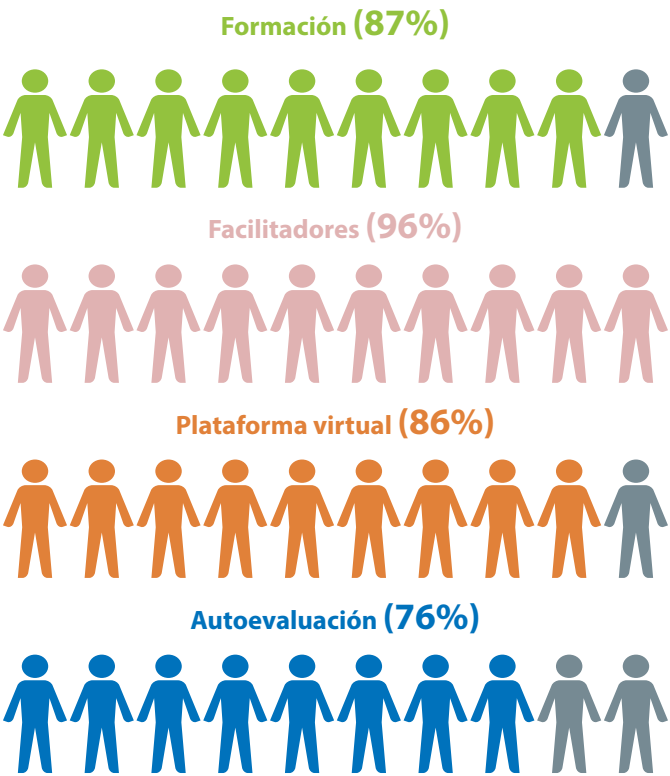
Expectativas del trayecto formativo



Componentes del trayecto

En el cuestionario de salida, también se les solicitó a las y los participantes que calificaran aspectos clave del trayecto. Cada aspecto del programa incluye diversos componentes que se evaluaron individualmente con una escala de 5 puntos, donde 1 corresponde a “malo” y 5 a “excelente”. En la siguiente gráfica se observa el porcentaje de participantes que en promedio evaluó como “bueno” o “excelente” los componentes de cada aspecto. En promedio, el 87 % de los participantes calificó como buenos o excelentes todos los componentes de formación del trayecto: el 96 % el desempeño de los facilitadores, el 86 % la plataforma virtual y un 76 % su propio desempeño.

Porcentaje de participantes que calificaron como “bueno” o “excelente” los diversos componentes del trayecto



Fortalezas y áreas de oportunidad

En general, hay una alta satisfacción entre quienes completaron el trayecto. Los y las participantes destacaron el cumplimiento general de sus expectativas, lo que refleja la efectividad de la planificación y ejecución. La fidelidad en la implementación de las sesiones fue apreciada, lo que evidenció la consistencia y calidad en la entrega del contenido. Las estrategias de acompañamiento y herramientas, como la destacada HOMA, recibieron una alta valoración por parte de las y los participantes, lo que demuestra su relevancia y contribución al proceso de aprendizaje. Asimismo, expresaron satisfacción con la oportunidad de intercambiar experiencias, hecho que les permitió revalorizar su rol y fortalecer su identidad profesional.

En la siguiente figura se observa una nube de palabras sobre lo más relevante del trayecto para participantes que contestaron la línea final. Resaltan las herramientas como la HOMA, los aprendizajes obtenidos, el intercambio de experiencias y conocimientos con otras figuras, así como las distintas estrategias presentadas por el trayecto.

Lo más significativo del trayecto



Algunas de las respuestas de las y los participantes respecto a lo que más valoran del trayecto:

“La resignificación en el acompañamiento pedagógico hacia mi comunidad educativa.”

“La forma en que se visualiza el acompañamiento desde el rol de supervisor, con empatía y buscando afianzar la figura de liderazgo del directivo.”

“El fortalecimiento sobre asesoría y acompañamiento.”

“El reconocer el papel tan importante que represento como figura de acompañamiento, la importancia de la comunicación asertiva y el liderazgo compartido que refleja una cultura positiva de nuestra escuela.”

*"Poder tener una persona que nos oriente de cómo podemos mejorar nuestro trabajo y apoyar a los docentes a mi cargo con liderazgo compartido."*

*"El que me proporcionaron elementos para crecer como persona, y para aplicarlos en mi función de acompañamiento."*

*"Poder compartir y/o escuchar a compañeros con mucho ánimo y disposición. La manera en que las actividades fueron interactivas y que cambiaron la vieja costumbre de sólo ser receptores."*

*"Interactuar con otras figuras de acompañamiento. Conocer y reforzar temas para fortalecer la función. Conocer aún más la estrategia de Aventuras en Papel para poder orientar a los docentes."*

*"Lo más significativo fue en presentar una manera de llevar un acercamiento con los docentes más cálida y objetiva aprovechando las áreas de oportunidad y creciendo con ellos."*

*"El acercamiento con mis docentes en sus procesos de enseñanza."*

*"Que me brindó las herramientas para poder ejercer mi función de figura de acompañamiento para mis docentes."*

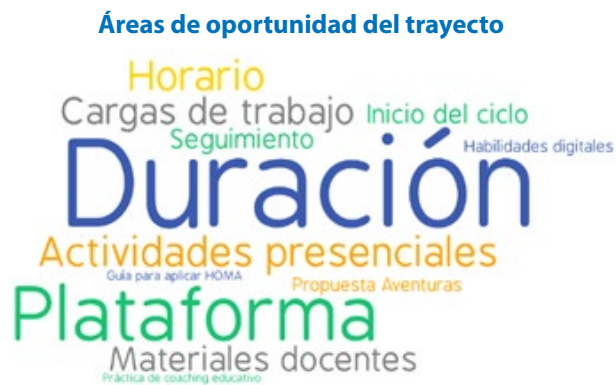
*"Conocer las estrategias que nos proporcionaron para dar seguimiento a la observación de los docentes en el aula y brindar retroalimentación oportuna."*

*"La implementación del HOMA para dar seguimiento a los grupos, atender necesidades y fortalecer las prácticas de los docentes."*

*"La manera de fortalecer la comunicación asertiva y el pensamiento sistémico."*

*"Conocer nuevas formas de promover el aprendizaje de la lengua en los grupos de primero y segundo, utilizar un nuevo instrumento como el HOMA."*

Por otro lado, en la siguiente figura se muestran las áreas de oportunidad mencionadas, tales como la duración de las sesiones sincrónicas, facilitar el uso de la plataforma, los horarios y las cargas de trabajo.



Las áreas de oportunidad desde la perspectiva de algunos y algunas participantes:

*"Contar desde un inicio con los materiales que trabajarán los docentes, e iniciar antes que ellos empiecen a implementar, y así poder conocer de qué se trata la propuesta y orientar de una manera más efectiva."*

*"Que los supervisores conozcamos mejor la propuesta de trabajo en el aula, los materiales de trabajo y propuesta de Aventuras."*

*"Que se realice de manera presencial, pues me fue imposible atender las videollamadas por las diversas situaciones que se presentan en la escuela."*

*"Que exista mayor comunicación con la instancia oficial, para no sobresaturar de actividades la agenda y que esto impida o limite, la realización de las acciones del programa. Considerar reuniones presenciales."*

*"El curso está excelente, los tiempos es lo difícil para algunos que trabajan doble plaza con grupo o tienen otras ocupaciones en contra turno, pero hay que adecuarlos."*

*"Me gustaría que las sesiones sincrónicas fueran dentro del horario laboral y de la misma manera el tiempo para hacer las actividades que se consideren como parte del Trayecto fueran dentro de la jornada de trabajo."*

*"Más herramientas para reforzarnos."*

*"Una capacitación para saber manejar la plataforma."*

*"Una plataforma más accesible."*

## Resumen y conclusiones sobre acompañamiento

El trayecto para figuras de acompañamiento se implementó de manera satisfactoria durante el ciclo escolar 2022-2023 en las cinco entidades de la Política de Aprendizajes Fundamentales. Éste fue el primer ciclo en el que se implementó, en contraste con el trayecto para docentes, y alcanzó a 1 106 participantes con una tasa promedio de graduación del 60 %. Cabe reconocer que cada entidad tiene particularidades operativas y culturales; no obstante, en todas destaca la fortaleza del trayecto como espacio de formación personal y profesional, el cual promueve el desarrollo de habilidades y el cambio de prácticas entre las y los participantes que mostraron un compromiso más sólido.

Dentro de los mayores logros del trayecto para figuras de acompañamiento de este ciclo escolar se encuentran el formar un equipo de trabajo que responda a las necesidades de las distintas poblaciones, construir una comunidad de aprendizaje entre las figuras que participaron, adaptar el trayecto a cinco estados con contextos y tiempos diversos, obtener el valor curricular del trayecto, así como cambiar la percepción de las y los participantes sobre lo que implica su rol como acompañantes.

Con base en la operación, la retroalimentación de las y los participantes, y los resultados de la evaluación, se identifican algunas fortalezas y áreas de mejora para optimizar la experiencia de aprendizaje para las figuras de acompañamiento.

- Se propone una adaptación del trayecto con el fin de abordar las necesidades específicas de cada región, reconociendo las particularidades estatales que influyen en los contextos educativos.
- Se considera fundamental planificar con cierta flexibilidad los días de las sesiones, de modo que se puedan acomodar las cargas de trabajo y fechas críticas a nivel estatal, para garantizar la participación activa de las personas involucradas.
- Es crucial revisar y ajustar el horario académico para lograr una distribución equilibrada de trabajo, y así permitir a las y los participantes abordar de manera efectiva las actividades establecidas del trayecto. Se debe prestar especial atención a figuras educativas que laboran en doble turno, adaptando las sesiones y los horarios de manera que se asegure su inclusión y participación activa.
- El inicio del ciclo educativo es un momento propicio para establecer una guía clara de seguimiento, utilizando habilidades digitales para mantener una comunicación fluida y un monitoreo eficiente del progreso de las y los participantes.
- La duración de las actividades debe estar cuidadosamente planificada. Debe aprovecharse al máximo el tiempo en plataforma y promover la interacción significativa entre participantes y formadores.
- La implementación de una plataforma tecnológica robusta puede servir como base para la entrega de materiales docentes y proporcionar una guía detallada para la aplicación efectiva de instrumentos como la HOMA.
- La continuidad en la provisión de recursos relevantes en el repositorio, como calendarios, materiales, herramientas y videos, es crucial para respaldar el aprendizaje y la aplicación práctica.
- Se sugiere distribuir las ferias y los foros en las escuelas a lo largo del ciclo en lugar de concentrarlos al final. Esto contribuirá a una experiencia más enriquecedora y a un flujo constante de intercambio de conocimientos.
- La interacción con docentes y directores acompañados, así como con estudiantes, también debe ser considerada. La identificación de posibles intersecciones entre estos grupos puede enriquecer la dinámica educativa y promover un aprendizaje colaborativo y enriquecedor.
- Se contempla una revisión exhaustiva de los criterios para la acreditación del programa. Esto implica la inclusión de actividades como ferias y foros, así como la consideración de asistencias justificadas, con el objetivo de brindar a las y los participantes diversas vías para demostrar su comprensión y aplicación de los conceptos aprendidos.
- Se plantea una mejora sustancial en la plataforma y la creación de un tutorial detallado que oriente a las y los participantes en su uso, con el fin de reducir cualquier barrera tecnológica y garantizar una navegación fluida y efectiva. Además, se sugiere pilotear otras herramientas tecnológicas para facilitar el seguimiento a las y los participantes.
- La calidad de las bases de datos es una prioridad, ya que éstas representan la columna vertebral del seguimiento y la evaluación. Se propone implementar sistemas robustos para la recopilación, el almacenamiento y el análisis de datos, que garanticen la precisión y confiabilidad de la información recabada. Esta mejora asegurará una toma de decisiones fundamentada y una evaluación precisa del impacto del programa.
- Se debe enfatizar la importancia de incentivar la participación activa a través del llenado de herramientas de seguimiento e instrumentos de evaluación. Para ello, se explorarán estrategias que motiven a los y las participantes a proporcionar retroalimentación valiosa, lo que a su vez alimentará el proceso de mejora continua.



viernes 27.06

Cajon  
2 Instrutor  
2 Leer  
1 Casa

10

100

## ESCUELAS QUE APRENDEN:

### estudio cualitativo

En este apartado se presenta un resumen de los resultados del estudio cualitativo que se llevó a cabo en 51 escuelas de los estados de Guanajuato, Querétaro, Nuevo León, Veracruz y Yucatán. La investigación se centró en el análisis de la cultura escolar en 10 escuelas de cada entidad (excepto en Querétaro, donde fueron 11), que han demostrado un buen desempeño en la implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales, específicamente en el trayecto formativo Aventuras en Papel y en la alfabetización de niñas y niños.

El objetivo principal de este estudio cualitativo era identificar patrones y tendencias en la forma como se vive la cultura escolar. Del estudio emanó un reporte técnico y cinco documentos estatales; cada uno incluye las monografías de las escuelas visitadas y una reflexión a nivel de cada entidad. En este texto se ofrece un panorama general de los hallazgos.

El análisis se realizó considerando el contexto de las culturas escolares particulares de cada institución. Además, se tomaron en cuenta las condiciones familiares de las y los estudiantes, así como los contextos comunitarios, regionales y estatales de estas escuelas. Se intentó entender y descifrar el significado intrínseco de los procesos escolares. Esta aproximación se alinea con la perspectiva de la observación etnográfica, que busca comprender el sentido de los procesos. Asimismo, desde la sociología, se reconoce la relevancia de las representaciones sociales en la construcción social y la importancia del sentido en la acción social. Éstos son fundamentos esenciales al momento de proponer objetivos colectivos y proyectos que busquen transformar la realidad social, cultural y política.

Para lograr una comprensión de la cultura escolar en estas 51 escuelas<sup>8</sup>, se llevaron a cabo diversos métodos de recolección de datos, que incluyen:

- **Entrevistas con directores.** Se entrevistó de manera individual a las directoras y a los directores de cada una de las 10 escuelas para obtener información sobre la visión educativa, los desafíos y los éxitos relacionados con la implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales.
- **Grupos de enfoque con maestras y maestros.** Se organizaron grupos de enfoque con el equipo docente de las escuelas seleccionadas para discutir sus percepciones, experiencias y estrategias en relación con el programa. Esta

actividad proporcionó información detallada sobre la participación del profesorado en la formación.

- **Grupos de enfoque con padres y madres de familia.** Se llevaron a cabo grupos de enfoque con padres y madres de familia para comprender su involucramiento en el proceso educativo y conocer su percepción acerca del programa Aventuras en Papel y la Política de Aprendizajes Fundamentales.
- **Observación del plantel.** Se realizaron observaciones en las escuelas para captar aspectos clave de la cultura escolar, como la interacción entre docentes y estudiantes, el ambiente de aprendizaje y la existencia de materiales educativos.
- **Cuestionarios para directores.** Se administró un cuestionario a las personas directoras para recopilar información cuantitativa sobre la infraestructura, los recursos disponibles y otros aspectos relacionados con la cultura escolar.

Cabe destacar que, a pesar de los valiosos hallazgos que se presentan en este informe, es fundamental reconocer que no existen escuelas perfectas. Las tendencias y los patrones identificados reflejan *tipos ideales* que nos ayudan a comprender más a fondo la influencia de la cultura escolar en el logro de aprendizajes en primaria baja. No obstante, la realidad educativa es compleja y diversa, con una variedad de factores que interactúan de manera única en cada institución. Por lo tanto, es esencial tener en mente que estos resultados ofrecen una guía valiosa, pero deben interpretarse con medida, considerando la singularidad de cada contexto educativo, y recordar la necesidad de adaptar las conclusiones a las circunstancias específicas de cada escuela.

## La cultura escolar y su rol en el aprendizaje

La cultura escolar es un concepto complejo que abarca las normas, las tradiciones no escritas, las expectativas y los valores que impregnan una institución educativa. Influye significativamente en los logros de aprendizaje del estudiantado y, en el caso de la alfabetización de niñas y niños, se relaciona intrínsecamente con la cultura letrada en las escuelas.

Asimismo, la cultura escolar establece las pautas de comportamiento y las prácticas dentro de una escuela. Define cómo se llevan a cabo las interacciones entre estudiantes, profesores y personal administrativo. Además, configura las expectativas so-

<sup>8</sup> Se anexa una tabla de las escuelas con sus principales características.

bre el rendimiento académico y social. Por lo tanto, la cultura escolar puede ser un factor determinante en el éxito educativo del alumnado. Si una cultura escolar fomenta la participación, el respeto, la colaboración y la valoración del aprendizaje, es más probable que las y los estudiantes alcancen logros significativos.

El punto de partida consiste en entender la cultura escolar como el código informal que define “cómo hacemos las cosas aquí”, según lo expresa Bower (1966). Este concepto nos guía y sugiere que lo que se pretende identificar y observar son las particularidades y maneras en las que cada escuela opera. A través de un análisis comparativo, se aspira a explorar patrones en las narrativas basadas en la Política de Aprendizajes Fundamentales para determinar si se está construyendo un lenguaje común y, con él, posibilidades de un sentido compartido. Por ello, se procura conocer cómo se comprende la Política de Aprendizajes Fundamentales en diferentes contextos y observar las prácticas docentes en el aula. La cultura escolar se expresa en la narrativa que refiere a lo que estamos de acuerdo que es verdad y que debe ser o que es correcto (o que así debería ser) respecto de la vida social, la educación y el aprendizaje del alumnado<sup>9</sup>.

Las escuelas eficaces, según Scheerens (2000), muestran que la cultura escolar puede ser un recurso para que la comunidad escolar desarrolle actitudes abiertas y receptivas a los cambios, o un riesgo si predispone el rechazo o el escepticismo a los procesos de actualización o a las propuestas innovadoras en la gestión escolar.

El entorno escolar, sus valores, normas, prácticas pedagógicas y la interacción entre todos estos elementos conforman lo que se conoce como “cultura escolar”. Esta cultura puede variar de una institución a otra, y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje es profundo y sutil al mismo tiempo. Comprender cómo esta cultura moldea las experiencias de las y los estudiantes en las primeras etapas de su educación es esencial para mejorar la calidad de la enseñanza y, en última instancia, para garantizar el éxito académico de nuestros jóvenes estudiantes.

A lo largo de este estudio, se han analizado las prácticas y los valores que caracterizan a las escuelas participantes, con el objetivo de identificar los elementos de la cultura escolar que favorecen o dificultan el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial. La alfabetización es un pilar fundamental en el proceso educativo, ya que sienta las bases para la adquisición de conocimiento y competencias en otras áreas. Por lo tanto, la comprensión de cómo la cultura escolar impacta en este proceso es esencial para la toma de decisiones informadas en el ámbito educativo.

### Procesos observables de la cultura escolar<sup>10</sup>

| Procesos a nivel escuela                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Procesos a nivel aula                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación general de la escuela hacia el aprendizaje sobre el confort del staff.</li> <li>• Liderazgo educativo del equipo directivo.</li> <li>• Consenso y planeación cooperativa de los maestros: relevancia del trabajo colaborativo.</li> <li>• Atmósfera ordenada: metas compartidas por la comunidad escolar.</li> <li>• Clima marcado por el sentido de pertenencia; la participación e implicación de toda la comunidad educativa.</li> <li>• Capacidad de aprendizaje y de mejora continua de la escuela y apoyo al desarrollo profesional.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectativas del docente sobre el progreso y las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes.</li> <li>• Enseñanza estructurada: calidad del currículo impartido.</li> <li>• Organización del aula: aprovechamiento del tiempo, estructura de trabajo.</li> <li>• Tiempo de trabajo (incluyendo tareas).</li> <li>• Cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.</li> <li>• Grado de evaluación y monitoreo del progreso del alumnado.</li> </ul> |

### Apertura cultura escolar hacia Política de Aprendizajes Fundamentales-Aventuras en Papel

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación general de la escuela hacia el aprendizaje: comprende y se apropia de la Política de Aprendizajes Fundamentales.</li> <li>• Liderazgo director: motiva y facilita lo necesario a docentes para su involucramiento en formación.</li> <li>• Clima motivador en la comunidad escolar (y de familias) hacia la cultura letrada.</li> <li>• Capacidad de aprendizaje: asume sistematizar para abonar cultura de comunidad de aprendizaje.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud de monitoreo docente del progreso de lectura y escritura del alumnado.</li> <li>• Ambiente de aprendizaje: cantidad, calidad y disponibilidad de libros, carteles, calendarios y materiales educativos, específicamente: Tipi Lector, Sueños en papel, Proyectos de grados.</li> </ul> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>9</sup> “the shared values and beliefs within a school. That is: The things we agree are true; the things we agree are right.” Además de concebirla como “un registro social del aprendizaje individual sobre el mundo y la naturaleza humana que puede guiar a las personas hacia una ejecución exitosa de sus roles, además de proveer el sentido del trabajo. Sin embargo, tales creencias pueden pertrecharse y persistir a los cambios en el ambiente escolar y volverse irrelevantes o dañinos. Cultura es al mismo tiempo un recurso y un riesgo” (Hay Group Education, 2004, p. 6). [La traducción es nuestra].

<sup>10</sup> Con base en las propuestas de Scheerens (2000) y Hay Group Education (2004).

En las páginas que siguen, se presentan los hallazgos más relevantes de este estudio cualitativo y se destacan los aspectos de la cultura escolar que emergieron como tendencias clave en el logro de aprendizajes en el nivel de primaria baja, específicamente en el ámbito de la alfabetización inicial.

## Metodología del estudio cualitativo

Para cada entidad se designó a un investigador o una investigadora, quien realizó el trabajo de campo y formuló un reporte por escuela en el formato de una monografía. Además, se emplearon otros instrumentos para indagar otros aspectos de las escuelas. Las monografías, en su versión final, se analizaron con el *software* ATLAS.ti, que es una herramienta de análisis; muy utilizada en investigaciones cualitativas, como el presente estudio sobre la cultura escolar y los logros de aprendizaje. ATLAS.ti ha sido diseñado para organizar, analizar y visualizar datos cualitativos, tales como transcripciones de entrevistas, documentos, notas de campo y otros tipos de datos textuales o multimedia.

Como parte de este proceso, se realizó una primera codificación de los hallazgos, que corresponde a la conceptualización de la cual partió el estudio. La codificación es el proceso de identificar y etiquetar fragmentos de datos relevantes. Los códigos representan temas, conceptos o patrones en los datos. Esta codificación se fue modificando y ampliando paulatinamente conforme avanzó la revisión del material. El programa ATLAS.ti permite la visualización no sólo de la frecuencia con la que se mencionan los temas, sino la relación que existe entre ellos, siempre desde la perspectiva de los actores.

En ese sentido, los hallazgos que aquí se presentan provienen del análisis sistemático de lo que vieron y escucharon las investigadoras y los investigadores en sus visitas a las escuelas.

## Condiciones de educabilidad en las escuelas

Las condiciones de educabilidad dentro de la escuela juegan un papel crucial en el rendimiento y desarrollo de las y los estudiantes. Estas condiciones se refieren al conjunto de circunstancias que hacen de la escuela un lugar propicio para el aprendizaje. Entre ellas se encuentran la infraestructura adecuada, salones de clase bien equipados, acceso a recursos pedagógicos, un ambiente seguro y respetuoso, así como la formación y actualización constante del personal docente. Además, la gestión escolar es fundamental para garantizar la cohesión entre los distintos actores educativos y fomentar un ambiente de colaboración y compromiso. Una escuela que cuida y prioriza estas condiciones de educabilidad facilita que

### Porcentaje de escuelas que cuentan con ciertas condiciones

| Condiciones físicas de la escuela                                         | Porcentaje |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| Disponibilidad de aulas suficientes para el número de estudiantes         | 96.1       |
| Acceso a instalaciones sanitarias en buen estado sólo para estudiantes    | 88.2       |
| Espacio suficiente para el desplazamiento y la interacción de estudiantes | 84.3       |
| Iluminación adecuada en las aulas                                         | 82.4       |
| Mobiliario adecuado en las aulas (pupitres, sillas, mesas, etc.)          | 82.4       |
| Agua potable disponible en el plantel                                     | 80.0       |
| Ventilación adecuada en las aulas                                         | 70.6       |

| Recursos para el aprendizaje                                 |      |
|--------------------------------------------------------------|------|
| Disponibilidad de pizarras y material de escritura           | 98.0 |
| Disponibilidad de biblioteca en el aula                      | 80.4 |
| Material didáctico en buen estado (distinto a libros)        | 68.6 |
| Disponibilidad de biblioteca o sala de lectura en el plantel | 52.9 |

| Espacios exteriores                                                     |      |
|-------------------------------------------------------------------------|------|
| Áreas de recreo o patios para el esparcimiento de las y los estudiantes | 98.0 |
| Ubicación en zona que se percibe segura                                 | 92.2 |
| Áreas verdes de la escuela                                              | 76.5 |
| Acceso para personas con discapacidad (rampas, ascensores, etc.)        | 54.2 |

| Espacios para el personal                          |      |
|----------------------------------------------------|------|
| Espacios para reunión y capacitación para docentes | 74.5 |
| Acceso de docentes a internet en la escuela        | 74.5 |

| Ambiente escolar                                                                 |      |
|----------------------------------------------------------------------------------|------|
| El ambiente escolar es acogedor, inclusivo y respetuoso                          | 92.2 |
| Aulas con elementos de cultura letrada (calendario, gafetes, otros textos)       | 92.0 |
| Acuerdos de convivencia colocados en lugares visibles y accesibles a estudiantes | 57.1 |

el alumnado se sienta motivado, respaldado y con las herramientas necesarias para aprovechar al máximo su proceso educativo.

Como se puede ver en la tabla, las condiciones físicas de las escuelas y de los espacios exteriores son adecuadas en la mayoría de los casos, aunque la disponibilidad de áreas verdes y de accesos para personas con discapacidad es limitada.

Con relación a los recursos para el aprendizaje, se observa que una buena parte de las escuelas no dispone de otros materiales didácticos, además de los libros de las bibliotecas de aula.

El acceso a libros en la escuela es fundamental para el desarrollo de una cultura letrada robusta, ya que provee a las y los estudiantes las herramientas necesarias para sumergirse en el vasto mundo del conocimiento y la imaginación. Al disponer de una amplia gama de títulos y temáticas, se fomenta en el alumnado un aprecio genuino por la lectura, incentivándoles a explorar, comprender y reflexionar sobre diversas realidades y perspectivas. Además, esta constante interacción con los textos fortalece sus competencias lectoras, habilidades críticas y capacidad de análisis, que les prepara no sólo para el ámbito académico, sino también para ser ciudadanos y ciudadanas que poseen información y participan en la sociedad.

Al respecto, se identificaron algunas características de los acervos escolares en estas 51 escuelas.

## Hallazgos principales sobre la implementación

Con base en el análisis de las distintas fuentes de información, se identificaron los siguientes hallazgos:

1. Importancia del papel de los cuerpos directivos: los resultados destacan lo crucial del liderazgo de los cuerpos directivos en cualquier intervención escolar, incluida la Política de Aprendizajes Fundamentales. Los códigos más relevantes asociados con el papel de los directivos son la “comunicación” y el “liderazgo”. La antigüedad en el cargo fortalece la implementación de políticas y programas, especialmente en la relación con el colectivo docente, las prácticas escolares, los estudiantes y las familias.

Uno de los hallazgos más relevantes muestra el peso que tienen las personas a cargo de la dirección en todos los procesos escolares, lo que se expresa con claridad en el diagrama de flujo que se presenta a continuación<sup>11</sup>, el cual también indica que la categoría o el código que hace referencia al liderazgo del director o directora tiene una alta frecuencia y está relacionado con muchos otros códigos, ya que es un tema común y central en el conjunto de datos.

**11** Un diagrama de flujo es una representación gráfica que muestra la secuencia o estructura de un proceso o sistema. En el caso de un *software* como ATLAS.ti, que es empleado para el análisis cualitativo de datos, los diagramas pueden ser utilizados para representar la frecuencia y densidad de códigos. Cuando hablamos de “resultados de frecuencia”, nos referimos a cuántas veces un código específico ha sido asignado o mencionado en el conjunto de datos. Es una forma de cuantificar qué temas o conceptos están siendo más discutidos o mencionados en el conjunto de datos analizado. Por otro lado, la “densidad” alude a cómo esos códigos están relacionados entre sí. Si un código está fuertemente relacionado con muchos otros códigos, tiene una alta densidad. Esto puede ser útil para identificar temas o conceptos que son centrales en el conjunto de datos, ya que interactúan con muchos otros temas o conceptos.

### Mapeo de condiciones de acervos escolares

#### Diversidad, cantidad y relevancia de acervos

- Muchas escuelas cuentan con una variedad diversa de títulos en sus acervos, que abordan diferentes temas; hay desde cuentos infantiles hasta de ciencia y geografía.
- No todas las escuelas tienen una cantidad adecuada de libros para satisfacer la demanda de sus estudiantes.
- En muchas escuelas, los libros disponibles son viejos y pueden no ser del interés actual de las y los estudiantes, o no contener información actualizada.
- Cada aula suele tener su propia biblioteca, y el número de libros en cada una varía. Las cifras más comunes oscilan entre 20 y 100 libros por aula.
- Las escuelas también cuentan con bibliotecas centrales o comunes, con acervos que varían desde cientos hasta miles de libros.

#### Estado y condición de los libros

- En varias escuelas, muchos de los libros están desgastados, rotos, incompletos o en condiciones no ideales. El estado físico de los libros parece depender en gran medida de cómo son manejados y cuidados por estudiantes y docentes.

#### Distribución, accesibilidad y espacio

- En algunos planteles, los libros están distribuidos de manera que se dificulta el acceso a ellos.
- Algunas bibliotecas son funcionales y están bien acondicionadas, mientras que otras están se usan como almacenes o espacios de guardería, lo que limita el acceso a los libros.

#### Colaboración e iniciativas

- Hay colaboración entre algunas escuelas y bibliotecas públicas cercanas, lo que amplía el acceso a libros y actividades de lectura para el estudiantado.
- Docentes y comunidad en algunas escuelas han tomado la iniciativa de proporcionar libros, comprándolos o solicitando donaciones.

#### Administración y manejo de libros

- Varios planteles carecen de un registro o inventario claro de los libros que poseen.
- En algunas escuelas, los libros pueden ser prestados para llevar a casa, mientras que en otras se restringe su préstamo.

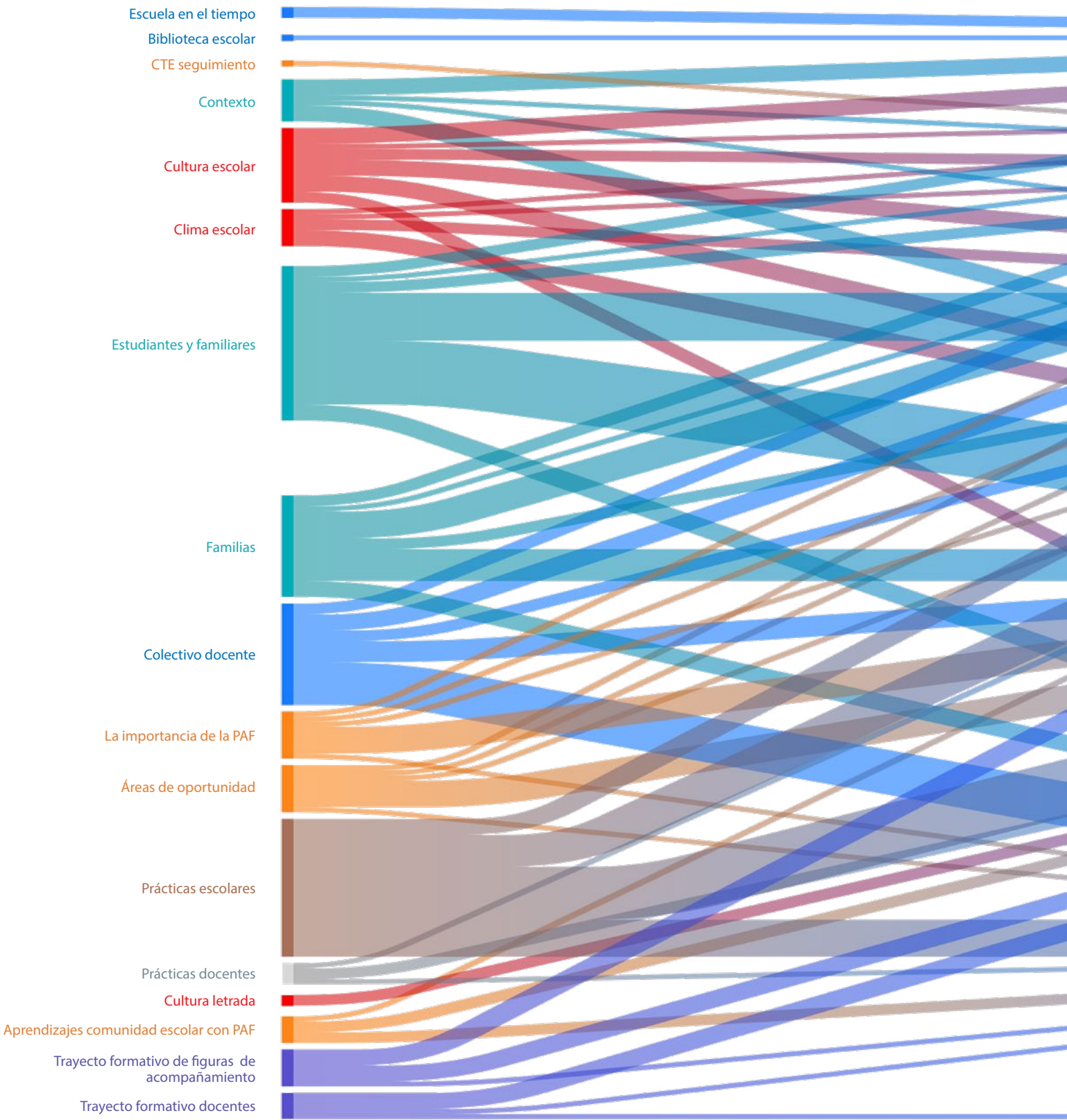
#### Desafíos y actualizaciones

- Desafíos externos, como incendios o pandemias, han afectado la disponibilidad o acceso a libros en algunas escuelas.
- En varias escuelas, ha pasado mucho tiempo desde que recibieron libros nuevos o actualizados.

#### Origen de los libros

- Muchos de los libros pertenecen a la colección Libros del Rincón de la SEP, pero también hay donaciones de familias, docentes e instituciones.

## Diagrama de flujo de categoría director: liderazgo, comunicación, antigüedad, con otras categorías de cultura escolar





- Impacto en la apropiación docente: los colectivos docentes muestran un alto grado de compromiso y adaptación a las actividades propuestas por Aventuras en Papel. Además, reconocen la pertinencia de lo que aprendieron en sus trayectos formativos. Esto indica que han experimentado procesos metacognitivos valiosos que les permiten reflexionar sobre sus prácticas, estrategias y, en última instancia, influir en las culturas escolares de las primarias.

## Testimonios de Veracruz

*Aventuras en Papel fue una estrategia que transformó prácticas docentes y fue calificada como “novedosa” y “formidable”, según una docente de tercer grado, quien también comentó:*

*Me gustó mucho las estrategias que dan sobre la lectura, por los tips que dan de la forma en que vamos a leer, hasta cómo nos le quedamos viendo a los niños. Ahí decían que tienes que emocionar al niño hasta con los gestos, porque a veces caemos en la monotonía. Me gustó el consejo que dieron sobre cómo acercar a la lectura, porque es uno tradicionalista y muchas veces ocupamos la lectura como un castigo, le decimos al niño “sino te apuras vas a leer más”. Yo pensaba que era una maravillosa estrategia porque así están atentos, pero ahí [en Aventuras en Papel] dice que no porque el niño en lugar de estar atento y disfrutar la lectura está pendiente de dónde está el punto, no de lo que dice la lectura. Eso me ayudó a cambiar mi forma de ver la lectura.*

*Además, a partir de Aventuras en Papel reflexionó respecto a que favorecer el hábito de lectura implica también que el personal docente lea: “nosotros tenemos que participar más en la lectura [...] Antes no lo hacía [...]”. La misma docente refirió que otro aprendizaje para ella fue que “a veces uno exige la alfabetización al 100 %, pero ahí [en Aventuras en Papel] dice que no podemos exigir excelencia, sino que se comprenda que es un aprendizaje paulatino”.*

## Testimonios de Yucatán

*Las docentes participantes en el programa aseguran que han trabajado en binas y en colectivo. También han compartido su andar de Aventuras en Papel en los CTE. La maestra de tercer grado comenta: “Tengo 32 años de servicio y siempre estuve acostumbrada a otro tipo de metodología. El nuevo enfoque es más productivo. Los niños son capaces de hacerlo y nosotros también”. Recuerda que la figura de acompañamiento, en este caso la directora, entró varias veces a su salón y evaluó sobre todo el proyecto de los huesos.*

## Testimonios de Querétaro

*En general, el equipo docente en general tiene una visión extremadamente entusiasta y comprometida con Aventuras en Papel (salvo una excepción). Le entraron de lleno, y durante el ciclo amasaron un rico repertorio de estrategias, experiencias significativas, buenas prácticas, reflexiones y aprendizajes.*

*Las maestras y los maestros relataron cómo han reestructurado la cotidianidad de sus clases con las rutinas diarias, la fecha, la lista de asistencia, el ambiente alfabetizador y las actividades del cuadernillo. En las aulas se apreciaban todavía algunos de los materiales, a pesar de que muchos ya habían sido retirados en parte por limpiezas o por la cercanía del fin de ciclo. En uno de los pintarrones se veía la fecha escrita por algún niño o alguna niña comentó la investigadora en Querétaro.*

## Testimonios de Guanajuato

*La Política de Aprendizajes Fundamentales y Aventuras en Papel se vivió como un rompecabezas que resultó funcional para la comunidad docente, pues, según afirma la directora: “siento que la política te permite como que decir: ‘a ver, recuerda que tienes esto, recuerda que también puedes hacer esto’, ‘mira te doy esta herramienta y puedes hacer esto’”. Antes de su implementación, había un rezago mayor. Actualmente, en el grupo de segundo grado hay ocho alumnos en los primeros niveles de lectoescritura; tercer grado tiene un alumno en rezago. En el grupo de enfoque, las maestras de estos grupos comentaron: “los niños que no leen toman un libro y ven las imágenes” y dan indicios de relacionar las palabras con éstas. Que usaron “estrategias colectivas” para aquellos que requieren más apoyo; y a nivel zona se crearon comunidades de aprendizaje para compartir estrategias funcionales, comentaron directora y docentes.*

- Cambios en estrategias de enseñanza: a pesar de las críticas iniciales de la mayoría de los colectivos docentes hacia la implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales, se señala un cambio en las estrategias de enseñanza, particularmente en alfabetización, lectura y escritura, lo que sugiere una adaptación positiva al proyecto.

*La maestra de primer grado comenta que el trayecto formativo fue “útil”, pero de repente “había diversas situaciones en la plataforma”, además, recuerda que al principio les costó adoptar alguna de las estrategias de Aventuras en Papel, como por ejemplo escribir sólo en mayúsculas, pues ellas antes las marcaban en rojo y el resto eran minúsculas. En este sentido, menciona una docente que fue “un proceso gradual” y que fueron aprendiendo.*

- Opiniones positivas de Aventuras en Papel: tanto directores, docentes, estudiantes y familias expresan opiniones positivas sobre Aventuras en Papel, incluyendo sus

materiales y estrategias de enseñanza. Esto sugiere una recepción favorable de la intervención educativa y una percepción de su valor en el proceso de aprendizaje. Además, la mayoría de los actores considera importante continuar con esta intervención, lo que subraya su efectividad percibida.

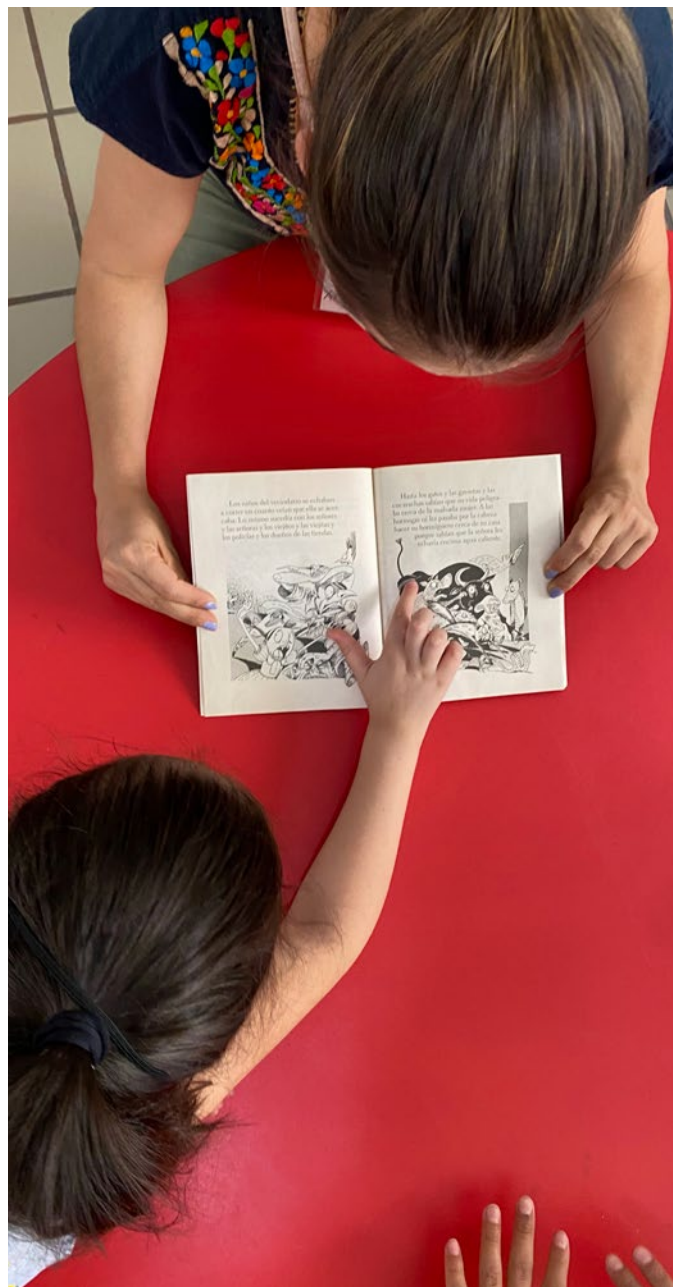
*Por su parte, las docentes, dos de primer grado, dos de segundo y dos de tercero, expresaron de forma unánime que la capacitación les resultó muy útil, aunque sí implicó un reto debido a la cantidad de productos a realizar, además de que al inicio se les complicó gestionar su tiempo, pero lo superaron y lograron concluir su proceso [...] También les gustó el contenido de las conferencias, que fueran secuenciadas y que abordaran todos los elementos necesarios: desde cómo navegar y utilizar la plataforma, pasando por el sustento pedagógico de cada actividad propuesta, hasta la aplicación; a este respecto, se sintieron muy acompañadas. Identificaron como sus figuras de acompañamiento a la supervisora, ATP y el director.*

5. Percepciones variadas de las directoras y los directores sobre Aventuras en Papel: aunque la mayoría de las figuras directivas expresan opiniones positivas sobre Aventuras en Papel, algunas mencionan limitaciones en sus procesos formativos. No obstante, destacan la utilidad de la aplicación de la HOMA y su impacto en la motivación de las y los docentes.

*Al no estar presente en gran parte del ciclo, la directora no completó sus trayectos formativos y no jugó un papel preponderante con Aventuras en Papel, ni parecía mostrar especial interés en el trabajo que se había hecho; fue más bien el propio equipo docente quien lo sacó adelante [...] Donde sí se brindó mucho empuje y acompañamiento fue desde la supervisión. El supervisor, quien además había ayudado a cubrir a la directora durante su licencia, acompañó la visita [...] El supervisor conocía la sustancia y el detalle del enfoque de Zorro Rojo. También refirió experiencias de años de trabajo con figuras directivas, docentes y estudiantes, y concluyó que han renovado el enfoque alfabetizador en la zona, en donde ya difícilmente se encuentran prácticas tradicionales.*

*Sin embargo, tienden a destacar la utilidad de la aplicación de la HOMA y de su aceptación en las aulas, así como las reacciones de docentes de motivación a diferencia de sentirse juzgados.*

*El director también valoró Aventuras en Papel, especialmente, las herramientas de observación que le proporcionaron: “es una herramienta que facilita hacer las visitas. Anteriormente, muchos compañeros pensaban que el hecho de que el directivo ingresara a sus grupos era para ver si lo están haciendo mal, ahora los compañeros se han podido percatar que el objetivo de este tipo de visita es apoyarlos en sus trayectos, tratar de darles sugerencias para mejorar el trabajo en grupo.”*



6. Necesidad de comunicación eficaz de la perspectiva sistémica de la política: se identifica una falta de comprensión sobre la naturaleza de Aventuras en Papel como parte de una política integral y comprehensiva. De hecho, sólo en Guanajuato se refiere a la Política de Aprendizajes Fundamentales (Proyecto Aventuras en Papel) como una “política”. En otros estados, se percibe como una “estrategia” o un “programa”. Es vital mejorar la comunicación para transmitir de manera más efectiva la perspectiva sistémica de la política educativa, lo que ayudará a las comunidades escolares a comprender mejor su alcance y su relación con los objetivos educativos más amplios.



## Obstáculos percibidos

Las distintas fuentes de información revelan una serie de obstáculos compartidos y específicos en cada estado en relación con la implementación de programas educativos. Aquí se agrupan estos obstáculos por categorías temáticas para ofrecer una visión más estructurada.

### Mapeo de obstáculos percibidos

| <b>Carga de trabajo y gestión del tiempo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Conocimientos y capacitaciones</b>                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Percepción inicial de sobrecarga laboral en Querétaro y Yucatán.</li> <li>Desafíos en la gestión del tiempo en Guanajuato, Nuevo León y Veracruz.</li> <li>Dificultades para comprometerse con todas las sesiones en Querétaro.</li> <li>Desafíos con horarios de capacitación en Yucatán y Nuevo León.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Desconocimiento de plataformas y materiales en Querétaro, Guanajuato, Nuevo León y Veracruz.</li> <li>Falta de capacitación para directivos en Nuevo León.</li> <li>Críticas a las capacitaciones en Querétaro y Veracruz.</li> </ul> |
| <b>Recursos, plataformas y conectividad</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Resistencia y cambio de mentalidad</b>                                                                                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Problemas de acceso y familiaridad con plataformas en todos los estados.</li> <li>Problemas técnicos persistentes en Nuevo León.</li> <li>Falta de recursos y conectividad en Querétaro, Nuevo León y Veracruz.</li> <li>Retraso en entrega de materiales en Nuevo León, Yucatán y Veracruz.</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Resistencia inicial o temor en Querétaro, Guanajuato, Yucatán y Veracruz.</li> <li>Cambios en las prácticas de enseñanza en Yucatán.</li> <li>Desafíos con la adaptación y mentalidad en Nuevo León.</li> </ul>                       |
| <b>Comunicación y coordinación</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Participación y colaboración</b>                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Desafíos de comunicación en Guanajuato y Veracruz.</li> <li>Coordinación y planificación en Querétaro.</li> <li>Desconocimiento por parte de líderes y directivos en Guanajuato y Veracruz.</li> </ul>                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Baja participación de padres en Nuevo León.</li> <li>Resistencia y apatía de padres en Yucatán.</li> <li>Renuencia por parte de docentes en Yucatán.</li> <li>Relaciones frágiles entre el personal en Veracruz.</li> </ul>           |

Estas categorías temáticas ayudan a identificar áreas clave de mejora en los diferentes estados, además de que ofrecen una visión integrada de los obstáculos que enfrentan las instituciones educativas en su proceso de implementación y adaptación de programas y herramientas.

## Visión de mejora continua

Un hallazgo importante es que la mayoría de las personas titulares de la dirección expresó ideas de cómo planean mejorar la implementación en el siguiente ciclo escolar. A continuación, se presentan ordenadas en categorías.

### Mapeo de estrategias que se visualizan para el siguiente ciclo escolar

| <b>Formación y capacitación docente</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Organización, planificación y continuidad</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar el dominio de la plataforma y los materiales del programa.</li> <li>Asegurar el trayecto formativo para toda la planta docente.</li> <li>Compartir experiencias y estrategias entre colegas.</li> <li>Facilitar la implementación en grados iniciales y garantizar continuidad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Revisar y ajustar la organización del tiempo.</li> <li>Integrar Aventuras en Papel en las planeaciones docentes.</li> <li>Asegurar continuidad del programa en ciclos escolares consecutivos.</li> <li>Rotar a las y los docentes de primaria baja para mantener la estrategia viva.</li> <li>Establecer un compromiso colectivo para la implementación oportuna.</li> </ul> |
| <b>Herramientas, recursos y estrategias</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Participación activa</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso efectivo de los instrumentos proporcionados.</li> <li>Gestionar materiales didácticos y tecnológicos necesarios.</li> <li>Aplicar estrategias complementarias, como el Tipi Lector, la HOMA y la Feria de Aprendizajes.</li> </ul>                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar el involucramiento activo de docentes, estudiantes y familias en el proyecto.</li> <li>Fortalecer la participación de los padres y las madres en el proceso educativo.</li> <li>Promover el intercambio de experiencias y conocimientos entre docentes.</li> </ul>                                                                                                  |
| <b>Enfoque curricular</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Retroalimentación y evaluación</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar estratégicamente el PEMC con Aventuras en Papel.</li> <li>Dar prioridad a materias clave desde el inicio del ciclo escolar, como Matemáticas.</li> <li>Incentivar el préstamo de libros a casa para fomentar la lectura.</li> </ul>                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender de las experiencias previas y retroalimentar el proceso.</li> <li>Utilizar las herramientas proporcionadas para seguimiento y mejor retroalimentación.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Promoción y expansión</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Asegurar que más docentes conozcan y adopten la estrategia.</li> <li>Compartir materiales y experiencias con nuevos docentes en cada ciclo escolar.</li> </ul>                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |



Estos temas integrados representan las áreas clave para enfocar esfuerzos de mejora y garantizar una implementación efectiva y sostenible de Aventuras en Papel.

## Las especificidades estatales en cuanto a la cultura escolar

Cada escuela desarrolla su propia identidad y singularidad debido a una serie de factores contextuales y experiencias únicas. La cultura escolar es moldeada por la interacción compleja de elementos como la historia de la escuela, la comunidad a la que sirve, las políticas educativas locales, el liderazgo de los directores y las directoras, la diversidad de docentes y estudiantes, y las experiencias pasadas de la escuela. Estos factores influyen en la forma en que se abordan los desafíos, se fomentan los valores y se establecen las normas en una escuela en particular. Si bien es posible encontrar similitudes en términos de objetivos educativos comunes o enfoques pedagógicos, la cultura escolar es, en última instancia, una expresión única de la identidad de cada institución educativa, pues refleja su historia, los valores arraigados y la diversidad de su comunidad. Esta diversidad cultural en las escuelas enriquece el panorama educativo, permite la adaptación y la innovación a medida que las escuelas responden a sus propias necesidades y desafíos específicos.

Es importante mencionar que, a pesar de las diferencias en cuanto a cultura escolar entre las 51 escuelas y los cinco estados participantes, también se identificaron patrones comunes que arrojan luz sobre la dinámica educativa en el contexto de la implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales. Los siguientes fueron los rasgos más frecuentes en las 51 escuelas:

- **El liderazgo de la directora o el director** alude a la capacidad de esta figura para guiar y dirigir la escuela de manera efectiva. Esto implica la toma de decisiones, la comunicación clara de objetivos educativos, la coordinación del personal docente y la promoción de una cultura escolar positiva. En el contexto del estudio, se destaca su papel en la comunicación y coordinación, así como en el fomento de una comunidad escolar unida.
- **La innovación y flexibilidad** se refieren a la disposición y la capacidad de las escuelas para adoptar enfoques novedosos y ajustarse a las cambiantes necesidades educativas. Esto implica la adopción de nuevas estrategias de enseñanza, la adaptación a desafíos emergentes y la mejora continua de prácticas pedagógicas. Estos aspectos se observaron en todas las escuelas estudiadas, donde destacan su apertura a cambios y mejoras constantes.
- **El compromiso docente** corresponde al nivel de dedicación y entusiasmo del profesorado hacia la educación del estudiantado. Este compromiso se vincula con la crea-

ción de altas expectativas académicas y socioemocionales para las y los estudiantes. Los y las docentes muestran un compromiso variado, pero, en general, se centran en el aprendizaje del alumnado, priorizando la nivelación y regularización, así como el apoyo a estudiantes con necesidades especiales.

- **El trabajo en equipo** se relaciona con la colaboración entre los miembros del personal docente y la promoción de un ambiente escolar respetuoso y colaborativo. Esto implica la disposición a compartir ideas, recursos y experiencias, así como a mantener una interacción respetuosa entre todos los miembros de la comunidad escolar. Estos aspectos son esenciales para el logro de objetivos educativos comunes.
- **El enfoque en el aprendizaje** se liga a la priorización del proceso de aprendizaje de los estudiantes como el núcleo de la misión educativa de la escuela. Esto conlleva un compromiso constante con la mejora de las prácticas pedagógicas y la búsqueda de estrategias efectivas para promover el aprendizaje de las y los estudiantes.
- **La comunicación escuela-familias** es la interacción y el flujo de información entre la escuela y las familias de las

y los estudiantes. La participación activa de madres y padres significa su involucramiento en actividades escolares y en el proceso educativo de sus hijos. Estos aspectos son fundamentales para construir relaciones sólidas y fomentar la colaboración entre la escuela y las familias.

- **El respeto y convivencia estudiantil**, con enfoque en el bienestar socioemocional, se vinculan con la promoción de un ambiente escolar donde se valora la interacción respetuosa entre estudiantes. En algunos casos, se enfoca en el bienestar socioemocional del alumnado, abordando aspectos relacionados con su salud mental y emocional.
- **La interacción fluida** con la comunidad y las autoridades locales implica la capacidad de la escuela para establecer relaciones efectivas con la comunidad circundante y las autoridades educativas. Esto puede incluir la colaboración en proyectos comunitarios, la búsqueda de recursos externos y la promoción de la educación como un esfuerzo conjunto entre la escuela y la comunidad en general.

En los informes estatales que forman parte del estudio, se detallan los aspectos que resultaron característicos de cada estado y escuela.

**Rasgos frecuentes de cultura escolar en los cinco estados**

|                                                                                             | Guanajuato | Nuevo León | Querétaro | Veracruz | Yucatán |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|-----------|----------|---------|
| Liderazgo de la directora o el director                                                     | X          | X          | X         | X        | X       |
| Innovación y flexibilidad                                                                   | X          | X          | X         | X        | X       |
| Compromiso docente y altas expectativas                                                     | X          | X          | X         | X        | X       |
| Trabajo en equipo. Ambiente respetuoso y colaborativo                                       | X          | X          | X         | X        | X       |
| Enfoque en el aprendizaje                                                                   | X          | X          | X         | X        | X       |
| Comunicación escuela-familias y participación de madres y padres                            | X          |            | X         | X        |         |
| Respeto y convivencia estudiantil. En algunos casos, enfoque en el bienestar socioemocional | X          | X          |           |          |         |
| Interacción fluida con la comunidad y autoridades                                           |            |            | X         |          |         |

## Resumen y conclusiones sobre la cultura escolar

1. La mayoría de las comunidades escolares priorizan el aprendizaje de las y los estudiantes como su objetivo principal. Esto se refleja en su interés por aspectos fundamentales como la lectura y, en algunos casos, el pensamiento matemático y la educación socioemocional. Estas comunidades están comprometidas en proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para un aprendizaje integral.
2. La escuela prioriza notablemente el apoyo y seguimiento de las y los estudiantes, especialmente aquellos y aquellas con rezagos o necesidades educativas especiales. Sin embargo, la atención al bienestar socioemocional, aunque es alta, podría requerir un refuerzo.
3. Los y las docentes están implementando activamente estrategias para mantener la motivación y el interés en el aprendizaje. La reflexión sobre la práctica docente y la búsqueda de mejora es valorada, aunque podría potenciarse aún más.
4. Se percibe una cultura de altas expectativas sobre el logro de las y los estudiantes. El reconocimiento de logros académicos también es importante, lo que puede impactar positivamente en la motivación y autoestima estudiantil.
5. Existe un buen nivel de colaboración entre docentes, aunque hay margen de mejora, particularmente en la mentoría y en la observación compartida de clases. Esto último tiene el puntaje más bajo dentro de esta categoría, lo que indica una posible área de oportunidad.
6. Si bien se valora la participación del personal docente y administrativo, parece haber un área de mejora en cuanto a la participación e involucramiento de las familias en la vida escolar.
7. Aunque existe una clara visión y misión educativa, parece haber una desconexión entre la claridad con la que se establece esta visión y cómo se comunica o visualiza en la escuela.
8. Hay un reconocimiento y participación en la política de aprendizajes, pero existe un margen de mejora en cuanto a la apropiación e información sobre esta política en toda la comunidad escolar.
9. La escuela valora la mejora continua, lo que indica una mentalidad de crecimiento y una búsqueda constante de excelencia.

## Conclusión general

La cultura escolar parece estar orientada hacia la mejora continua, el apoyo al estudiantado y la colaboración docente. Sin embargo, hay áreas de oportunidad, como la mayor integración de las familias en la vida escolar, la promoción de prácticas de mentoría y observación compartida entre docentes, la mejor comunicación y difusión de la visión y misión educativa. Es relevante destacar que ningún ítem tiene un puntaje extremadamente bajo, lo que indica que, en general, hay una base sólida sobre la cual construir y mejorar.



# LIDERAZGO ESTATAL:

## la madurez de la política<sup>12</sup>

La Política de Aprendizajes Fundamentales (PAF) en México representa un enfoque estratégico para la mejora de los aprendizajes de la educación primaria, centrándose en los aprendizajes esenciales en las áreas de lengua, matemáticas y educación socioemocional. Se trata de una mirada y un abordaje integral de la política. En este marco, se llevó a cabo un análisis de siete dimensiones que se relacionan con la sostenibilidad de la política a largo plazo. Estas dimensiones incluyen la visión sistémica y estratégica, el compromiso técnico y político, la orientación al logro de aprendizajes fundamentales, la gestión participativa, la estrategia de incentivos, el diálogo y la legitimidad, así como el monitoreo y evaluación.

A través de este análisis se identificaron fortalezas y áreas de oportunidad de cada estado en relación con estas dimensiones críticas.

### Guanajuato

En Guanajuato, destaca una sólida “Visión sistémica y estratégica de la Política de Aprendizajes Fundamentales”, donde la integración de la Política de Aprendizajes Fundamentales al “Pacto Social por la Educación” demuestra un compromiso a largo plazo con la política y el reconocimiento de que alcanzar el objetivo requiere la participación corresponsable de diversos actores de la sociedad. Esto indica que la Política de Aprendizajes Fundamentales se considera como parte de un esfuerzo más amplio para mejorar la educación en el estado. Además, la aspiración de Guanajuato de ser, en el tiempo, “el mejor sistema educativo de México”, parte del reconocimiento del rezago postpandemia, e impulsa la priorización y el respaldo administrativo necesario para una operación efectiva de la Política de Aprendizajes Fundamentales.

En cuanto al “Compromiso técnico y político”, en Guanajuato se identificó un alto nivel de compromiso tanto a nivel técnico como político. Desde el Secretario de Educación hasta el equipo base estatal de la Política de Aprendizajes Fundamentales, exis-

| DIMENSIÓN                     | DEFINICIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diseño con visión estratégica | La visión estratégica al diseñar una política educativa implica tener una comprensión clara de los problemas o desafíos, definir el propósito, las prioridades, los objetivos estratégicos, las estrategias clave y los indicadores de éxito que se utilizarán para alcanzar la meta principal de la política.                                                                                                                                                                                                             |
| Compromiso político y técnico | El compromiso político y técnico del estado al poner en práctica una política educativa implica una combinación de voluntad política y capacidad técnica. Ambos compromisos son esenciales para asegurar que la política sea implementada de manera efectiva, sostenible y con resultados positivos para la sociedad.                                                                                                                                                                                                      |
| Orientación al aprendizaje    | Para lograr los aprendizajes de niños y niñas, es necesario contar con propuestas pedagógicas actualizadas y pertinentes, con materiales educativos y con formación docente y del personal directivo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Gestión participativa         | La gestión participativa en el ámbito de la educación implica una cultura de diálogo y colaboración entre los diferentes actores educativos, con el objetivo de mejorar los distintos ámbitos de la educación y fomentar la participación activa de la comunidad en el proceso educativo.                                                                                                                                                                                                                                  |
| Cooperación e incentivos      | Se trata de una estrategia para motivar y reconocer a los actores educativos por su desempeño y logros, e impulsar su colaboración y compromiso en cada uno de los componentes de la política.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Legitimidad y diálogo         | En el diseño de una política educativa, la legitimidad y el diálogo son fundamentales para garantizar que la política sea aceptada y respaldada por la sociedad, y para asegurar la diversidad de perspectivas y necesidades de los diferentes actores sociales, con la finalidad de que ésta sea incluyente, eficaz y sostenible.                                                                                                                                                                                         |
| Evaluación y monitoreo        | Monitorear y evaluar es necesario para que una política educativa sea eficaz, eficiente y sostenible, ya que permite verificar el cumplimiento de los objetivos, los resultados de aprendizaje, justificar el uso de los recursos, rendir cuentas, identificar fortalezas y debilidades, así como áreas de mejora. La evaluación y el monitoreo deben tener por objetivo la retroalimentación a los actores participantes y apoyar sus propios procesos de mejora (en la escuela, la zona escolar, la región y el estado). |

12 El presente apartado es resultado de la colaboración de Faro Social y Educativo y la UNESCO.

te una participación activa y comprometida, lo que es esencial para garantizar una implementación efectiva de la política. La colaboración entre el equipo estatal y otras áreas de la Secretaría de Educación asegura que la Política de Aprendizajes Fundamentales sea una prioridad en la agenda educativa del estado y posibilita actuar desde los diversos componentes que reconoce la política. El involucramiento de la estructura regional como corresponsable en la toma de decisiones y su monitoreo vislumbra la apropiación de los planteamientos desde el nivel regional. Sin embargo, existen áreas de oportunidad, como la mejora de la comunicación y la claridad en la presentación de la política.

En lo que respecta a la “Orientación al logro de aprendizajes fundamentales”, en el estado se ha puesto énfasis en la evaluación sistemática, censal y objetiva de los aprendizajes como punto de partida para una política que se enfoca en las áreas de lengua, matemáticas y socioemocional. Este compromiso real con el logro de los aprendizajes fundamentales de las y los estudiantes se ve respaldado por el análisis crítico de los datos de monitoreo, lo que es primordial para mejorar la educación.

La “Gestión participativa” en Guanajuato resalta por la participación de diversas áreas educativas, desde la Dirección General de Educación Básica hasta la estructura operativa regional. Esta inclusión de múltiples actores es esencial para garantizar una implementación coherente y coordinada de la política en las escuelas.

En lo que concierne a la “Estrategia de incentivos” cabe mencionar que, aunque el estado sí cuenta con incentivos económicos, éstos aún no están directamente vinculados a la Política de Aprendizajes Fundamentales ni a los resultados de su implementación. No obstante, se reconoce públicamente la participación y los logros de docentes y figuras educativas, lo que puede servir como un incentivo moral.

Acerca del “Diálogo y legitimidad”, la firma del Pacto Social por la Educación en Guanajuato se presenta como una estrategia efectiva para establecer un diálogo y colaboración con diversos actores en el ámbito educativo. Esto contribuye a ganar legitimidad y respaldo para la política, y la estrategia de comunicación en medios y redes sociales también contribuye a la visibilidad de la política y al diálogo con otros actores. En cuanto a la legitimidad, es relevante que la ampliación de la política al 42 % de la matrícula tuvo como punto de partida una estrategia de comunicación y sensibilización a las zonas escolares, y la emisión de una convocatoria para la participación voluntaria de las escuelas como colectivo escolar.

En la dimensión de “Monitoreo y evaluación”, la entidad muestra un compromiso continuo con la evaluación de aprendizajes, con la expansión de la evaluación estatal RIMA para abarcar más grados escolares. En el marco de la Política de Aprendizajes Fundamentales se definió la incorporación del tercer grado de primaria en el esquema de evaluaciones periódicas censales.

Además, el uso de herramientas como Dashboard y Power BI para gestionar la información indica un enfoque en la gestión basada en datos. Destaca también su compromiso con la aplicación de la Brújula de lectura en segundo de primaria y su interés por desarrollar capacidades estatales para su aplicación desde la Secretaría de Educación de Guanajuato.

En resumen, Guanajuato presenta una serie de fortalezas en la implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales, incluyendo una visión estratégica sólida, compromiso técnico y político, orientación hacia el logro de aprendizajes fundamentales, gestión participativa y esfuerzos efectivos de diálogo y legitimidad. Sin embargo, aún existen áreas de oportunidad, como la mejora de la comunicación y la claridad en la presentación de esta Política, el fortalecimiento de las estrategias de incentivos y la coordinación entre las diversas áreas educativas, entre otros aspectos. Los espacios de mejora son fundamentales para avanzar hacia una implementación aún más efectiva y sostenible de la Política de Aprendizajes Fundamentales en el estado de Guanajuato.

## Nuevo León

En Nuevo León, la intervención se denomina Estrategia de Aprendizajes Imprescindibles (EAI) en lugar de Política de Aprendizajes Fundamentales. El uso del término *estrategia* en vez de *política*, podría influir en su percepción y alcance, al sugerir una visión más restringida en lugar de abordar la educación desde una perspectiva más amplia. Sin embargo, con base en los aprendizajes del ciclo escolar 2022-2023 la Secretaría de Educación de Nuevo León (SENLE) ha decidido reconocer a la Estrategia de Aprendizajes Imprescindibles como uno de los tres pilares que definen la política estatal englobada en el “Sello Nuevo León”. En el ciclo escolar 2023-2024 se ha determinado la expansión de algunos elementos que constituyen la estrategia (evaluación formativa, materiales, propuesta pedagógica, reporte escuela) para el 100 % de la matrícula en el próximo ciclo escolar, lo cual refleja un cambio importante en el enfoque de la política educativa hacia los aprendizajes fundamentales, lo que podría ser un logro significativo si se lleva a cabo.

En cuanto al “Compromiso técnico y político”, la Secretaría ha establecido una clara prioridad de los aprendizajes imprescindibles. Esto se traduce en aspectos concretos: la evaluación sistemática del aprendizaje y el uso de resultados tanto en las escuelas como a nivel del sistema estatal; la integración de la estrategia de aprendizajes imprescindibles como uno de los tres pilares de la política educativa estatal (“Sello Nuevo León”); la presencia permanente de la secretaria y subsecretaria para encabezar cada uno de los momentos de arranque con docentes y figuras de acompañamiento, entre otras. No obstante, se observa la necesidad de fortalecer el equipo de trabajo encargado de la implementación a fin de asegurar un mejor seguimiento y comunicación entre las áreas involucradas y con las escuelas.

En lo que respecta a la “Orientación al logro de aprendizajes fundamentales”, destaca la claridad en la prioridad de enseñar los aprendizajes imprescindibles, lo que ha sido esencial para centrar los esfuerzos educativos en los aspectos más críticos del aprendizaje. Sin embargo, se menciona que los esfuerzos en diferentes áreas, como educación socioemocional y matemáticas, parecen estar desarticulados y podrían beneficiarse de una mayor coordinación.

En la dimensión de “Gestión participativa”, se reconoce que el fomento de la participación de figuras directivas en eventos y acciones de comunicación es una forma efectiva de promover la adhesión a la estrategia. No obstante, se identifican áreas de oportunidad que sugieren la necesidad de un mayor énfasis en el acompañamiento, la comunicación y la colaboración entre todas las partes involucradas en la implementación, para garantizar una ejecución más efectiva. Para el ciclo escolar 2023-2024, al igual que en otros estados, la SENL optó por convocar a las zonas escolares y escuelas a inscribir y comprometer su participación activa en la estrategia. También, es de resaltar que se ha iniciado la vinculación de la política en espacios clave de la gestión del sistema educativo, como las reuniones de autoridades educativas estatales y el Consejo Técnico Escolar (CTE).

Respecto a la “Estrategia de incentivos”, se indica la falta de incentivos específicos en el marco de la estrategia de aprendizajes imprescindibles, lo que podría limitar la motivación de los y las docentes y de las escuelas para participar plenamente en la estrategia. Se hace referencia a constancias de 70 y 130 horas ante USICAMM como posibles incentivos formales relacionados con la formación, pero no se mencionan otros tipos de incentivos.

En el ámbito del “Diálogo y legitimidad”, sobresale la importancia de las estrategias de comunicación y las alianzas con la sociedad civil y otros actores para obtener apoyo y legitimidad para la estrategia. El estado cuenta con el Consejo Nuevo León, una organización de representación del poderoso sector privado neoleonés, que tiene por objeto apoyar al gobierno estatal en la gestión de temas clave para el desarrollo del estado, entre ellos, de manera destacada, la educación. Además, se ha visibilizado la intención de establecer colaboraciones a nivel nacional y regional, como la participación en la 1ª Reunión Ministerial y la alianza con la Secretaría de Educación de Tamaulipas para compartir la experiencia e instrumentos de Nuevo León Aprende.

En la dimensión de “Monitoreo y evaluación”, se reconoce la existencia de una dirección de evaluación calificada y con alta capacidad técnica como un activo importante para la evaluación de la estrategia. El sistema de evaluación de aprendizajes de Nuevo León Aprende constituye un ejemplo de éxito por el compromiso de evaluar de manera rigurosa y sistemática los aprendizajes en lengua y matemáticas en grados escolares clave (tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria), así como desplegar un conjunto de acciones para que los resultados de la evaluación retroalimenten de manera inmediata a las escuelas.

En resumen, en Nuevo León se reconoce una voluntad de colaboración con otras secretarías de educación y actores sociales, así como la fortaleza técnica de su área de evaluación. Asimismo, se identifican diversas áreas de oportunidad para fortalecer la implementación de la Estrategia de Aprendizajes Imprescindibles. Estas áreas incluyen el fortalecimiento del equipo de trabajo, la mejora en la coordinación de esfuerzos, el aumento técnico en todos los niveles de autoridades educativas, el establecimiento de estrategias efectivas de comunicación y seguimiento, y la exploración de más incentivos. Estas mejoras son fundamentales para avanzar hacia una implementación más efectiva y sostenible de la estrategia en el estado de Nuevo León.

## Querétaro

En el análisis de la dimensión “Visión sistémica y estratégica de la PAF” en Querétaro, destaca el reconocimiento de que la Política de Aprendizajes Fundamentales representa una respuesta adecuada para abordar la alfabetización inicial en lengua. No obstante, es importante observar que, a pesar de este reconocimiento, se percibe que la Política de Aprendizajes Fundamentales no ha recibido el nivel de prioridad necesario en algunas áreas del sistema educativo estatal. Esta falta de prioridad ha generado confusiones y duplicidad y, por ende, limitaciones en su impacto y efectividad.

En cuanto al “Compromiso técnico y político”, se reconoce la existencia de un compromiso técnico. Sin embargo, éste es parcial debido a la competencia con otras acciones y programas educativos que persiguen objetivos similares y diferentes. La saturación de actividades puede disminuir la efectividad de la Política de Aprendizajes Fundamentales. Asimismo, se observa un compromiso político, aunque no se ha consolidado completamente. Esta falta de consolidación se debe, en parte, a la falta de coordinación y al liderazgo diluido entre las autoridades educativas de Querétaro, lo cual también ha afectado la implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales.

En la dimensión “Orientación hacia los aprendizajes fundamentales”, existe un reconocimiento oficial sobre la importancia de los aprendizajes fundamentales. Sin embargo, se identifica que diversos programas que concurren en el espacio de las zonas escolares y las escuelas pueden competir con esta orientación, lo que limita la prioridad real de la Política de Aprendizajes Fundamentales en el sistema educativo.

Respecto a la “Gestión participativa”, aunque se busca la participación de la estructura educativa, ésta fue limitada en los procesos de formación. Estos niveles bajos de participación pueden deberse a la saturación de actividades que dificultan el involucramiento de las figuras educativas en la implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales. Además, se per-

be que esta implementación se ha concentrado en los actores que integran la Mesa Técnica Estatal, y no se ha logrado una participación más amplia de otras áreas y figuras educativas, lo que podría limitar el impacto integral y sistémico de la política.

Acerca de la "Estrategia de incentivos", se señala que no se han identificado estrategias específicas relacionadas con la Política de Aprendizajes Fundamentales en Querétaro, aunque se mencionan acciones relevantes de reconocimiento a prácticas destacadas de docentes y espacios para compartirla, que no se lograron vincular con la política, en específico con el Foro de aprendizajes.

En la dimensión "Diálogo y legitimidad", se reconocen los esfuerzos realizados para convocar y comunicarse con la estructura educativa en Querétaro. No obstante, se identifica la necesidad de una estrategia más sólida para ampliar el diálogo con otros actores, como empresarios y organizaciones, para obtener un mayor apoyo y legitimidad para la Política de Aprendizajes Fundamentales.

Por último, en la dimensión "Monitoreo y evaluación", se han desarrollado instrumentos para monitorear los aprendizajes fundamentales a nivel escolar en Querétaro. Sin embargo, no se ha logrado consolidar una evaluación sistemática y censal a nivel estatal, lo que podría proporcionar datos más completos y útiles. Además, no se utiliza de manera regular la información generada por el sistema de monitoreo, lo que puede limitar la capacidad de tomar decisiones basadas en datos y mejorar la implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales.

En resumen, en Querétaro se identificaron áreas de oportunidad en la implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales, especialmente en términos de fortalecimiento del compromiso técnico y político, expansión de la participación de la estructura educativa, desarrollo de estrategias de incentivos específicas, establecimiento de un diálogo más sólido con otros actores y mejora en la consolidación de evaluaciones sistemáticas y censales. Estas áreas de oportunidad son fundamentales para avanzar hacia una implementación más efectiva y sostenible de la Política de Aprendizajes Fundamentales en el estado de Querétaro.

## Veracruz

En el estado de Veracruz, la "Visión sistémica y estratégica de la Política de Aprendizajes Fundamentales (PAF)" se refleja en la planificación estratégica de la Política de Aprendizajes Fundamentales, que incluye la definición de la cobertura para cada ciclo escolar. Esta estrategia considera el crecimiento de regiones de manera controlada, lo que indica una planificación a largo plazo. Además, la creación de una coordinación estatal

dedicada a la implementación de la política demuestra un enfoque sistemático y la asignación de recursos específicos para su ejecución. La coordinación entre diferentes niveles educativos y la consideración de la lengua, matemáticas y habilidades socioemocionales como aprendizajes fundamentales indican una visión integral de la educación primaria. Sin embargo, se identifican oportunidades para fortalecer esta visión sistémica, como la atención a aspectos clave del sistema, por ejemplo, la supervisión escolar y los incentivos para la participación de los actores.

En cuanto al "Compromiso técnico y político", se evidencia un compromiso técnico en la creación de un equipo específico para la coordinación de la Política Estatal de Aprendizajes Fundamentales, lo que demuestra la dedicación de recursos humanos y técnicos a la iniciativa. A nivel político, se han realizado acciones y mensajes que respaldan explícitamente la política, especialmente desde la Subsecretaría de Educación Básica. Sin embargo, se señala la falta de un compromiso político uniforme en todos los niveles de dirección y la ausencia del secretario de educación en momentos relevantes de la política.

En lo que respecta a la "Orientación al logro de aprendizajes fundamentales", destaca la adopción de la propuesta de la Política de Aprendizajes Fundamentales y su acompañamiento en las escuelas participantes como indicadores de un compromiso por orientar las acciones hacia el logro de los aprendizajes fundamentales, especialmente en lengua. Incluso, más allá de las acciones vinculadas a la política, la Subsecretaría ha impulsado acciones para garantizar aprendizajes fundamentales e imprescindibles en lengua y matemáticas, además de promover los programas Matemáticas para Todos y Estilos de Vida Saludable. No obstante, se mencionan desafíos como la renuncia de algunas escuelas a participar, la falta de articulación entre acciones que comparten el objetivo de aprendizajes fundamentales y la distracción de las figuras educativas en otras iniciativas, lo que sugiere la necesidad de reforzar el enfoque en los aprendizajes fundamentales y articular las acciones que se realizan con este mismo objetivo.

En la dimensión de "Gestión participativa", se han realizado esfuerzos para involucrar a diferentes áreas y figuras educativas, especialmente a nivel de primaria y formación continua, lo que muestra un intento por garantizar la participación y el compromiso de diversos actores. Además, la promoción de la participación de las figuras directivas en eventos y actividades relacionados con la Política de Aprendizajes Fundamentales es una práctica positiva para fortalecer la implementación. Sin embargo, se identifica una oportunidad para mejorar la eficiencia terminal en los trayectos formativos y fomentar una mayor participación de áreas y programas que pueden respaldar los aprendizajes fundamentales.

Sobre la "Estrategia de incentivos" se menciona que, aunque se ha reconocido a docentes y figuras de acompañamiento en

eventos puntuales, se puede explorar la implementación de incentivos más sólidos para promover la participación continua.

En el ámbito del “Diálogo y legitimidad”, sobresale la importancia de las estrategias de comunicación y las alianzas con la sociedad civil y otros actores para obtener apoyo político y financiero adicional. Además, se indican esfuerzos por establecer colaboraciones a nivel municipal y en una colaboración más efectiva con otros actores externos para beneficiar a las escuelas y estudiantes.

En “Monitoreo y evaluación”, se reconoce la participación en ejercicios de monitoreo y evaluación, lo que demuestra un interés en medir el progreso de las y los estudiantes. Es importante mencionar que Veracruz es una de las dos entidades que realizó el ejercicio de evaluación de la Brújula de lectura, muestra del compromiso con la evaluación formativa y el interés por ampliar estos ejercicios de evaluación que retroalimenten al sistema; no obstante, se enfatiza la necesidad de que esta actividad se convierta en una práctica común en las escuelas para tomar decisiones informadas. Además, se sugiere la realización de evaluaciones censales para proporcionar una imagen más objetiva de los aprendizajes del estudiantado.

En resumen, Veracruz muestra un compromiso político y técnico con la implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales. A pesar de los avances y esfuerzos, se identifican desafíos relacionados con la diversidad del sistema educativo y la necesidad de una mayor participación de actores clave. La estrategia de comunicación y la búsqueda de apoyos externos son puntos fuertes, pero es esencial abordar los retos para lograr una implementación efectiva de la Política de Aprendizajes Fundamentales en todas las escuelas del estado. Las áreas de oportunidad incluyen el aumento de la participación, la mejora de la conectividad y la promoción de la lectura, así como la integración de escuelas pequeñas y la participación de más especialistas en lengua y acompañamiento.

## Yucatán

En el estado de Yucatán se identifican aspectos relacionados con la “Visión sistémica y estratégica de la Política de Aprendizajes Fundamentales (PAF)”, que podrían fortalecer la implementación efectiva de la Política de Aprendizajes Fundamentales. La construcción de un compromiso integral en la Secretaría podría contribuir a que ésta se integre de manera más profunda en la cultura institucional y se considere una prioridad. Además, la consolidación del compromiso de las escuelas, ciclo tras ciclo escolar, favorecería la continuidad y el compromiso a largo plazo con la Política de Aprendizajes Fundamentales, lo que propiciaría la implementación de un enfoque más sistemático y sostenible. Asimismo, el establecimiento de estructuras y estrategias más formalizadas, en

lugar de depender únicamente de relaciones personales para impulsar la participación y los Consejos Técnicos Escolares, podría generar un marco más estable y confiable para mantener el compromiso con la Política de Aprendizajes Fundamentales.

En lo que corresponde al “Compromiso técnico y político”, se reconoce el compromiso técnico de varios actores, pero se destaca la importancia de fomentar un mayor compromiso político en niveles superiores, como el gobernador y el secretario de educación, para fortalecer el apoyo a la Política de Aprendizajes Fundamentales. El aumento del respaldo político puede potenciar la capacidad de la Política de Aprendizajes Fundamentales para implementarse a gran escala y acceder a los recursos necesarios y su definición como una acción prioritaria. Además, se resalta la aspiración de obtener un apoyo sistemático más sólido, lo que subraya la importancia de intensificar el compromiso político para alcanzar las metas de cobertura de la Política de Aprendizajes Fundamentales propuestas.

En lo que respecta a la “Orientación al logro de aprendizajes fundamentales”, se menciona que históricamente, Yucatán ha mostrado una orientación hacia los aprendizajes fundamentales en lengua y matemáticas, con sistemas de evaluación y herramientas como el SisAT, sin embargo, no se ha logrado vincular estas acciones con la política, cómo parte del sistema. No obstante, se señala la necesidad de fortalecer el enfoque en matemáticas y educación socioemocional para cumplir con el acuerdo de la Política de Aprendizajes Fundamentales, y lograr un equilibrio en los tres componentes de aprendizajes fundamentales.

En la dimensión de “Gestión participativa”, aunque se fomenta la participación de la estructura educativa, la falta de vinculación institucional y corresponsabilidad con la Dirección General de Educación Básica es una limitación relevante. Se sugiere mejorar la comunicación y colaboración entre actores de la Secretaría y los Servicios Educativos Federales para lograr una implementación más efectiva.

En cuanto a la “Estrategia de incentivos”, se menciona que la falta de una estrategia de incentivos sólida más allá del reconocimiento ante USICAMM puede afectar la motivación de las escuelas y del personal docente para participar y comprometerse plenamente con la Política de Aprendizajes Fundamentales. Se resalta la necesidad de incentivos adicionales para estimular la participación y el compromiso.

En el ámbito del “Diálogo y legitimidad”, se observa que la falta de una estrategia para establecer un diálogo con otros actores y ganar legitimidad puede limitar el alcance y el impacto de la Política de Aprendizajes Fundamentales en la comunidad educativa y más allá. Se enfatiza la necesidad de una estrategia para involucrar a otras áreas de la Secretaría, el sector privado y otras organizaciones sociales en el proceso.

Acerca del “Monitoreo y evaluación”, si bien Yucatán cuenta con un sistema de evaluación de los aprendizajes fundamentales en

lengua y matemáticas, no está claro cómo se utilizan los resultados de estas evaluaciones para la toma de decisiones educativas y la mejora de la enseñanza.

En resumen, el estado tiene el potencial técnico para construir una política de aprendizajes fundamentales exitosa, pero se necesita un

mayor compromiso político y recursos financieros para garantizar su sostenibilidad a largo plazo. La falta de participación de las autoridades de alto rango en la toma de decisiones de la implementación de la Política de Aprendizajes Fundamentales y la dependencia continua del apoyo del Instituto Natura, pueden obstaculizar la apropiación y la independencia de la política en el futuro.



## Resumen y conclusiones sobre liderazgo estatal

|                                                                                    | Guanajuato                                                                                                                                                                                               | Querétaro                                                           | Nuevo León                                                                                                                          | Veracruz                                                                                                | Yucatán                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Visión sistémica y estratégica de la Política de Aprendizajes Fundamentales</b> | Tiene una visión sistémica al integrar la Política de Aprendizajes Fundamentales en un "Pacto Social por la Educación", mostrando compromiso a largo plazo.                                              | Falta de una visión sistémica y estratégica sólida.                 | La denominación de "Estrategia de Aprendizajes Imprescindibles (EAI)" puede limitar la percepción y el alcance de la política.      | Existen elementos de visión sistémica, pero falta atención a aspectos clave del sistema educativo.      | Falta de una visión sistémica sólida; la Política de Aprendizajes Fundamentales no está arraigada en la cultura institucional.                            |
| <b>Compromiso técnico y político</b>                                               | Hay un compromiso técnico y político evidente, desde el secretario de educación hasta el equipo estatal de la Política de Aprendizajes Fundamentales, lo que es crucial para la implementación efectiva. | Compromiso técnico parcial y falta de compromiso político uniforme. | Hay compromiso técnico, pero es necesario fortalecerlo en todos los niveles.                                                        | Hay compromiso técnico, pero falta compromiso político a niveles más altos.                             | Existe un compromiso técnico, pero falta compromiso político en niveles más altos.                                                                        |
| <b>Orientación al logro de aprendizajes fundamentales</b>                          | Prioriza la evaluación de aprendizajes como parte de su enfoque en la Política de Aprendizajes Fundamentales, demostrando un compromiso real.                                                            | Reconocimiento de la importancia de los aprendizajes fundamentales. | Se reconoce la importancia de enseñar los aprendizajes imprescindibles.                                                             | Orientación hacia los aprendizajes fundamentales en lengua y matemáticas.                               | Se ha mostrado orientación hacia los aprendizajes fundamentales, especialmente en lengua.                                                                 |
| <b>Gestión participativa</b>                                                       | La participación de diversas áreas educativas garantiza una implementación más efectiva de la política.                                                                                                  | Participación limitada y necesidad de expandirla.                   | Se busca la participación de la estructura educativa, pero debe mejorar la eficiencia y la expansión de la participación.           | Se fomenta la participación, pero se necesita una mayor vinculación institucional y corresponsabilidad. | Se busca la participación, pero falta una vinculación institucional sólida.                                                                               |
| <b>Estrategia de incentivos</b>                                                    | Aunque existen incentivos económicos, no están directamente vinculados a la política.                                                                                                                    | Falta de estrategias de incentivos específicos.                     | No se han identificado estrategias de incentivos específicas relacionadas con la Política de Aprendizajes Fundamentales.            | Falta una estrategia de incentivos sólida.                                                              | Falta una estrategia de incentivos sólida.                                                                                                                |
| <b>Diálogo y legitimidad</b>                                                       | La firma del Pacto Social por la Educación facilita el diálogo y colaboración con diversos actores.                                                                                                      | Necesidad de establecer un diálogo más sólido con otros actores.    | Esfuerzos de comunicación y alianzas con actores externos son esenciales.                                                           | Se necesita una estrategia para establecer un diálogo con otros actores.                                | Falta una estrategia para establecer un diálogo con otros actores.                                                                                        |
| <b>Monitoreo y evaluación</b>                                                      | Tiene una evaluación estatal RIMA y utiliza herramientas de gestión basadas en datos.                                                                                                                    | Necesidad de consolidar una evaluación sistemática y censal.        | La entidad aplica la prueba Nuevo León Aprende para medir anualmente el avance de los aprendizajes a partir de tercero de primaria. | Se participa en ejercicios de monitoreo y evaluación, aunque no se cuenta con un ejercicio periódico.   | El estado cuenta con sistema de evaluación y registro, aunque falta claridad en cómo se utilizan los resultados de evaluación. No incluye alfabetización. |

## Referencias

Banco Mundial. (2023, 4 de abril). México: panorama general.  
<https://www.bancomundial.org/es/country/mexico/overview#1>

Bower, M. (1966). *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management* [La voluntad directiva]. New York: McGraw-Hill. Citado por Elías, María Esther (2015).

Calvo, A. (2015). *Viaje a la Escuela Siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023*. Informe de resultados, México.

Elías, M.E. (2015). *La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo*. *School Culture: Approaching a Complex Concept* Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) mayo-agosto, 2015: 285-301, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina, 2015, p. 13/297 en: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

HGE Hay Group Education (2004). *A Culture for Learning. An investigation into the values and beliefs associated with effective schools*, The Hay Group Management Ltd, Xerox, marzo, 2004, pp. 74.

Oxfam International (16 de enero de 2013). *El 1 % más rico acumula casi el doble de riqueza que el resto de la población mundial en los últimos dos años*, Oxfam International, en <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/el-1-mas-rico-acumula-casi-el-doble-de-riqueza-que-el-resto-de-la-poblacion-mundial-en>.

Rivas, A. et al. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*, Fundación Santillana, Madrid.

Sheerens, Jaap (2000). *Improving School Effectiveness*, en: <http://www.unesco.org/iiep>.

Vindrola-Padros, Cecilia (2021). *Rapid Ethnographies. A Practical Guide*, Cambridge University Press, 2021, consultado en <https://www.cambridge.org/pf/universitypress/subjects/social-science-research-methods/qualitative-methods/rapid-ethnographies-practical-guide>.





