Universitat Autònoma de Barcelona

Doctorado en Educación Plan 2013

Tesis Doctoral

La formación continua de docentes en Educación Preescolar: El apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social

Elke Elisabeth Eugenia Kleinert Altamirano
Directora: Dra. Pilar Pineda Herrero

Noviembre, 2020

Bellatera, Barcelona.

A mi madre y a mi padre,
Gracias por siempre creer en mí y apoyar todas mis decisiones.

Agradecimientos

No importa que logros tengas, alguien te ayudó.
-Althea Gibson.

Vengo del área de la educación infantil, como docente estudiaba y aplicaba lo que leía de los teóricos. Remotamente pensé que tendría oportunidad de estar del otro lado y tener oportunidad de hacer aportaciones teóricas a la educación. Este logro no hubiese sido posible sin todas las personas que fueron partícipes de este proceso.

A mis hermanos, Anke y Christopher, por su apoyo incondicional en este tiempo. Su ánimo y cariño han sido determinantes para lograr este estudio. Los quiero y admiro tanto.

A mis amistades y mentores de México y otras partes del mundo. Agradezco especialmente a Diana y Alexa, Sara, Joshua, José Luis, por estar siempre al pendiente de mí y de este proceso que me significó tanto.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por la beca recibida durante octubre de 2016 a abril de 2020, y al comité becarios Carlos Pellicer por todas las gestiones y apoyo recibido durante la extensión al apoyo de Conacyt.

A la Universidad Autónoma de Barcelona y a la Dra. Pilar Pineda por su excelente guía, apoyo y supervisión en este trabajo, muchas gracias.

Al equipo de Educación Imaginativa México por su colaboración e interés en este proyecto.

A todas las personas e instituciones que me facilitaron realizar este estudio en la zona de Soconusco, Chiapas.

A la educación preescolar, un ámbito educativo que quiero y respeto.

A mis amistades en Barcelona, en especial a todos mis amigas y amigos estudiantes de doctorado, con quienes tuve siempre oportunidad de compartir nuestros momentos de frustración y cansancio, pero también alegría y triunfo.

A mi familia en Lleida, gracias todo el apoyo recibido en mis días de escritura. Y por supuesto a Àlex, mi historiador de arte y traductor favorito.

Este camino no lo hubiera recorrido si no hubiese tenido todo el apoyo de ustedes. Gracias.

Para que algo suceda debes creer que es inevitable.

Resumen

Esta tesis doctoral presenta un estudio exploratorio que investiga sobre las actitudes y conductas en directoras del nivel preescolar para apoyar la transferencia de aprendizajes de las educadoras cuando asisten formaciones continuas.

El estudio fue hecho en la zona de Soconusco en Chiapas, México y tuvo como objetivo analizar el apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes de educadoras que asisten a formaciones continuas. La muestra estuvo incluida por 8 inspectoras, 12 directoras, técnicas y encargadas, y 16 educadoras del nivel preescolar y se utilizó el método mixto y las técnicas de entrevista y grupo focal, así como los instrumentos auto-reporte, cuestionario y encuesta para obtener datos y poder triangular los resultados.

La investigación estuvo dividida en dos etapas: En la Etapa 1 se evaluó la transferencia de aprendizajes de una formación continua de 32 horas sobre el enfoque educativo en Educación Imaginativa (Egan, 2000) en donde participaron las educadoras.

La Etapa 2 estuvo formada por dos partes, en la primera se contrastaron las percepciones de las inspectoras, educadoras y directoras con el fin de contrastar el apoyo percibido hacia la transferencia de aprendizajes que daban las directoras a las educadoras. En la segunda parte se compararon las percepciones de las directoras con respecto al apoyo a la transferencia que daban y los tipos de liderazgo instruccional y distribuido que ejercían en los centros escolares donde trabajaban.

Los resultados de la Etapa 1 demuestran que las educadoras transfirieron aprendizajes de la formación continua a sus clases y que el uso del auto-reporte durante la formación fue un instrumento útil para confirmar que la transferencia ocurriría.

Los resultados de la Etapa 2 evidencian, por una parte, que las inspectoras y educadoras consideran que estas últimas perciben poco apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes y que las actitudes y conductas de apoyo que les suelen demostrar son más en relación con el estudio de formaciones continuas que con su transferencia.

Por otra parte, ambos tipos de directoras sí perciben dar apoyo hacia la asistencia a formaciones continuas de las educadoras y a su transferencia, siendo las directoras encargadas las que perciben darlo más. También, tanto directoras técnicas como encargadas confían en la aplicación que hacen las educadoras en sus clases con respecto a los nuevos aprendizajes que obtienen en las formaciones.

Con respecto al liderazgo que ejercen las directoras, las actitudes y conductas que manifiestan suelen estar más relacionadas con el liderazgo instruccional que con el liderazgo distribuido.

Se sabe que la función directiva tiene un papel primordial para el desempeño docente; en este sentido un adecuado apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes que realizan las educadoras podría convertirse en un impulso para que las docentes transfieran más aprendizajes de la formación a sus lugares de trabajo y con ello contribuir a elevar la calidad educativa de sus centros escolares.

Se llega a la conclusión de la importancia de fortalecer la formación de las directoras técnicas y encargadas, para que den más apoyo a la transferencia de aprendizajes que realizan las educadoras con las que trabajan.

Palabras clave: transferencia de aprendizajes, formación continua, educación infantil

Abstract

The present research is an exploratory study about the preschool principals' supportive attitudes and behaviors for the transfer of trainings from teachers when they attend to teacher trainings.

The study was performed at the Soconusco area in Chiapas, Mexico. The aim of it was to analyze the principals' support towards the teachers' transfer of training after attending to teacher trainings. The study was formed by 8 inspectors, 12 principals, both technicians and in charge, and 16 teachers at preschool level. The method used was a mix-method and the technics used were the interview and the focus group, and the instruments used were the self-report, the questionary and the survey to obtain the information, so the study could triangulate all the results.

The investigation was separated in two stages: Stage 1 evaluated the transfer of training during a 32-hour-long teacher training based on the approach methodology known as Imaginative Education (Egan, 2000).

Stage 2 was composed by two parts; the first one studied the perceptions of the inspectors, teachers and principals, in regard to the supporting attitudes and behaviors of the latter towards the teachers' transfer of training. The second part compared the principals' own perceptions on their supporting attitudes and behaviors for the teachers' transfer of training, based on their instructional and distributed leadership.

The results from Stage 1 show both that the teachers' did indeed transfer from the teacher training into their classes and that the use of the self-report during the training was a useful instrument to predict that the transfer would occur.

The results from Stage 2 exhibit on the one hand, that the inspectors and teachers perceive little support from the principals regarding the transfer of training of the latter and that their principals tend to show more supporting behaviors and attitudes when it comes to the attending on teacher trainings than to their transfer.

On the other hand, both types of principals do perceive showing both types of support, being the principals in-charge those who perceive giving it more. Also, technical principals and in-charge are confident that the application of new learning is made by the teachers in their classrooms after enrolling on a teacher training.

Regarding the principal's leadership, the attitudes and behaviors that they exhibit tends to be more related to their instructional leadership rather than their distributed leadership.

It is known that the principal's role reflects in the teaching performance; in this sense, adequate support from the principals towards the transfer of training carried out by the teachers could become an impulse for the teachers to transfer more learnings from the training to their workplaces. Thereby, contributing to the raising of the educational quality at their schools.

The conclusion emphasizes the need to empower the training of technical and in-charge principals, so that their support for the transfer of training is better perceived by the teachers they work with.

Keywords: transfer of training, teacher training, preschool education

Resum

Aquesta tesi doctoral presenta un estudi exploratori que investiga sobre les actituds i conductes en directores del nivell infantil a l'hora de donar recolzament a la transferència d'aprenentatges de les educadores durant les formacions contínues a les quals assisteixen.

L'estudi es va fer a la zona de Soconusco a Chiapas, Mèxic i va tenir com a objectiu analitzar el recolzament de les directores cap a la transferència d'aprenentatges d'educadores que assisteixen a formacions contínues. La mostra va incloure 8 inspectores, 12 directores, tècniques i encarregades, i 16 educadores de nivell infantil. Es va utilitzar el mètode mixt amb les tècniques d'entrevista i grup focal, així com els instruments d'auto-informe, qüestionari i enquesta per obtenir dades i poder triangular els resultats.

La investigació va estar dividida en dues etapes: En l'Etapa 1 es va avaluar la transferència d'aprenentatges d'una formació contínua de 32 hores sobre la proposta educativa en Educació Imaginativa (Egan, 2000) on van participar les educadores.

L'Etapa 2 va estar formada per dues parts, en la primera es van contrastar les percepcions de les inspectores, educadores i directores per tal d'analitzar la percepció del recolzament rebut durant la transferència d'aprenentatges que donaven les directores a les educadores. En la segona part es van comparar les percepcions de les directores pel que fa al recolzament a la transferència que elles mateixes donaven segons els tipus de lideratge instruccional i distribuït que exercien en els centres escolars on treballaven.

Els resultats de l'Etapa 1 demostren que les educadores van transferir aprenentatges de la formació contínua a les seves classes i que l'ús de l'auto-informe durant la formació va ser un instrument útil per confirmar que la transferència tenia lloc.

Els resultats de l'Etapa 2 evidencien d'una banda que les inspectores i les educadores consideren que aquestes últimes perceben poc suport de les directores cap a la transferència d'aprenentatges, i que les actituds i conductes de suport que se'ls solen demostrar solen ser més freqüents respecte a la realització de formacions contínues que a la seva transferència.

D'altra banda, els dos tipus de directores sí que perceben donar tots dos tipus de suport, sent les directores encarregades les que perceben donar-ho més. També, tant directores tècniques com encarregades confien en l'aplicació que fan les educadores en les seves classes respecte als nous aprenentatges que obtenen en les formacions.

Pel que fa al lideratge que exerceixen les directores, les actituds i conductes que manifesten solen estar més relacionades amb el lideratge instruccional que amb el lideratge distribuït.

Se sap que la funció directiva té un paper primordial per a l'exercici docent; en aquest sentit un adequat recolzament de les directores cap a la transferència d'aprenentatges que realitzen les educadores podria convertir-se en un impuls perquè les docents transfereixin més aprenentatges de la formació als seus llocs de treball i amb això contribuir a elevar la qualitat educativa dels seus centres escolars.

És per això que s'arriba a la conclusió de la importància que té enfortir la formació de les directores tècniques i encarregades, a fi que donin més recolzament a la transferència d'aprenentatges que realitzen les educadores amb les quals treballen.

Paraules clau: transferència d'aprenentatges, formació contínua, educació infantil

Índice General

RESUMEN 7
ABSTRACT 9
RESUM 11
ÍNDICE GENERAL 13
ÍNDICE DE FIGURAS 17
ÍNDICE DE TABLAS 21
ACLARACIONES 22

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN **23**

INTRODUCCIÓN 25

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA **27**

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO **29**

2.1 LA OBLIGATORIEDAD, ORGANIGRAMA Y FUNCIONAMIENTO DEL PERSONAL EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO 29
2.1.1 Organigrama y funciones de los diferentes cargos educativos *30*
2.2 TIPOS DE CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 32
2.3 EVOLUCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO 32
2.4 LA EDUCACIÓN EN CHIAPAS 34
2.4.1 La reforma educativa del 2013 y el movimiento magisterial *36*

CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA **38**

3.1 FORMACIÓN INICIAL: CARACTERÍSTICAS Y RETOS 38
3.1.1 La formación inicial de los docentes en México *38*
3.1.2 Retos de la formación inicial en México *41*
3.2 FORMACIÓN CONTINUA: CARACTERÍSTICAS, TIPOS, VENTAJAS Y RETOS 43
3.2.1 Características de la FC *44*
3.2.2 Tipos de formación continua *45*
Motivos de la asistencia a la FC *46*
3.2.3 Ventajas de la FC *47*
3.2.4 Retos de la FC *49*
Estudios sobre FC con educadoras *50*
La FC en contextos de educación multigrado *51*
3.2.5 Evaluación de la FC *52*

CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA, ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ? **54**

4.1 FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN 54
4.1.1 Las fases de la FC *55*
4.1.2 Momentos y modalidades de la evaluación de la FC *56*
4.1.3 Ventajas de la evaluación de la FC *57*
4.2 EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES 59
Estudios sobre la transferencia de aprendizajes en área de educación *63*
4.2.1 Modelos de evaluación de la transferencia de aprendizajes *64*
4.2.2 Tipos de transferencia de aprendizajes *66*
4.2.3 Perspectivas para evaluar la transferencia de aprendizajes *68*
4.2.4 Factores que influyen en la transferencia de aprendizajes *69*
Apoyo para transferir: El rol de la persona que supervisa la transferencia *71*

CAPÍTULO 5. EL ROL DE LAS DIRECTORAS EN LA TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES DE LA FORMACIÓN CONTINUA **72**

5.1 LA IMPORTANCIA DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LOS CENTROS ESCOLARES 72
5.2 SITUACIÓN DE LAS DIRECTORAS DEL NIVEL PREESCOLAR EN MÉXICO 74

5.2.1 Los directores de primaria y secundaria en México y el estudio TALIS *74*
5.2.2 Las directoras de centros escolares de nivel preescolar *75*
Perfil sociodemográfico *76*
Formación inicial de las directoras *77*
Ingreso a la función directiva *77*
Funciones de las directoras *78*
Tipos de directoras *78*
Las directoras de centros escolares preescolares en contextos vulnerables *79*
5.3 ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO Y APOYO A LA TRANSFERENCIA 80
5.3.1 Estilos de liderazgo *81*
Liderazgo instruccional *81*
Liderazgo distribuido *83*
5.4 EL APOYO DE LAS DIRECTORAS HACIA LAS FORMACIONES CONTINUAS Y LA TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES 84
5.4.1 El apoyo del supervisor hacia la transferencia de aprendizajes *85*
5.4.2 Categorías de apoyo del supervisor hacia la transferencia de aprendizajes *88*
5.4.3 Posibles limitaciones del apoyo hacia la transferencia *92*

PARTE II. DISEÑO METODOLÓGICO **93**

CAPÍTULO 6. MÉTODO, ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN Y ETAPAS DEL ESTUDIO **95**

6.1 MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN 96
6.2 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 98
6.3 ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN, POBLACIÓN Y MUESTRA 100
6.3.1 Contexto del estudio *100*
6.3.2 Población y selección de la muestra *100*
6.4 ETAPAS DEL ESTUDIO 103
6.4.1 Cronograma *104*
6.4.2 Etapa 1: Evaluación de la transferencia de aprendizajes de una formación continua *105*
Formación continua (FC) evaluada *106*
6.4.3 Etapa 2: Apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes *107*
6.5 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN 108
Rigurosidad del estudio *109*
6.6 LIMITACIONES DEL ESTUDIO 110

CAPÍTULO 7. DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS **112**

7.1 INSTRUMENTOS UTILIZADOS CON LAS EDUCADORAS 112
7.1.1 Trabajo final (auto-reporte) *112*
Validación del instrumento *113*
Proceso de análisis e interpretación de los datos *114*
7.1.2 Cuestionario sobre la transferencia *115*
Validación del instrumento *116*
Proceso de análisis e interpretación del instrumento *119*
7.1.3 Grupo focal *120*
Validación del instrumento *121*
Proceso de análisis e interpretación de los grupos focales *122*
7.2 INSTRUMENTO UTILIZADO CON LAS INSPECTORAS 123
7.2.1 Entrevista a inspectoras *123*
Validación del instrumento *125*
Proceso de análisis e interpretación de los datos *126*
7.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS CON LAS DIRECTORAS 127
7.3.1 Entrevista a directoras *128*
Validación del instrumento *128*
Proceso de análisis e interpretación de los datos *129*

7.3.2 Encuesta TALIS *131*
Proceso de análisis e interpretación de los datos *131*

PARTE III. RESULTADOS Y TRIANGULACIÓN **133**

CAPÍTULO 8. ETAPA 1: EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE UNA FORMACIÓN CONTINUA **135**

Dimensión: Perfil sociodemográfico *135*
8.1 TRABAJO FINAL 138
Apartado 1: Planeación didáctica *139*
Apartado 2: Preguntas de reflexión *141*
8.2 CUESTIONARIO SOBRE LA TRANSFERENCIA 149
Dimensión: Aprendizajes *149*
Dimensión: Transferencia de aprendizajes *153*
8.3 TRIANGULACIÓN DE LA ETAPA 1: EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE UNA FC 160

CAPÍTULO 9. ETAPA 2: APOYO DE LA DIRECTORAS HACIA LA TRANSFERENCIA 162

Etapa 2.1 Apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes, percibido por las inspectoras, educadoras y directoras *162*
9.1 ENTREVISTA A INSPECTORAS 163
Dimensión: Perfil sociodemográfico *163*
Dimensión: Apoyo hacia la formación continua *166*
Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes *169*
9.2.1 CUESTIONARIO SOBRE LA TRANSFERENCIA 177
Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes *177*
9.2.2 GRUPO FOCAL 181
Dimensión: Apoyo hacia la formación continua *182*
Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes *184*
9.3 ENTREVISTA A DIRECTORAS 192
Perfil sociodemográfico *192*
Dimensión: Apoyo hacia la formación continua *194*
Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes *198*
Etapa 2.2 Relación del apoyo directivo con los tipos de liderazgo instruccional y distribuido *209*
9.4 ENCUESTA TALIS 209
Dimensión: Liderazgo instruccional *209*
Dimensión: Liderazgo distribuido *212*
9.5 TRIANGULACIÓN DE LA ETAPA 2: APOYO DE LAS DIRECTORAS HACIA LA TRANSFERENCIA 214
Etapa 2.1 Apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes, percibido por las inspectoras, educadoras y directoras *214*
Etapa 2.2 Relación del apoyo de la directora y su tipo de liderazgo *222*

PARTE IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES **227**

CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES **229**

10.1 DISCUSIÓN 229
10.2 CONCLUSIONES 237
10.3 PROPUESTAS PARA FORTALECER EL APOYO DE LAS DIRECTORAS HACIA LA TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES 239
10.4 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 242

REFERENCIAS **245**

ANEXOS **267**

I. Glosario *267*

II. Temario de la formación continua en Educación Imaginativa *269*
III. Trabajo final del curso-taller en Educación Imaginativa *270*
IV. Instrumento base del Trabajo Final *272*
V. Cuestionario sobre la transferencia *273*
VI. Guion de la Entrevista a inspectoras *278*
VII. Guion de preguntas del grupo focal con educadoras *280*
VIII. Guion de la Entrevista a directoras *281*
IX. Encuesta TALIS *283*

ANEXOS (2) 285

X. Hoja informativa, Inspectoras *285*
XI. Hoja informativa, Educadoras *285*
XII. Hoja informativa, Directoras *285*
XIII. Hoja de consentimiento informado, Inspectoras *285*
XIV. Hoja de consentimiento informado, Educadoras *285*
XV. Hoja de consentimiento informado, Directoras *285*
XVI. Validación del guion de Entrevista a inspectoras *285*
XVII. Estadísticos descriptivos de la validación, Entrevista a inspectoras *285*
XVIII. Validación del Cuestionario sobre la transferencia *285*
XIX. Estadísticos descriptivos de la validación, Cuestionario sobre la transferencia *285*
XX. Validación del guion del Grupo focal *285*
XXI. Validación del guion de la Entrevista a Directoras *285*
XXIII. Ejemplo de análisis del Trabajo final (Educadoras) *285*
XXIV. Códigos emergentes: Preguntas de reflexión (Apartado 2), Trabajo final *285*
XXV. Cuestionario sobre la transferencia (Excel) *285*
XXVI. Coeficiente de Cronbach del Cuestionario sobre la transferencia, Apartado 4 ..... *285*
XXVII. Cuestionario sobre la transferencia (Apartado 4): Frecuencia, porcentaje acumulado, moda y mediana *285*
XXVIII. Cuestionario sobre la transferencia, por tipo de directora (Excel) *285*
XXIX. Ejemplo de análisis de una Entrevista a inspectoras (Atlas. Ti) *285*
XXX. Ejemplo de análisis de un Grupo focal (Atlas.Ti) *285*
XXXI. Ejemplo de análisis de una Entrevista a directoras (Atlas.Ti) *285*
XXXII. Encuesta TALIS: Coeficiente de Cronbach (PSPP, Excel) *285*
XXXIII. Encuesta TALIS: Frecuencia, porcentaje acumulado, moda y mediana *285*
XXXIV. Encuesta TALIS (Excel) *285*
XXXV. Códigos emergentes: Entrevista a inspectoras, Grupos focales y Entrevista a directoras *285*

Índice de Figuras

Figura 1. Estudios básicos obligatorios del SEM 29
Figura 2. Organigrama del sistema educativo en Chiapas 31
Figura 3. Desarrollo de las competencias profesionales en los docentes 44
Figura 4. Modelo del proceso de la transferencia 60
Figura 5. Proceso de transferencia de aprendizajes 61
Figura 6. Continuum de consolidación de la transferencia de aprendizajes de los docentes...68
Figura 7. El apoyo organizacional como favorecedor de la transferencia de aprendizajes 86
Figura 8. Posición del apoyo del supervisor como favorecedor de la transferencia de aprendizajes.....86
Figura 9. Posición del apoyo del supervisor como favorecedor de la transferencia de aprendizajes.....86
Figura 10. Apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes 90
Figura 11. Objetivos del estudio 99
Figura 12. Zona Soconusco, Chiapas.....100
Figura 13. División política de México 100
Figura 14. Mapa de la muestra.....102
Figura 15. Etapas del estudio 103
Figura 16. Etapa 1 105
Figura 17. Temario de la formación 106
Figura 18. Etapa 2 107
Figura 19. Jueces evaluadores del instrumento.....117
Figura 20. Modelo seguido para el análisis e interpretación del de la Etapa 1 120
Figura 21. Jueces evaluadores del instrumento.....122
Figura 22. Jueces evaluadores del instrumento.....125
Figura 23. Jueces evaluadores del instrumento.....128
Figura 24. Modelo seguido para el análisis e interpretación de la Etapa 2 (Parte 2.1).....130
Figura 25. Modelo seguido para el análisis e interpretación de la Etapa 2 (Parte 2.2).....132
Figura 26. Organización de los resultados 135
Figura 27. Responsabilidades de las educadoras 138
Figura 28. Etapa 1. Trabajo final 139
Figura 29. Campos formativos utilizados en la actividad presentada.....140
Figura 30. Ejemplo de fundamentación y diseño de la actividad (Zaira, Educadora 16) 140
Figura 31. HC de la comprensión somática 141
Figura 32. HC de la comprensión mítica 141
Figura 33. Impacto del uso de EI en el aula.....142
Figura 34. Coherencia del uso de EI en el aula.....143
Figura 35. Aprendizaje significativo debido al uso de EI.....143
Figura 36. Experiencia más significativa debido al uso de EI 144
Figura 37. Facilidad y dificultad en cuanto al uso de las HC 145
Figura 38. EI y uso del diario de trabajo.....146
Figura 39. Dudas y preguntas sobre el uso de EI.....147
Figura 40. Red semántica de todos los criterios interrelacionados 148
Figura 41. Etapa 1. Cuestionario sobre la transferencia 149
Figura 42. Respuestas esperadas del cuestionario (Apartado 2, Dimensión: Aprendizajes) .149
Figura 43. Herramientas cognitivas, mencionadas por las educadoras 151
Figura 44. Aprendizajes del curso-taller 152
Figura 45. Comparación de aprendizajes entre ambos instrumentos.....153
Figura 46. Preguntas del apartado y tipo de respuesta 153

Figura 47. Posibilidades de transferencia del curso-taller 154
Figura 48. Posibilidades de transferencia del curso-taller, por tipo de directora.....154
Figura 49. Motivos para no realizar transferencia 155
Figura 50. Motivos para no realizar transferencia, por directora.....155
Figura 51. Tipos de aprendizajes transferidos 155
Figura 52. Aprendizajes transferidos al puesto de trabajo, por tipo de directora 155
Figura 53. Uso de las HC de la comprensión somática, por tipo de directora.....156
Figura 54. Uso de las HC de la comprensión somática 156
Figura 55. Herramientas cognitivas de la comprensión somática más usadas en el puesto de trabajo 156
Figura 56. Tipo de respuesta de las educadoras.....157
Figura 57. Tipo de respuesta de las educadoras, por tipo de directora 157
Figura 58. Uso de las HC de la comprensión mítica.....157
Figura 59. Uso de las HC de la comprensión mítica, por tipo de directora 157
Figura 60. HC de la comprensión mítica más usadas en el puesto de trabajo 158
Figura 61. Tipo de respuesta de las educadoras, por tipo de directoras.....158
Figura 62. Tipo de respuesta de las educadoras.....158
Figura 63. Frecuencia de uso de aprendizajes de EI en el aula, por tipo de directora 159
Figura 64. Frecuencia de uso de aprendizajes de EI en el aula.....159
Figura 65. Organización de los resultados.....162
Figura 66. Etapa 2.1 Entrevista a inspectoras 163
Figura 67. Responsabilidades con directoras y educadoras.....165
Figura 68. Aclaración de la selección 166
Figura 69. Participación en la selección de la FC 166
Figura 70. Valor de la formación continua 167
Figura 71. Participación de la directora en la FC.....167
Figura 72. Alineación.....168
Figura 73. Apoyo práctico 168
Figura 74. Cobertura del trabajo 168
Figura 75. Preparación de las docentes.....169
Figura 76. Interés en los contenidos de la FC 169
Figura 77. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia.....170
Figura 78. Monitorización 170
Figura 79. Discusión de la aplicación 171
Figura 80. Oportunidades para practicar y aplicar.....171
Figura 81. Establecimiento de metas 172
Figura 82. A favor del seguimiento de la FC.....172
Figura 83. Retroalimentación.....172
Figura 84. Refuerzo informal.....173
Figura 85. Apoyo emocional.....173
Figura 86. Ánimo 173
Figura 87. Reconocimientos 174
Figura 88. Apertura al cambio 174
Figura 89. Actitud positiva hacia la FC 175
Figura 90. Tolerancia de errores 175
Figura 91. Solicitud para compartir 176
Figura 92. Etapa 2.1 Cuestionario sobre la transferencia 177
Figura 93. Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes, percibido por las educadoras.....178
Figura 94. Valor más usado 178
Figura 95. Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes, educadoras con DT 179

Figura 96. Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes, educadoras con DE 179
Figura 97. Valor más usado por tipo de directora.....180
Figura 98. Etapa 2.1 Grupo focal.....181
Figura 99. Aclaración de la selección.....182
Figura 100. Participación en la selección de la FC.....183
Figura 101. Valor de la formación continua 183
Figura 102. Participación de la directora en la FC.....183
Figura 103. Alineación.....184
Figura 104. Apoyo práctico 184
Figura 105. Cobertura del trabajo 184
Figura 106. Preparación de las docentes.....184
Figura 107. Interés en los contenidos de la FC.....185
Figura 108. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia.....185
Figura 109. Monitorización 186
Figura 110. Discusión de la aplicación.....186
Figura 111. Oportunidades para practicar y aplicar.....186
Figura 112. Establecimiento de metas 187
Figura 113. A favor del seguimiento de la FC.....187
Figura 114. Retroalimentación.....187
Figura 115. Refuerzo informal.....188
Figura 116. Apoyo emocional.....188
Figura 117. Ánimo 188
Figura 118. Reconocimientos 188
Figura 119. Apertura al cambio 189
Figura 120. Actitud positiva hacia la FC 189
Figura 121. Tolerancia de errores 189
Figura 122. Solicitud para compartir 190
Figura 123. Etapa 2.1 y 2.2 Entrevista a directoras 192
Figura 124. Responsabilidades con las educadoras 194
Figura 125. Aclaración de la selección.....195
Figura 126. Participación en la selección de la FC.....195
Figura 127. Valor de la formación continua 196
Figura 128. Participación de la directora en la FC.....196
Figura 129. Alineación.....196
Figura 130. Apoyo práctico 197
Figura 131. Cobertura del trabajo 198
Figura 132. Preparación de las docentes.....198
Figura 133. Interés en los contenidos de la FC.....199
Figura 134. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia.....199
Figura 135. Monitorización 200
Figura 136. Discusión de la aplicación.....200
Figura 137. Oportunidades para practicar y aplicar.....201
Figura 138. Establecimiento de metas 201
Figura 139. A favor del seguimiento de la FC.....202
Figura 140. Retroalimentación.....202
Figura 141. Refuerzo informal.....203
Figura 142. Apoyo emocional.....203
Figura 143. Ánimo 204
Figura 144. Reconocimientos 204
Figura 145. Apertura al cambio 205

Figura 146. Actitud positiva hacia la FC 205
Figura 147. Tolerancia de errores 206
Figura 148. Solicitud para compartir 207
Figura 149. Etapa 2.2 Encuesta TALIS 209
Figura 150. Liderazgo instruccional 210
Figura 151. Liderazgo instruccional de las directoras técnicas (DT) 211
Figura 152. Liderazgo instruccional de las directoras encargadas (DE) 211
Figura 153. Valor más usado, por tipo de directora.....211
Figura 154. Valor más usado 211
Figura 155. Liderazgo distribuido.....212
Figura 156. Liderazgo distribuido de las DT 213
Figura 157. Liderazgo distribuido de las DE 213
Figura 158. Valor más usado 213
Figura 159. Valor más usado, por tipo de directora.....213

Índice de Tablas

Tabla 1. Tipos de centros escolares 32
Tabla 2. Coeficiente de Gini para la educación en México por estado, 1990-2010 para la población de 25 años y más. 34
Tabla 3. Media de desempeño de los estados en México respecto a la media nacional en PISA 2012.....35
Tabla 4. Modelos de evaluación de la formación 65
Tabla 5. Tipos de transferencia.....67
Tabla 6. Características del liderazgo instruccional 82
Tabla 7. Características del liderazgo distribuido.....84
Tabla 8. Descripción de categorías del apoyo de la directora en la transferencia de aprendizajes.....90
Tabla 9. Características de la investigación interpretativa.....95
Tabla 10. Alumnos, docentes y escuelas en Chiapas.....101
Tabla 11. Características de la muestra.....102
Tabla 12. Organización cronológica del trabajo de campo.....104
Tabla 13. Desarrollo de la Etapa 1.....105
Tabla 14. Calendario del curso-taller en EI 106
Tabla 15. Desarrollo de la Etapa 2.....107
Tabla 16. Instrumentos (Educadoras) 112
Tabla 17. Trabajo final. Criterios evaluados.....113
Tabla 18. Cuestionario sobre la transferencia. Dimensiones y categorías.....116
Tabla 19. Resultados de la validación por jueces 118
Tabla 20. Resultados de la validación por jueces (Guion para los grupos focales).....122
Tabla 21. Instrumento (Inspectoras) 123
Tabla 22. Entrevista a inspectoras. Dimensiones y categorías. 124
Tabla 23. Resultados de la validación por jueces 126
Tabla 24. Instrumentos (Directoras) 127
Tabla 25. Entrevista a directoras. Dimensiones y categorías.....128
Tabla 26. Resultados de la validación por jueces 129
Tabla 27. Encuesta TALIS. Dimensiones y reactivos 131
Tabla 28. Perfil de las educadoras 136
Tabla 29. Tipo y organización de centro escolar 137
Tabla 30. Comparación del uso de HC por número de veces mencionadas 146
Tabla 31. Relación entre aprendizajes y transferencia de aprendizajes mencionados en referencia al temario del curso-taller 159
Tabla 32. Relación entre aprendizajes y transferencia de aprendizajes de las herramientas.160
Tabla 33. Relación entre aprendizajes y transferencia de aprendizajes de las herramientas cognitivas de la comprensión mítica.....160
Tabla 34. Perfil de las inspectoras 164
Tabla 35. Cantidad y tipos de centros escolares que supervisan 165
Tabla 36. Análisis comparativo de la interacción surgida en ambos grupos focales.....181
Tabla 37. Perfil de las directoras.....193
Tabla 38. Características de los centros escolares 193
Tabla 39. Categorías identificadas y no identificadas en los tres agentes participantes.....221
Tabla 40. Categorías identificadas y no identificadas en los tres agentes participantes.....221

Aclaraciones

La presente tesis doctoral está comprometida con la perspectiva de género y durante todo el proceso de elaboración de este estudio doctoral se han asumido la responsabilidad de consolidar su equidad a través del uso de un lenguaje no sexista.

Por ello debido a que la muestra participante de este estudio estuvo integrada totalmente por mujeres, en la redacción de los capítulos de diseño metodológico, resultados, discusión y conclusiones se redacta en femenino. De igual forma, en lo que respecta a la literatura consultada sobre la educación preescolar, al ser un nivel educativo compuesto en su gran mayoría por mujeres, se habla siempre en femenino, siguiendo las sugerencias de Marçal et al. (2011).

Sin embargo, para la mayor parte de la redacción de los capítulos de justificación y fundamentación teórica, como fueron consultadas diferentes fuentes que hablan de ambos géneros, fueron escritos mayormente en masculino haciendo referencia a ambos, únicamente con la intención de facilitar la lectura y sin que esto signifique un acto de sexismo u ofensa hacia las mujeres.

Por otro lado, en varios de los capítulos se podrá ver el uso recurrente de algunas palabras compuestas y con la intención de facilitar su lectura se utilizaron siglas, como lo fue en el caso de formación continua (FC), Educación Imaginativa (EI), herramienta(s) cognitiva(s) (HC), directoras técnicas (DT) y directoras encargadas (DE).

También al final de la tesis en Anexos I, se encuentra un glosario con términos propios del programa de educación que utilizaban las educadoras participantes y de la formación continua ofrecida en este tesis, para que el lector pueda acceder a ellos a través de una breve descripción de éstos.

Para concluir, para la redacción de esta tesis doctoral se siguieron las indicaciones propuestas por León (2016) en cuanto a la composición de textos científicos y se utilizaron las normas APA 7. Edición (2019) para la maquetación del documento y la citación correcta de todas las fuentes consultadas a partir de la explicación de Menéndez-Echavarría (2020).

Capítulo 1. Justificación e introducción

Este tesis parte del interés de la doctoranda que lo presenta por ahondar en la investigación de la transferencia de aprendizajes y su relación con la función directiva dentro del contexto de la educación preescolar en México, a partir de los resultados encontrados en el estudio hecho durante su estudio del máster en Investigación en Educación.

Los resultados de este trabajo final de Máster se encuentran publicados (Kleinert-Altamirano & Pineda-Herrero, 2019), en donde además de evaluar la transferencia de aprendizajes de una formación continua (FC) de un grupo de educadoras de un mismo centro escolar, también hubo un apartado en donde se les cuestionó si habían tenido barreras que les había obstaculizado la transferencia, resultando que más de la mitad de ellas (53%) respondió que la directora no facilitaba transferir los aprendizajes de la FC que habían realizado debido a una "falta de apoyo por parte de ella"; por lo anterior este estudio busca aportar más datos sobre este tema en este nivel educativo, indagando sobre el rol de las directoras en la transferencia de nuevos aprendizajes de FC que realizan las docentes.

Se ha decido realizar el estudio nuevamente en el nivel preescolar[1] debido a que es la primera etapa educativa y por ello base para el desarrollo integral, físico, cognitivo, social y afectivo de niños[2] entre los 0 y 6 años. Adicionalmente desde hace varios años diversas investigaciones han encontrado que esta etapa y no precisamente la educación secundaria, es la que puede ayudar a prevenir el fracaso escolar (Cebolla-Boado et al., 2014; Pérez-Martínez, 2010; Pineda et al., 2008; Sylva et al., 2004) así como contribuir a que los hijos de familias menos favorecidas tengan las mismas oportunidades.

De igual forma, el premio Nobel en Economía del año 2000, James H. Heckman (2011) ha investigado que, si los niños reciben estímulos a edad temprana, estos tienen un impacto mayor en su desarrollo. De hecho, este autor estima que los beneficios para la sociedad podrían ser muy altos, puesto que cada dólar invertido para una educación preescolar de calidad, se podría generar una tasa de rendimiento anual de entre el 7 y 10%[3], por lo que estas razones justifican la importancia de incidir en la necesidad de una educación preescolar de calidad, especialmente en niños de 3 a 6 años.

Recibir educación es un derecho de todos ellos, tal como lo afirma el artículo 26 la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948): "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria" (p.8), y los docentes juegan un papel muy significativo para hacer cumplir este derecho con calidad (Pérez-Martínez, 2010).

Se pueden mejorar los espacios, los recursos, la implicación de las familias, entre otros aspectos, pero al final quienes se han de encargar de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños son las docentes encargados de su cuidado y educación. Algunos estudios, por ejemplo,

[1] El trabajo de campo de esta investigación fue realizado en Chiapas, México y la investigación se desarrolló en Barcelona, España. Por lo tanto, se usan como sinónimos educación preescolar y educación infantil debido a que son los términos usados en ambos países respectivamente.
[2] Esta investigación emplea los términos: niño(s), alumno(s), educadora(s), docente(s), directora(s), inspectora(s), haciendo referencia a ambos géneros con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio no demerita los compromisos que la doctoranda ha asumido en cada una de las etapas de este estudio dirigidas a consolidar y fortalecer la equidad de género.
[3] Existe una página web dedicada a promover este objetivo con contenidos variados: *http://www.heckmanequation.org/*

el Proyecto EPPE1 que dirigió Katy Sylva et al. (2004) han demostrado el impacto que una escolarización temprana con docentes competentes ejerce sobre el éxito escolar posterior.

Debido a ello estudiar su formación es un tema importante, y en esta investigación se presentan diferentes autores que apoyan esta idea, mismos que han investigado acerca de la importancia de la formación inicial de las docentes, pero también de su formación permanente conocida también como formación continua. La gran ventaja que tiene la FC es que con las experiencias que los docentes adquieren en su práctica se les permite avanzar hacia prácticas educativas de mayor calidad, mejorar su conocimiento práctico dentro de su labor docente, generando así docentes responsables y comprometidos con su profesión (López-Pastor, 2005).

Sin embargo, las formaciones continuas muchas veces no logran sus objetivos y poco o nada se sabe de la eficacia que llegan a tener éstas en los docentes y su trabajo dentro de las clases (Manzanares-Moya & Galván-Bovaira, 2012; Vera, 2004, cit. en Gracia-López et al., 2013). Por esto una forma de estudiar los beneficios de la FC es evaluándola, valorando así los aprendizajes que transfieren los docentes en las clases, usando la evaluación como una estrategia para medir la eficacia de este tipo de formación principalmente a través de dos vías: evaluando los aprendizajes y la transferencia de éstos.

En otras áreas del conocimiento, principalmente en el área de recursos humanos de las empresas, se ha podido comprobar que la evaluación de la transferencia de aprendizajes contribuye a conocer la eficacia de la formación continua, y su utilidad, obteniendo resultados concretos que sirven para garantizar lo que se enseña. Esto explica por qué este concepto acuñado a Baldwin & Ford (1988), se ha convertido en un objeto de estudio en sí mismo.

Por otro lado, existen varios autores que han indicado que hay diferentes factores que favorecen la transferencia de aprendizajes, siendo el apoyo del supervisor, en este estudio, las directoras, uno de ellos para que la FC sea transferida a las clases. Sin embargo, es un tema poco investigado en educación y más aún en el nivel preescolar; por ello esta tesis busca aportar más información sobre este tema indagando sobre el rol de las directoras en la transferencia de nuevos aprendizajes de formaciones continuas que realizan las educadoras.

Del mismo modo, la doctoranda, como profesional de la educación con experiencia frente a grupo y participación en diferentes proyectos educativos, así como el asistir a diferentes formaciones continuas como ponente y/o participante ha evidencia la importancia de estudiar este tema, por lo que esta investigación, de tipo exploratorio, fue diseñada con el propósito de responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo es el apoyo de las directoras del nivel preescolar hacia la transferencia de aprendizajes de educadoras que asisten a formaciones continuas?, a través del siguiente objetivo: Analizar el apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes de educadoras que asisten a formaciones continuas.

Finalmente, siguiendo los resultados que encontraron Perines & Murillo (2017) para conocer las sugerencias que tienen los docentes para mejorar su relación con la investigación educativa, esta tesis doctoral, también ha considerado importante realizar un estudio cercano a sus necesidades, así como el difundir estos resultados, no sólo con ellas sino con las administraciones educativas pertinentes y contribuir así a mejorar el análisis crítico de los docentes de educación básica en este tema de investigación.

Introducción

Esta tesis doctoral, titulada "La formación continua de docentes en Educación Preescolar: El rol de las directoras en la transferencia de aprendizajes", esta integrada por cuatro partes y 10 capítulos que se explican a continuación brevemente.

Las cuatro partes que conforman al estudio son: Fundamentación teórica, Diseño metodológico, Resultados y triangulación, y Discusión y conclusiones.

Los capítulos 2 al 5 corresponden a la Parte I: Fundamentación teórica, donde se realizó una revisión sistemática de la literatura que ha estudiado los diferentes temas que se investigaron durante todo el estudio.

El capítulo 2 lleva como título *La educación preescolar en México*; se habla de la importancia de este nivel educativo a través de lo que se ha encontrado en estudios nacionales e internacionales, la organización del sistema educativo en dicho país, ahondando en el nivel preescolar, describiendo el sistema organizativo de los docentes y profesionales educativos que trabajan en éste, así como los diferentes tipos de centros escolares de educación preescolar que existen y las características que tienen.

En el capítulo 3, *La formación continua de docentes de educación básica*, se explican los dos tipos de formación que tienen los docentes en México, la formación inicial y la formación continua, ahondando en la segunda dentro del nivel preescolar. También se describen las características y retos que ambos tipos de formación tienen y se presenta a la formación continua (FC) como la vía para actualizar y fortalecer el trabajo de las educadoras en activo.

El capítulo 4 se llama *La evaluación de la formación continua, ¿por qué y para qué?,* y se detalla la importancia de la evaluación en toda FC a partir del análisis de sus fases, los momentos de evaluación que existen y las ventajas que esto genera. Del mismo modo, se introduce la evaluación de la transferencia de aprendizajes como un tipo de evaluación que permite medir la eficacia de la formación, describiendo los principales modelos de evaluación de la transferencia que existen, los tipos y perspectivas para evaluarla y finalmente, los factores que influyen en la transferencia que hacen los participantes de formaciones continuas.

Por último, se encuentra el capítulo 5 titulado como *El rol de las directoras en la transferencia de aprendizajes de la formación continua*. Se describe la función de la persona que ejerce la función directiva en los centros escolares de educación básica en México a partir del análisis de los principales estudios nacionales hechos por Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) e internacionales, como el estudio TALIS organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así como la formación y principales funciones de las directoras dentro del nivel preescolar.

También se realiza un análisis teórico sobre los tipos de liderazgo directivo instruccional y distribuido y la relación que existe con el apoyo de las directoras hacia las formaciones continuas y la transferencia de aprendizajes de las docentes. Este apoyo está formado por diferentes actitudes y conductas que han sido investigadas, donde se ha demostrado que cuando las directoras las presentan pueden apoyar la transferencia que hacen las docentes en sus clases.

La parte II: Diseño metodológico, está integrado por dos capítulos: el capítulo 6 *Método, escenario de la investigación y etapas del estudio* donde se expone el paradigma en el que se

centra este estudio, el método de investigación utilizado, la pregunta y objetivos perseguidos, así como el escenario de la investigación, la descripción de la muestra y las etapas que conformaron el trabajo de campo, y el capítulo 7 *Diseño de los instrumentos* donde se describen todos los instrumentos utilizados, su validación y el proceso de análisis e interpretación de datos que se siguió con cada uno de ellos, clasificados por el tipo de participantes con los que se utilizaron.

La parte III, corresponde a Resultados y triangulación integrada también por dos capítulos; el capítulo 8, donde se presentan los resultados de la Etapa 1, es decir, la evaluación de la transferencia de la formación continua utilizada en este estudio y la triangulación de los instrumentos utilizados y el capítulo 9 donde se encuentran los resultados de la Etapa 2 relacionados con el análisis del apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes y su relación con los tipos de liderazgo instruccional y distribuido que ejercían, así como la triangulación de todos los resultados obtenidos en esta etapa.

Para finalizar se encuentra la parte IV: Discusión y conclusiones integrada por el capítulo 10, en el cual se contrastan todos los resultados encontrados con la teoría revisada y los estudios que hay al respecto, se enumeran todas la conclusiones a las que se llegaron, se presentan diferentes propuestas de intervención y posibles futuras líneas de investigación.

Por último, se encuentra el apartado con todas las *Referencias* consultadas durante la investigación y *Anexos*, junto con un archivo con acceso a los *Anexos 2*.

Los *Anexos* dentro de la tesis incluyen principalmente los instrumentos validados y utilizados durante el trabajo de campo y *Anexos 2* está integrado por todos los documentos que permitieron otorgar legalidad, rigurosidad, ética y veracidad a todos los resultados, por mencionar algunos: los modelos de las hojas informativas entregadas a las participantes, los modelos de las hojas de consentimiento informada utilizadas, la validación de los instrumentos empleados, así como ejemplos de los instrumentos analizados.

Parte I. Fundamentación teórica

En los siguientes cuatro capítulos se expone la literatura revisada y analizada para construir la fundamentación teórica que da sustento a esta tesis doctoral. Se utilizaron principalmente las bases de datos Scopus, Dialnet, ERIC y Google Académico.

Cada capítulo corresponde a los temas estudiados dentro de esta investigación y llevan por nombre: Capítulo 2. La educación preescolar en México; Capítulo 3. La formación continua de docentes en educación básica; Capítulo 4. La evaluación de la formación continua, ¿por qué y para qué?; y Capítulo 5. El rol de las directoras en la transferencia de aprendizajes de la formación continua.

Cada uno de ellos está integrado por la definición y revisión actualizada de los conceptos que se investigaron, así como estudios al respecto, siempre terminando con la relación de cada capítulo con las educadoras y directoras del nivel preescolar en México, así como un resumen final a manera de conclusión.

Capítulo 2. La educación preescolar en México

No dejaremos de explorar y al final de nuestra búsqueda llegaremos a donde empezamos y conoceremos por primera vez el lugar.
- T. S. Eliot

Para Melgarejo (2017), el sistema educativo es "el conjunto de influencias educativas que una persona recibe desde el nacimiento hasta la edad adulta a través de instituciones, agentes y organizaciones formales de una sociedad que transmiten conocimientos y herencia cultural correspondiente, y que influyen en el crecimiento social e intelectual del individuo (p. 30). Para él, el sistema educativo de cada país está integrado de tres componentes esenciales: el subsistema escolar, el subsistema familiar y el subsistema sociocultural, y al querer profundizar en la educación preescolar en México, se estaría hablando del primer subsistema mencionado, el cual está formado por elementos, personas y materiales que lo componen:

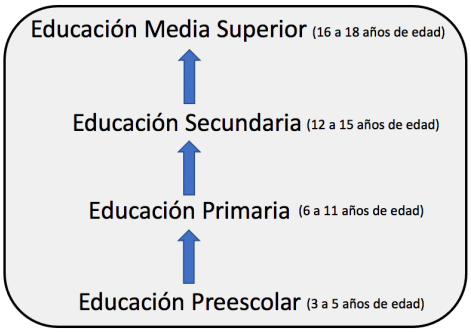
-Elementos personales: docentes, directores, personal de servicio, personal administrativo, personal de apoyo, alumnos, etcétera.

-Elementos materiales: edificios, aulas, muebles, materiales escolares, equipos informáticos, aulas deportivas, entre otros.

Dentro del subsistema escolar, esta tesis profundiza en los elementos personales estudiando a las docentes de educación preescolar y su relación con las directoras en cuanto a la transferencia de aprendizajes de las formaciones continuas a las que asistente las primeras.

La educación preescolar en México forma parte de los estudios básicos obligatorios[4] que el Estado ha de ofrecer a su población (Figura 1) y es la base del subsistema escolar mexicano, en México conocido como Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Figura 1. Estudios básicos obligatorios del SEM



Fuente: SEP (2017).

2.1 La obligatoriedad, organigrama y funcionamiento del personal en la educación preescolar en México

La principal institución educativa en México: la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce que la educación preescolar puede contribuir a mejorar las oportunidades de desarrollo de los individuos, sobretodo, cuando se trata de niños que viven en condiciones socioeconómicas desfavorables, puesto que este nivel educativo se convierte en una opción de desarrollo que sus familias no siempre pueden brindarles (Pérez-Martínez, 2010).

[4] Muchos niños y niñas mexicanas acceden al subsistema escolar mexicano desde edad muy temprana (educación inicial) y es algo cada vez más frecuente; sin embargo, al no formar parte de la educación básica obligatoria no se detalla más de este nivel educativo en esta tesis (Liddiard-Cárdenas & Pérez-Piñón, 2019).

Como se menciona en la justificación de este estudio, la educación preescolar, por ofrecerse a edades tempranas, representa el cimiento del desarrollo de los alumnos. Sin embargo, los beneficios de esta educación sólo son posibles cuando se ofrece con calidad, fue por ello por lo que el gobierno de México en el año 2002 realizó un dictamen donde se reformaría al artículo tercero, referido a la educación dentro de su constitución política, quedando el Estado obligado a cubrir la educación preescolar para todos los niños mexicanos de entre 3 y 5 años, mencionado en el artículo primero de este decreto:

> ARTÍCULO PRIMERO: Se adiciona el artículo 3º constitucional, para quedar como sigue:
> Artículo 3º: Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado – federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá **educación preescolar**, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman **la educación básica obligatoria** (Presidencia de la República, 2002, p. 2).

Su incorporación, de tres años escolares: primero, segundo y tercero, se hizo de forma paulatina entre los ciclos escolares 2004-2005 (tercer grado) y 2008-2009 (segundo grado) y sigue en la actualidad, puesto que el primer grado todavía no ha sido declarado obligatorio, por lo que cuando un niño cursa segundo o tercer grado, no es una limitante no haber cursado el grado o grados anteriores (Parés, 2015).

2.1.1 Organigrama y funciones de los diferentes cargos educativos

Con respecto al organigrama de personal administrativo y de gestión que labora en este nivel educativo, en la figura 2 se puede ver desde el cargo más alto que existe en este país y las funciones que le siguen, esto en cuanto al estado de Chiapas, donde se llevó a cabo este estudio.

Como se puede ver este nivel educativo abarca muchos cargos y funcionarios, los cuales han de atender y vigilar una serie de lineamientos que reportan a los cargos superiores y en el caso de cargos de confianza, van cambiando cada sexenio gubernamental.

También se podrá ver que existen dos tipos de sistemas educativos: el federal y el estatal; su división busca trabajar en equipo para brindar educación a cualquier niño mexicano y esto no significa que no haya colaboración entre ambos sistemas, si no al contrario, ambos deben de seguir los lineamientos que SEP establezca y el apoyo entre ambos es determinante para lograr una educación de calidad (INEE, 2017). En lo que respecta a este estudio, fue hecho dentro del sistema educativo estatal.

En el caso específico de Chiapas, se puede ver que el cargo máximo en Educación lo tiene el Subsecretario de Educación Estatal quien le reporta al Secretario en Educación en turno, autoridad nacional máxima educativa.

Por lo que respecta a la educación preescolar, la autoridad máxima es la jefa del Departamento de Educación Preescolar, quien principalmente es la persona encargada de supervisar el trabajo de las jefaturas de sector y las zonas de supervisión (Gobierno del estado de Chiapas, 2019).

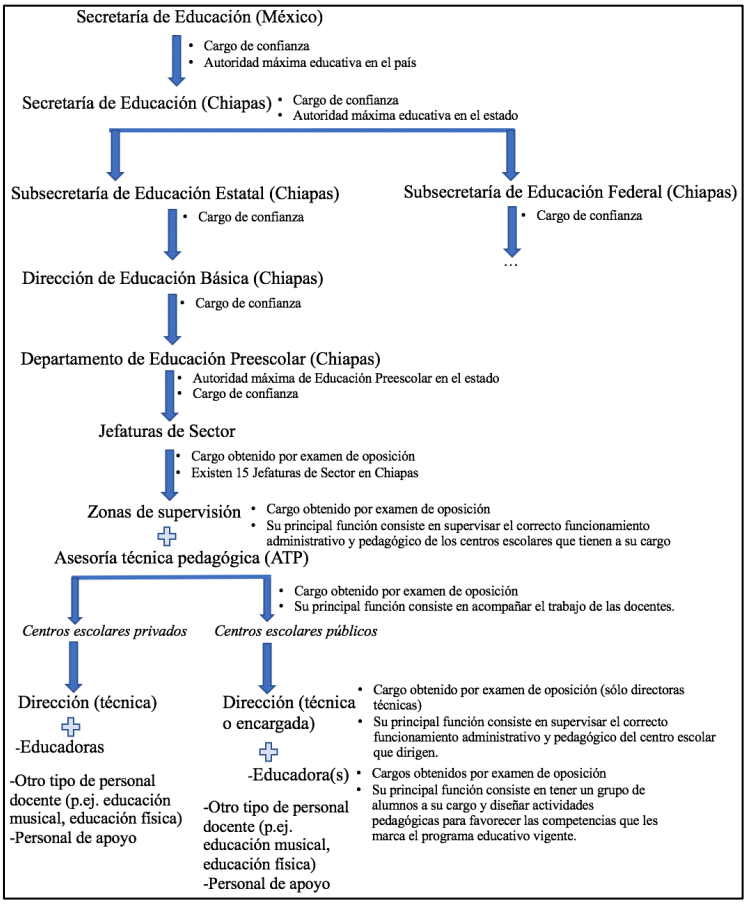
A continuación, se describen las principales tareas de las funcionarias de este nivel educativo (INEE, 2019; SEP, 2017; INEE, 2013a):

- *Jefas de sector*: Es el cargo superior a las inspectoras. Son las responsables de vigilar el respeto a las disposiciones normativas y técnicas dictadas por SEP de un sector

conformado por aproximadamente cinco zonas de supervisión; les reportan al Departamento de Educación Preescolar que hay en cada estado.

- *Inspectoras:* Dan apoyo y asesoramiento a los centros escolares, públicos y privados, dentro de su zona de supervisión asignada, con el objetivo de promover la calidad en la educación. Se encargan también de promover la comunicación entre los centros, padres de familia y comunidades y de todas las funciones necesarias para lograr el funcionamiento apropiado de las escuelas. Por otro lado, normativamente, son la figura que brinda apoyo administrativo y pedagógico a las directoras, visitando los centros por lo menos tres veces durante el transcurso de cada ciclo escolar, aunque los estudios han demostrado que muy pocos centros suelen recibir la cantidad establecida de acompañamiento normativo y por ende el apoyo necesario para lograr el fortalecimiento de la calidad educativa que se busca brindar.
- *Asesoras técnico-pedagógicas (ATP):* Son educadoras que sustituyen su trabajo frente a grupo para acompañar a otras docentes en equipo con la inspectora, en funciones de asesoría técnico-pedagógico con el objetivo de lograr una calidad educativa en este nivel al dar apoyo profesional al personal escolar.
- *Directoras*[5]*:* Son educadoras con función directiva y pueden ser técnicas o encargadas. Sus tareas son la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para lograr el correcto desempeño del centro.
- *Educadoras (docentes):* Profesionales de la educación, responsables de la calidad en la enseñanza dentro del proceso educativo escolarizado de los niños en edad preescolar.

Figura 2. Organigrama del sistema educativo en Chiapas



Fuente: INEE (2017), Pérez-Martínez (2010), Gobierno del estado de Chiapas (2019).

[5] Debido a que tiene un papel protagónico en este estudio, en el capítulo 5 se podrá consultar más información detallada de la función directiva en el nivel preescolar.

2.2 Tipos de centros escolares de educación preescolar

Como se puede ver en la figura 2, en México existen dos tipos de centros escolares: los privados y los públicos y son conocidos también como jardines de niños. Los privados suelen tener organización completa, es decir, cuentan con el personal completo (una directora técnica, una educadora para cada grupo escolar y personal complementario); en el caso de los centros escolares públicos, se podrían considerar dos tipos: organización completa y multigrado. Un centro multigrado significa que cuenta con menos personal y normalmente una educadora atiende a dos o tres grados escolares al mismo tiempo y en algunas ocasiones también cumple con la función de dirección. No es norma, pero los primeros suelen estar ubicados en zonas urbanas y los segundos en zonas indígenas, rurales, o urbano-marginadas (SEP, 2017; SEP, 2006). Por su parte, Pérez-Martínez (2010) clasifica los diferentes tipos de centros escolares como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Tipos de centros escolares

	Tipo de contexto	Principales características:
Centros escolares públicos	Comunitaria	Son administrados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)[6].
	Indígena unitario	Son atendidos por una docente y la instrucción es bilingüe, suelen ser multigrado.
	Indígena no unitario	Son atendidos por dos o más docentes y la instrucción es bilingüe, suelen ser multigrado.
	Rural unitario	Son atendidos por una docente y están ubicados en poblaciones menores a 2 mil 500 habitantes, suelen ser multigrado.
	Rural no unitario	Son atendidos por dos o más docentes y están ubicados en poblaciones menores a 2 mil 500 habitantes, suelen ser multigrado.
	Urbano en contexto desfavorable	Son atendidos por dos o más docentes y están ubicados en localidades mayores a 2 mil 500 habitantes con un índice de nivel socioeconómico entre 3.52 y 5.10 puntos, pueden ser multigrado.
	Urbano en contexto favorable	Son atendidos por tres o más docentes y cuenta con organización completa; están ubicados en localidades mayores a 2 mil 500 habitantes con un índice de nivel socioeconómico entre 5.11 y 6.75 puntos, son de organización completa.
Centros escolares privados	Urbano en contexto favorable	Su sostenimiento es privado, son atendidos por tres o más docentes y cuenta con organización completa; están ubicados en localidades mayores a 2 mil 500 habitantes, son de organización completa.

Fuente: Pérez-Martínez (2010).

En este estudio participaron centros escolares públicos de contexto urbano en contexto favorable y desfavorable y centros escolares privados.

2.3 Evolución de los Programas de Educación Preescolar en México

Actualmente, este nivel educativo tiene menos de 20 años siendo obligatorio, en comparación con la educación primaria y secundaria (Presidencia de la República, 2002), el decreto de la obligatoriedad de este nivel educativo condujo a una reforma curricular que concluyó con un nuevo programa de educación preescolar que por primera vez tendría carácter nacional y obligatorio.

El Programa de Educación Preescolar 2004 (SEP, 2004), conocido también como PEP 2004, se caracterizó principalmente por dos aspectos fundamentales: primero, estaba organizado en competencias, entendidas como "la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás" (Pérez-Martínez, 2010, p. 14), las cuáles serían

[6] Organismo encargado de la educación comunitaria en México con el objetivo de favorecer la equidad educativo e inclusión social en localidades, en su mayoría rurales e indígenas, con altos y muy altos niveles de marginación y rezago social (Gobierno de México, 2019).

la base para organizar, desarrollar y evaluar el trabajo docente y el desarrollo de los alumnos; segundo, no se establecían contenidos específicos, era un currículo abierto, es decir, las educadoras se encargarían de diseñar las situaciones de aprendizaje que consideraran oportunas para así lograr favorecer el desarrollo de las competencias en su grupo particular de alumnos.

Siete años más tarde, este programa fue actualizado bajo el nombre Programa de Educación Preescolar 2011 (SEP, 2011a), conocido como PEP 2011 y que fue el programa que las docentes que participaron en este estudio estaban utilizando. Al igual que el PEP 2004, el PEP 2011 tenía como propósito el desarrollo de distintas competencias, integradas en seis campos formativos a lo largo de toda la educación preescolar, vinculadas con las competencias de los programas de educación primaria y secundaria, para así lograr una articulación curricular en toda la educación básica obligatoria (SEP, 2011b).

Por último, dos años más tarde, en el 2013 y con el inicio de un nuevo sexenio presidencial se presentó una nueva reforma educativa para la educación básica y media superior; la cual buscaba garantizar la calidad educativa a través de mejores resultados en el logro escolar de todos los alumnos a partir de asegurar la calidad de los docentes de educación básica y media superior (Cordero & González, 2016).

Esta reforma trajo consigo dos cambios: por una lado, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) la cual fue creada para fortalecer la "idoneidad de los docentes", en su reforma al Artículo Tercero Constitucional, con el cual se regulaba el ingreso a la docencia, así como la promoción, el reconocimiento y la permanencia en su puesto a todos los docentes de educación obligatoria pública a través de la evaluación de su práctica profesional cotidiana, cada cuatro años (Canedo-Castro et al., 2017; INEE, 2015a; SEP, 2013a).

Por otro lado, un nuevo programa llamado Modelo Educativo para la Educación Obligatoria el cual presentaba un nuevo planteamiento pedagógico del SEM, mismo que estaba diseñado bajo un enfoque humanista, daba prioridad a las habilidades socioemocionales, favorecía la descarga administrativa y buscaba mejorar la calidad y articulación de los niveles educativos obligatorios (SEP, 2017). Aunque este nuevo programa todavía no era utilizado por las docentes que participaron en el estudio, sí se pudieron ver dos aspectos que se empezaban a incluir en el trabajo del centro escolar y que ellas mencionaron en varias ocasiones:

- **Juntas de Consejo Técnico (JCT):** Llevadas a cabo el último viernes de cada mes durante el horario laboral y sin alumnos. Esta actividad de carácter obligatoria y nacional consistía en que directoras, educadoras y docentes de apoyo, algunas veces también inspectoras, discutían sobre las formas de mejorar la calidad educativa de sus propios centros escolares apoyadas en los lineamientos que SEP les proporcionaba cada mes y en la planeación de la Ruta de mejora (SEP, 2017).
- **Ruta de mejora:** Documento, diseñado y mejorado cada JCT, a través del cual el centro escolar ordenaba sus procesos de mejora mensual y anual; incluía su planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas con el objetivo de brindar una educación de calidad (SEP, 2017).

Se considera importante mencionar los programas de carácter nacional y obligatorio que desde su obligatoriedad se han utilizado en este nivel educativo, primero porque en el estudio las participantes hablaron mucho usando terminología relacionada a ellos, y en segundo, porque llama la atención la corta duración que ha habido entre estos últimos tres programas,

resultando que en 12 años las inspectoras, directoras y docentes habían tenido que trabajar con tres modelos distintos de programas, cuestionando si los propósitos de estos se llegan a cumplir antes de que sean cambiados por uno nuevo que suele coincidir con la llegada de un nuevo gobierno, algo que sucede cada seis años (Márquez-Jiménez, 2016).

2.4 La educación en Chiapas

Como se mencionó al principio de este capítulo, Chiapas, uno de los 32 estados de México, fue el lugar en donde se llevo a cabo este estudio, específicamente en la zona Soconusco, algo que se detallada más en el capítulo 6 en la sección de *Escenario de la investigación.*

La importancia de realizar estudios en este estado, se pueden justificar con los resultados encontrados por Navarro y Favila (2013) quienes presentaron un estudio sobre la desigualdad de la educación en México desde 1990 hasta 2010 a través de un estudio comparado de los 32 estados que conforman al país, utilizando como instrumento estadístico al coeficiente de Gini, el cual suele utilizarse para medir la desigualdad de la distribución del ingreso, pero puede ser aplicado al estudio de cualquier distribución desigual. Thomas et al. (2001) diseñaron una adaptación de este instrumento para medición de la desigualdad educativa a través de la distribución de la escolaridad. El coeficiente de Gini alcanza valores el 0 y 1, siendo 0 la perfecta igualdad y 1 la perfecta desigualdad.

Tabla 2. Coeficiente de Gini para la educación en México por estado, 1990-2010 para la población de 25 años y más

	Entidad	1990	2000	2005	2010	Variación 1990-2010
1	Distrito Federal	0,3357	0,2750	0,2590	0,2436	-0,0921
2	Nuevo León	0,3750	0,3043	0,2796	0,2631	-0,1120
3	Coahuila	0,3953	0,3220	0,2969	0,2769	-0,1185
4	Baja California	0,3727	0,3194	0,2925	0,2778	-0,0949
5	Sonora	0,3873	0,3351	0,3055	0,2832	-0,1041
6	Baja California Sur	0,3854	0,3286	0,3026	0,2847	-0,1007
7	Estado de México	0,4118	0,3382	0,3120	0,2935	-0,1182
8	Aguascalientes	0,4227	0,3480	0,3212	0,2961	-0,1266
9	Quintana Roo	0,4495	0,3575	0,3272	0,2965	-0,1530
10	Tamaulipas	0,4148	0,3476	0,3234	0,3017	-0,1131
11	Chihuahua	0,3957	0,3373	0,3200	0,3024	-0,0933
12	Tlaxcala	0,4319	0,3604	0,3332	0,3062	-0,1257
13	Durango	0,4221	0,3662	0,3447	0,3185	-0,1036
14	Colima	0,4386	0,3742	0,3468	0,3206	-0,1179
15	Jalisco	0,4441	0,3735	0,3468	0,3219	-0,1221
16	Morelos	0,4614	0,3793	0,3520	0,3231	-0,1384
17	Querétaro	0,5113	0,3999	0,3590	0,3275	-0,1838
18	Sinaloa	0,4455	0,3915	0,3558	0,3295	-0,1160
19	Tabasco	0,4521	0,3994	0,3669	0,3374	-0,1148
20	Nayarit	0,4681	0,4042	0,3748	0,3411	-0,1270
21	Zacatecas	0,4514	0,4058	0,3869	0,3523	-0,0991
22	Campeche	0,4847	0,4236	0,3919	0,3579	-0,1267
23	Hidalgo	0,5126	0,4342	0.4025	0,3605	-0,1520
24	San Luis Potosí	0,4939	0,4245	0,3931	0,3611	-0,1328
25	Yucatán	0,4820	0,4186	0,3950	0,3656	-0,1163
26	Guanajuato	0,5228	0,4430	0,4081	0,3735	-0,1494
27	Puebla	0,5087	0,4386	0,4120	0,3812	-0,1275
28	Veracruz	0,5027	0,4477	0,4247	0,3973	-0,1054
29	Michoacán	0,5212	0,4635	0,4351	0,4032	-0,1180
30	Oaxaca	0,5689	0,5018	0,4770	0,4390	-0,1298
31	Guerrero	0,5851	0,5085	0,4830	0,4435	-0,1416
32	Chiapas	0,5955	0,5270	0,5077	0,4683	-0,1271

Fuente: Navarro & Favila (2013).

Como se puede ver en la Tabla 2, Chiapas se encontró siempre en el último lugar. Navarro y Favila (2013) le otorgaron a Michoacán, Oaxaca, Guerrero y Chiapas la condición de "muy desfavorable" con relación a la desigualdad encontrada en los otros estados.

Estos autores sugerían revisar los índices de marginación publicados por el Consejo Nacional de Población (CONAPO), quien en el 2010 indicó que Chiapas seguía siendo uno de los estados más marginados de México y concordaron con varios autores como Lizeth Coello (2018), INEE (2016a), Sylvia Schmelkes (2005) y Pablo Latapí (1993), quienes también consideraban que la pobreza es una variable que juega un papel muy importante en la contribución a la reproducción de la desigualdad educativa.

Los resultados PISA también han sido desfavorables para este estado (Tabla 3), ya que tanto en el 2009 como 2012[7] fue junto con Tabasco, Guerrero y Campeche, uno de los estados con más bajos resultados en las tres áreas que evalúa esta prueba: matemáticas, ciencias y comprensión lectora (INEE, 2013b, según datos de la OCDE, 2009 y 2012).

Tabla 3. Media de desempeño de los estados en México respecto a la media nacional en PISA 2012

Área	Media Nacional	Entidades por arriba de la media	Entidades por debajo de la media
Matemáticas	413	Aguascalientes, Nuevo León, Jalisco, Querétaro y Colima	Campeche, Tabasco, **Chiapas** y Guerrero
Ciencias	415	Jalisco, Nuevo León, Aguascalientes y Querétaro	Tabasco, **Chiapas** y Guerrero
Comprensión lectora	424	Querétaro, Ciudad de México, Aguascalientes, Chihuahua, Nuevo León y Colima.	Tabasco, **Chiapas** y Guerrero

Fuente: INEE (2013b).

Estos estudios evidencian que Chiapas tiene varias retos para poder lograr una educación básica obligatoria de calidad en todo su territorio, entre ellos también contar con docentes con una buena formación inicial y continua, aspecto en el que también ha sido calificado de forma muy baja, puesto que según los resultados de la Evaluación del Desempeño Docente[8] 2015, Chiapas junto con Sonora, otro estado mexicano, fue de los estados con mayor porcentaje de docentes con nivel de desempeño insuficiente en Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria). De los 2,733 docentes que participaron en esta prueba, el 28,14% tuvo un resultado reprobatorio, es decir casi el 30% de la muestra participante no contaba con las competencias docentes suficientes para ejercer en el nivel educativo en el que laboraban (SEP, 2016).

Por otro lado, es probable que otro de los motivos sea el tipo de población del estado. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016), este estado tiene una población de 5,217,908 habitantes, la cual es 51,3% rural y 48,7% urbana (INEGI, 2011). En cuanto a su educación, 15 de cada 100 habitantes son analfabetas, siendo el estado con mayor analfabetismo (14,8%) de todo el país y con respecto a la escolaridad su población

[7] El último informe PISA (2015) al que se puede tener acceso no tuvo informes por estados, debido a la falta de equipo tecnológico y el costo excesivo que esto representaba para el país (Poy, 2016).

[8] La Evaluación de Desempeño Docente (LGSPD) fue una prueba implementada por la Secretaría de Educación Pública que evaluaba las competencias docentes de los educadores, de acuerdo con cuatro tipos de desempeño (destacado, bueno, suficiente, insuficiente) en relación con el nivel educativo en el que trabajaban: preescolar, primaria o secundaria (Secretaría de Gobernación, 2015).

de 15 años y más tiene una media de 7,3 años, lo que significa que llegan a estudiar poco más del primer año de educación secundaria (INEGI, 2016).

Otro dato interesante es su basta población indígena, el 27,2 % de ella habla alguna lengua indígena, siendo el tercer estado con más hablantes de lenguas indígenas, poblaciones que viven normalmente en zonas rurales, muchas veces también marginadas (INEGI, 2011).

Con estos desalentadores resultados en cuanto a desigualdad educativa, los resultados PISA, la evaluación de desempeño docente y las condiciones de su población es importante y justificable realizar investigaciones en Chiapas, por lo que todo lo anterior incentivó a que el estudio fuera realizado en esta entidad federativa, con la confianza de que los resultados encontrados pudieran contribuir de alguna forma a la mejora de su calidad educativa.

Este argumento se sostiene también con la idea a la que llegó Pacheco (2010) quien, en un estudio sobre la problemática educativa en Chiapas, mencionó que el rezago sociocultural de este estado se contrastaba con los pocos estudios que se han hecho para investigar sobre la diversidad y complejidad del problema educativo que existe en esta región de México.

2.4.1 La reforma educativa del 2013 y el movimiento magisterial

La reforma educativa promulgaba en el 2013 que daba lugar a la LGSPD atrajo mucha inconformidad en los docentes de educación básica obligatoria del sistema educativo estatal en Chiapas, que provocó un movimiento magisterial en todo el estado, al que llamaron *disidencia* y consistió en el paro laboral de docentes y algunas directoras, es decir la suspensión de clases, durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 2013.

Los manifestantes defendían el no perder su antigüedad como trabajadores de la educación en caso de presentarse a la evaluación que proponían esta ley, así como tampoco ser despedidos en caso de no aprobarla, exigiendo la derogación de esta ley (Arroyo-Bravo et al., 2013). Esta ley no fue derogada[9], aunque se hicieron cambios al formato de este tipo de evaluación; aún así Chiapas fue parte de los estados que menos participación tuvo en la evaluación del Servicio Profesional Docente, debido a que muchos docentes decidieron no participar en la evaluación (INEE, 2016b).

La disidencia provocó quiebres en la relaciones de trabajo de los equipos docentes de los centros escolares, puesto que no todos estaban en contra de la reforma educativa, ausentismo de los docentes para poder ir a las marchas durante los siguientes años, la no participación en las Juntas de Consejo Técnico, el diseño sus propios programas educativos por estar también en contra del nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) próximo a ser implementando o la negación de participar en cualquier proyecto de formación continua que SEP les ofreciese. Lo anterior pudo comprobarse en el momento de la invitación que se hizo a la muestra para participar en este estudio y su recelo para participar en una formación continua que viniese de parte de SEP.

Como se puede ver en este capítulo, el sistema educativo de México reconoce las ventajas de brindar educación preescolar a todos los niños y niñas del país a través de la obligatoriedad de este nivel, intentar llegar a todas los lugares a través de diferentes tipos de centros escolares

[9] La LGSPD finalmente empezó un proceso de derogación en el 2019 que coincidió con el cambio de un nuevo sexenio gubernamental (Díaz-Delgado & García-Martínez, 2019).

y con el diseño, desde el 2004, de programas educativos de carácter nacional, abierto y obligatorio; todo esto con el objetivo de garantizarles calidad y equidad en la educación que reciben y que también le ha reconocido la OCDE (2012).

Sin embargo, esto no significa que no queden retos para la educación preescolar, como, por ejemplo, el garantizar su obligatoriedad en todo el país, equilibrar las desigualdades educativas que presentan algunos estados como es el caso de Chiapas o brindar una formación inicial y continua de calidad a las docentes, directoras, inspectoras y demás personal de este nivel educativo, aspecto que se ahondará en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. La formación continua de docentes de educación básica

La educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación. -Michael Fullan

Cuando se habla de la preparación para el ejercicio docente, hablamos de su formación docente, la cual "comprende el desarrollo de saberes relacionados con los contenidos de la enseñanza, así como los conocimientos y habilidades en términos pedagógicos que se requieren en dicha tarea" (SEP, 2017, p. 210). Para México es importante estudiar este tema ya que, por desgracia, como menciona Sandoval-Moreno (2014), actualmente sus docentes viven un momento de desvalorización por parte de la sociedad, causado posiblemente por su poca preparación científica y pedagógica, su participación intentando resolver problemas sociales y la exigencia constante, muchas veces a través de paros laborales, para recibir mejoras en sus derechos laborales.

La formación docente está integrada por dos tipos de formación, la formación inicial y la formación continua (FC), y aunque esta tesis doctoral estudia en específico la segunda, al estar estrechamente relacionadas y siendo la primera, la base del desarrollo profesional docente (Canedo-Castro et al., 2017) se explican en forma detallada ambas.

3.1 Formación inicial: Características y retos

La formación inicial docente es la "modalidad que se imparte para docentes noveles. Sienta las bases para el ejercicio de la enseñanza en distintas especialidades según área o nivel, ofertadas por las escuelas normales, las universidades y las instituciones de educación superior" (SEP, 2017, p. 210).

La formación inicial es el fundamento de toda formación y no sólo de la formación docente, puesto que ésta promueve y despierta en los estudiantes la motivación por adquirir nuevos aprendizajes y desarrollar nuevas competencias, favoreciendo el gusto para seguir formándose y así participar en la mejora de su desempeño profesional (Rosales-López, 2013); ha de ser exigente y esmerada en la mejora de la motivación intrínseca de los estudiantes que acceden a ella para que encuentren el sentido por el que estudian esa profesión (Llorent-Bedmar et al., 2019).

3.1.1 La formación inicial de los docentes en México

En México, son mayormente las llamadas escuelas normales, las instituciones que se encargan de la formación inicial de los docentes de educación básica dentro de las que destacan: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria y educación física[10] (Carmona-Soto, 2018) por ser las más solicitadas.

Las normales[11] son por principio las instituciones educativas donde los futuros docentes pueden obtener el grado de licenciatura (Sandoval-Moreno, 2014), y se caracterizan por tener

[10] Existen 16 tipos de planes de estudio que ofrecen las normales, según el Acuerdo número 14/07/18 (SEP, 2018).

[11] Fundadas hace más de 100 años, las escuelas normales continúan siendo los centros de formación inicial de todos los docentes en México. Fueron creadas con el objetivo de tener un sólo programa de enseñanza y así estandarizar sistemas y métodos "normando" su formación (Sandoval-Flores, 2003).

un currículo centralizado diseñado por SEP, el cual es certificado por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) según aclara García-Miramón (2017).

Este mismo autor explica que desde 1984, año en que los estudios para docentes se volvieron licenciatura, el proceso de formación inicial está integrado por tres etapas:

1. *Educación escolarizada*: En el caso de las estudiantes de educación preescolar, les corresponde cursar un plan de estudios integrado por 41 cursos organizados en ocho semestres. Durante esos cuatro años estudio, han de lograr un perfil de egreso conformado por competencias organizadas en dos amplios campos: a) competencias genéricas y b) competencias específicas (CEVIE-DGESPE, 2017).
2. *Educación en la práctica escolar*: Comprende todas las actividades escolarizadas que conllevan la observación y la práctica educativa bajo orientación y supervisión de los docentes de las normales. Incluye el trabajo directo en los centros escolares de educación preescolar, conocidos en México como jardines de niños, y la preparación de las estancias en dichos centros junto con el análisis y reflexión de las experiencias obtenidas.
3. *Prácticas en condiciones reales de trabajo:* Se refiere a los dos últimos semestres de su formación inicial, donde bajo el apoyo y supervisión continua de una tutora y del personal docente de la escuela normal, las estudiantes se responsabilizan de tiempo completo de un grupo de educación preescolar y escriben también un trabajo de titulación, cuya aprobación es la etapa final de la formación inicial de las futuras docentes en educación preescolar.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por diseñar un currículo de calidad para los estudiantes de magisterio, estos no han resultado tan fructíferos como se han planeado y Campos-Alba (2019) considera que se ha debido a cuatro principales problemas:

1. *La organización institucional y la regulación de la formación*: Explicado como la falta de las instituciones de formación docente para definir su identidad, articulación y coherencia para formar docentes con un nivel académico que toda educación superior debería tener.
2. *Los aspectos curriculares:* Son demasiado teóricos, extensos y poco relacionados con las diferentes realidades educativas que existen en el país.
3. *Los modelos y enfoques de formación:* Pese a que el currículo coloca a la práctica en condiciones reales de trabajo como eje principal de la formación docente, siguen perpetuándose clases magistrales, métodos frontales de enseñanza y pocas formas innovadoras de dar clase.
4. *Los formadores:* Aunque las políticas educativas han motivado a los profesores responsables de la formación de docentes de educación básica a elevar sus credenciales profesionales, son pocos los que lo hacen y según esta autora, en realidad muchos de ellos tienen una formación similar a la que poseerán sus estudiantes cuando se gradúen.

Por ello, Mercado-Maldonado (2019), establece que, para garantizar una formación inicial de calidad a los docentes, las principales características que deberían tener las normales y los planes de estudios de las licenciaturas ofrecidas a ellos deberían:

- Orientarse al campo de trabajo donde se desarrollarán los egresados, en este sentido debe favorecer una formación inicial centrada en los niños y adolescentes del SEM.

- Considerar el conocimiento que proponen las investigaciones científicas, así como el conocimiento producto de la experiencia acumulada de los docentes que trabajan en las normales.
- Estudiar los resultados, cambios, transformaciones y aportaciones, que se han obtenido de todas las reformas curriculares que han existido en la formación inicial de docentes[12], puesto que, según esta autora, pocas veces se ha estudiado el impacto que han tenido y los logros que se han obtenido.

Por su parte, México ha buscado a través de diferentes vías fortalecer la formación inicial de las docentes del nivel preescolar, esto se puede observar a través de dos acciones específicas que puso en práctica:

1. Con la obligatoriedad de este nivel educativo (Presidencia de la República, 2002), reconociendo que eso no garantizaría su calidad y equidad, en el mismo dictamen también se estableció que solamente docentes con el título de Licenciatura en Educación Preescolar podrían impartir este nivel educativo, en el artículo 4º Transitorio:

> Con el objetivo de impulsar la equidad en la calidad de los servicios de Educación Preescolar en el país, la autoridad educativa deberá prever lo necesario para dar cumplimiento a los que dispone el artículo segundo de la Ley Reglamentaria del artículo quinto constitucional de profesiones, en el sentido de que la impartición de la Educación Preescolar es una profesión que necesita título para su ejercicio, sin perjuicio de los derechos adquiridos de quienes a la fecha imparten este nivel educativo (Secretaría de Educación, 2002, p. 3).

Esto produjo que el número total de educadoras inscritas en las normales que impartían esta licenciatura aumentara, puesto que antes del 2002 no era obligatorio. También fueron necesarias más docentes que contaran con la Licenciatura en Educación Preescolar y fue el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2017), quien recibió la facultad de crear un proceso de evaluación, llamado EGAL-EPRE, que acreditase los conocimientos y habilidades adquiridos de forma autodidacta correspondientes a esta formación[13]. Este proceso fue dirigido a todas las educadoras que contasen con estudios concluidos de bachillerato o técnico con experiencia en la educación preescolar, así como a estudiantes con algún grado afín, pero no en educación preescolar.

2. Se creó la LGSPD, explicada en el capítulo anterior, la cual buscaba garantizar con los nuevos docentes que ingresaran al sistema educativo público, así como lo que ya estaban dentro de él, que poseyeran las competencias profesionales necesarias para desempeñarse como buenos docentes (INEE, 2015a; SEP, 2013a).

Este tipo de acciones han podido evidenciar que las instancias educativas en este país reconocen como posibilidad de mejora de la educación, potenciar la cualificación de las personas encargadas de los procesos de aprendizaje de los alumnos mexicanos.

---

[12] La licenciatura en Educación Preescolar ha pasado por cuatro reformas curriculares: en 1984, año de la primera gran reforma curricular puesto que se convirtió en licenciatura; en 1999 vuelva a haber otra gran reforma que involucró también la obligatoriedad por parte del estado de impartir este nivel educativo y años más tarde, le siguieron las reformas curriculares del año 2012 y del 2018 (Medrano-Camacho et al., 2017; Poy, 2018; CEVIE-DGESPE, 2017).

[13] Con a base al Acuerdo secretarial 286, 357 y el modificatorio 02/04/17 donde se establece el procedimiento general para la acreditación de conocimientos parciales o terminales que correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar, adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral (CENEVAL, 2017).

3.1.2 Retos de la formación inicial en México

Estudios como el de Ruíz-Moreno (2018) ha demostrado por ejemplo que la falta de transferencia en este proceso de asignación de plazas que estipula la LGSPD, no se toman en cuenta los diferentes contextos de donde vienen los concursantes a través del uso de pruebas estandarizadas, así como la poca o nula valoración que se le da a la experiencia para asignar cargos de mayor rango como son las jefaturas de sector, las zonas de supervisiones y direcciones, demostrando que este sistema tiene bastantes fallas.

Medrano-Camacho & Ramos-Ibarra (2019) mencionan que, pese a que este tipo de concursos ha permitido a otros profesionistas entrar en el campo de la docencia, este tipo de procesos ha ensuciado la adecuada proyección de la oferta y demanda de docentes, señalando a esta profesión como una ocupación que cualquier otra profesionista pueda ejercer y no como una profesión que ha de ser ejercida por profesionistas con una preparación especializada.

Como argumento mencionan parte de los resultados de un estudio conducido por el INEE (2016b), donde se entrevistaron a varios directores de centro escolares y mencionaron que en el caso de docentes que entraban a través de este tipo de concurso, ellos mismos tenían que ocuparse de su formación al demostrar que en sus primeros años de servicio, tenían una falta de preparación profesional.

En este sentido, otras de las principales críticas es que México ha invertido mucho en el rediseño de su modelo educativo nacional durante varios años, sin tomar en cuenta la importancia de trabajar también en el rediseño de la formación inicial que reciben sus futuros docentes (García-Miramón, 2017; Canedo-Castro et al. 2017).

Los esfuerzos siguen siendo débiles y las limitaciones que afronta la formación inicial de los docentes desde hace varios años, incluso décadas, es un tema ampliamente estudiado y varios autores mexicanos lo han investigado en profundidad. García-Miramón (2017) menciona que, pese a que desde 1984 la educación normal tiene el nivel de licenciatura, estás instituciones no han logrado las tres funciones específicas que toda educación superior debería tener: docencia, investigación y difusión, así como la vida académica que ocurre en las universidades.

En este sentido, favorecer la investigación aportaría luz sobre los problemas y situaciones que se presentan en las clases y que modifican el proceso educativo (Rivera-González, 2017).

Por su parte, Canedo-Castro et al. (2017), añaden que las reformas que ha habido a los planes de estudio de la educación normal han resultado deficientes y poco significativos para enfrentar la realidad con la que trabajan los docentes, caracterizada por tener diferentes tipos de contextos llenos de complejidad y falta de recursos.

Del mismo modo Alcaraz-Salarirche et al. (2019), mencionan que una de las desventajas de la formación inicial es que normalmente va cargada de gran contenido teórico importante para el ejercicio de la profesión, pero que pocas veces es trasladado al contexto práctico, donde los futuros docentes puedan aplicar esa teoría, por lo que siguen produciendo una práctica arraigada a los enfoques tradicionales (Sandoval-Flores, 2003).

Por su parte Mercado-Maldonado (2019) añade que las normales, como principales formadoras de docentes, son herederas de una histórica tradición educativa nacional con

riquezas que preservar y mejoras que potenciar a través de las siguientes recomendaciones que se podrían seguir:

1. Preservar el fin primordial de los docentes: la educación de los niños y adolescentes.
2. Reconocer la especialización educativa que tienen las normales en la enseñanza de la educación básica.
3. Incorporar a los docentes de las normales en los cambios curriculares que se introduzcan en la formación inicial de los estudiantes de magisterio.
4. Considerar la autonomía para la gestión académica y administrativa de las normales.
5. Concebir a la formación inicial con los contenidos y prácticas de educación básica de contextos reales donde ejercerán los futuros docentes y no realizar reformas con años de diferencia.
6. Mejorar las condiciones materiales que dificultan el trabajo académico de los estudiantes; por ejemplo, la falta de internet en las normales.

Como se puede ver, los desafíos de las escuelas normales y de la formación inicial que se ofrece a los futuros docentes siguen siendo considerables; es un hecho que la formación inicial de los docentes representa el comienzo de su experiencia educativa, por lo que resulta insuficiente para romper con las creencias y presiones de los modelos tradicionales que aún existen en los centros escolares, en especial si hablamos de los docentes noveles, por lo que la formación continua (FC) tiene un papel muy importante en lograr consolidar en ellos todas las competencias para ejercer profesionalmente la docencia (Barba-Martín & López-Pastor, 2017).

En el caso específico de la educación preescolar, desgraciadamente la formación inicial de los docentes muchas veces no corresponde a las exigencias pedagógicas actuales. A pesar de que la investigación educativa en el campo de la primera infancia evidencia hallazgos sobre la importancia de este nivel, sigue existiendo una discordancia entre lo que dice la ciencia y lo que se estudia, lo cual impide asegurar el máximo desarrollo de las alumnas de este nivel educativo (Gutiérrez-Duarte et al., 2018).

Valle & Álvarez-López (2019), señalan que incluso la OCDE en sus estudios sobre la formación docente, reconoce que, pese a que la formación inicial de los docentes es muy importante, este periodo de formación no es suficiente para darles todos los conocimientos para el ejercicio de su profesión y para compensar estas ausencias, el mismo organismo en su informe TALIS (OCDE, 2013a) sugiere proporcionarles más conocimiento práctico y pedagógico a través de formaciones continuas.

De igual forma autores como Calderón & Mora (2012) y Sandoval-Moreno (2014) reconocen a la docencia como una profesión compleja y llena de retos, por lo que la FC de los docentes debería ser considerada como un planteamiento obligatorio, prioritario y permanente para la calidad de los sistemas educativos, como una forma de responder a la exigencia de la sociedad de contar con docentes más y mejor preparados, reconociendo que "es la preparación y la solución a los problemas escolares lo que permitirá a los docentes proyectar nuevamente a la sociedad el valor de educar a las nuevas generaciones (p.14)."

México reconoce que la formación inicial es la base de una educación de calidad que merecen recibir los docentes a los que prepara y los alumnos que estarán con ellos, pero la

realidad está muy lejos de esos principios; resultaría necesario y urgente pensar en otras acciones que puedan fortalecer la formación que ellos han recibido.

Por ello, se presenta a la FC como una opción potente para fortalecer las competencias docentes que su trabajo diario les exige y que la formación inicial no ha logrado ofrecer, así como una posibilidad para actualizar sus conocimientos y reforzar todo lo que han aprendido a través de su experiencia. Por ello en el siguiente apartado se profundizará en la FC y su importancia, el otro eje que da sustento a la formación de los docentes y también uno de los temas centrales de esta tesis doctoral.

3.2 Formación continua: Características, tipos, ventajas y retos

Para González-Ortiz de Zárate et al. (2017), el mundo actual reta constantemente a las instituciones a través de frecuentes cambios y nuevas exigencias. Por ello un sistema de formación continua estratégica y eficaz puede ser la clave del fortalecimiento de las competencias de sus empleados.

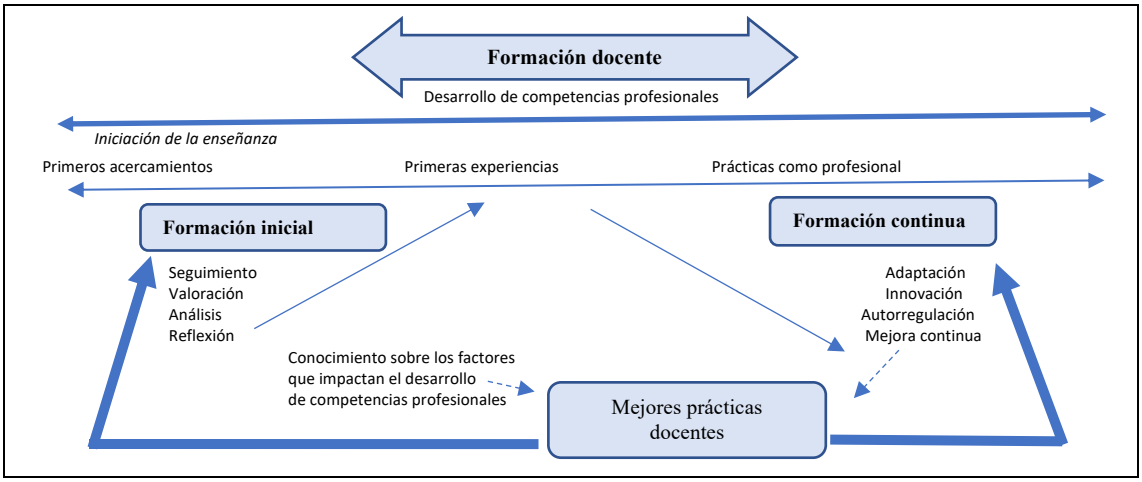
En el ámbito de la educación, específicamente cuando de habla de formación docente, en el análisis de investigaciones que se hacen al respecto, se suele encontrar a los términos de formación continua y formación permanente para referirse al mismo tema. En México se utiliza el concepto de formación continua (FC), por lo que, siendo una investigación desarrollada en ese país, se hablará de este tema utilizando este término.

En este sentido para Pineda-Herrero et al. (2008), la FC es aquella que se recibe después de haber completado la etapa de formación profesional inicial y de haberse insertado laboralmente y es una formación dirigida a profesionales en activo que deseen mejorar sus conocimientos, destrezas y actitudes, para actualizar sus competencias laborales, desarrollarse en su carrera profesional o incluso cambiar su orientación profesional y realizar funciones nuevas.

En el caso de la formación docente, sería necesario que desde la formación inicial se reflexionara sobre la importancia de la FC como una actividad necesaria a lo largo de todo su ejercicio que permite la autotransformación, reflexión y el dar respuesta a las necesidades del docente y su institución, con el fin de buscar constantemente su mejora, así como realizar ajustes y reajustes de cara a la demanda social de la profesión (Cárdenas-Quintana & Ledo-Roya, 2014; Alfonso-Amaro et al., 2019; Alcaide-Guardado & González-Ramos, 2019).

Por su parte, Chapa-Chapa & Flores-Fahara (2015) explican que la formación inicial en los docentes logra el primer acercamiento hacia sus primeras experiencias en el aula y es con apoyo de la FC de la mano de la experiencia diaria, lo que les permitirá consolidarse como profesionales en su área y así lograr mejores prácticas docentes (Figura 3).

Figura 3. Desarrollo de las competencias profesionales en los docentes



Fuente: Chapa-Chapa & Flores-Fahara (2015).

3.2.1 Características de la FC

A lo largo de los años, diferentes autores han investigado sobre las formaciones continuas que reciben los docentes y en particular Sandoval-Moreno (2014) concluye que únicamente el asistir a una FC no significa mejorar o actualizarse profesionalmente, por lo que identificar las características que deben tener éstas puede ayudar a ofrecer calidad y utilidad a lo que se estudia.

Para empezar toda FC debe buscar fortalecer el desempeño docente a través de la mejora de los conocimientos, habilidades y/o competencias profesionales que favorecen una buena enseñanza (Díaz-Bazo, 1999). Por su parte, Giovan M. Ferrazzi (1997), da características más específicas que debe tener una FC que busque buenos resultados:

- Proporcionar una formación polivalente, tanto pedagógica como metodológica, que les permita a los educadores enfrentarse a las situaciones que pueden producirse a lo largo de su labor docente.
- Reforzar la formación básica de carácter profesional que han recibido los educadores a lo largo de la formación inicial.
- Contribuir a fortalecer un necesario proceso de evaluación constante, tanto a nivel de aula (procesos de enseñanza y de aprendizaje) y de institución, como a nivel personal y vivencial.
- Reforzar la formación personal y la reflexión educativa, para atender a las distintas demandas de los alumnos, respecto a su preparación escolar y su formación como personas.
- Favorecer en el educador una especial atención hacia el alumno, a su capacidad para aprender por sí mismo y a su necesidad de orientación en sus etapas de formación.
- Responder creativamente a las demandas del ambiente, dialogando y unificando criterios en la búsqueda de soluciones oportunas.
- Buscar la coherencia entre la reflexión (teoría) y la práctica educativa (praxis), integrando en un único proyecto educativo institucional tanto los elementos orientadores como los elementos instrumentales del currículo.
- Reforzar una reflexión personal y acciones concretas acerca del necesario reconocimiento social y económico del rol docente (pp. 50-51).

Motos-Teruel & Navarro-Amorós (2012) añaden que las metodologías utilizadas en las formaciones continuas suelen ser expositivas, y consideran que el uso de estrategias experienciales y vivenciales, como lo son las estrategias dramáticas, pueden ser implementadas para que los docentes analicen mejor su propia práctica, que es muchas veces lo que les interesa: el ser mejores en su profesión.

Por su parte, otros autores consideran que las formaciones continuas deberían partir de situaciones concretas que desequilibren o inquieten a los docentes con el objetivo de proporcionarles herramientas adecuadas a sus distintas realidades. De igual forma, sugieren que es necesario influir en su identidad profesional para que los cambios favorecidos les resulten sustanciales, sólidos y duraderos para así fortalecer el sentido y significado de su trabajo (Monereo, 2010, Manzanares-Moya & Galván-Bovaira, 2012; Gracia-López et al., 2013).

3.2.2 Tipos de formación continua

En el caso de México, la FC puede ser pública o privada (INEE, 2015b). En el caso de la primera, puede ser ofrecida por universidades públicas, como sería el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o por la propia SEP. En ambos casos, las formaciones suelen ser gratuitas o a muy bajo costo.

En cuanto a la segunda, suele ser ofrecida por universidades u centros privados especializados en la formación docente y en este caso, el costo de su oferta académica es absorbida por los participantes.

A partir de ello, también se puede explicar que tanto las instituciones públicas como las privadas puede ofrecer diferentes tipos de FC. Algunos ejemplos pueden ser: cursos, talleres, seminarios, diplomados, especializaciones y posgrados que se imparten a docentes que se encuentran trabajando frente a un grupo de alumnos Gracia-López et al. (2013).

Carles Monereo (2010) realiza una categorización de los principales tipos de formaciones continuas a las que los docentes asisten, dando lugar a tres modalidades distintas:

1. *Modalidad formativa pre-constructiva:* El formador parte de un programa cerrado que ha de desarrollar en un tiempo y espacio determinado y los docentes han de transferir de manera fiel lo aprendido sin tomar en cuenta su contexto, lo que les dificulta aplicar lo aprendido.
2. *Modalidad formativa re-constructiva:* Se promueve que el docente tome conciencia de sus concepciones y prácticas y que sirva de reflexión entre lo que piensa y realiza y lo que le gustaría pensar y realizar para favorecer un cambio en el mismo. La crítica hacia esta modalidad es que promueve el reflexionar sobre la propia práctica, más no el actuar.
3. *Modalidad formativa co-constructiva:* El programa formativo parte de las necesidades y contextos reales de los docentes. Se trata de un proyecto de innovación real que los docentes están trabajando en sus clases. Busca que se analicen las propias prácticas y sean reescritas por los propios docentes con apoyo de los conocimientos y experiencias que propone el formador; ofrece ayuda contextualizada al docente, más no genera cambios en la identidad profesional del docente en formación.

Este mismo autor menciona que pese a que son las modalidades más usadas, todas tienen áreas de oportunidad, y propone que las formaciones continuas deberían partir del análisis de incidentes críticos, es decir que las formaciones estén ligadas a eventos específicos, emocionalmente desestabilizadores, que pueden favorecer los cambios en la identidad profesional del docente, para generar cambios reales en ellos.

Sierra-Ospina & Giraldo-Gil (2020) también estudian las perspectivas conceptuales que influyen en los procesos y resultados de la FC de los docentes, y las clasifican en cuatro tipos, los cuales son muy similares a los que propone Monereo (2010):

- *Perspectiva académica:* Su objetivo es lograr el correcto dominio de las disciplinas que los docentes enseñarán a partir de las transmisión de esos conocimientos.
- *Perspectiva técnica:* Se centra en favorecer objetivos de la formación definidos en términos de conductas y de la solución de problemas por medio de la aplicación instrumental del conocimiento teórico previamente establecido.
- *Perspectiva práctica:* Da importancia al aprendizaje centrado en la práctica, y ve al docente como un profesional reflexivo que es capaz de analizar su práctica docente para tomar decisiones.
- *Perspectiva de reconstrucción social-crítica:* Favorece el entendimiento de la enseñanza como una actividad crítica; considera al docente como un profesional independiente que crítica constructivamente su ejercicio favoreciendo la libertad de quienes participan en el proceso educativo, siendo la reflexión de gran valor ya que busca mejorar la práctica docente e influir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Por otro lado, Zabalza-Beraza & Zabalza-Cerdeiriña (2011), consideran que las formaciones continuas pueden clasificarse de acuerdo con su sentido: las orientadas al crecimiento personal o al crecimiento científico y las orientadas en la mejora directa de la actuación docente, siendo todas importantes para el fortalecimiento de las competencias profesionales de este colectivo.

Barraza-Barraza (2019) concluye que tanto el tipo de formación, como su duración han de ser tomadas en cuenta, puesto que en su estudio encontró resultados de mejora de la práctica docente en aquellos docentes que acudían a posgrados, cuestionándose la efectividad de los cursos cortos y obligatorios que la mayoría de los docentes de educación pública suelen cursar.

Las clasificaciones de formaciones continuas pueden ser distintas según el autor que se estudie; en lo que todos concuerdan es que la FC basada en la reflexión y en la acción es un medio potente para lograr la mejora de las competencias profesionales de los docentes y es necesaria si ellos desean innovar y/o mejorar sus propias prácticas.

Motivos de la asistencia a la FC

Para asegurar el ofrecerles a los docentes formaciones continuas de calidad y útiles para su práctica en el aula, sería importante brindarles aquellas que se impartan con las características que los autores anteriores mencionan.

Sin embargo, Thompson (1984, cit. en Biscarri-Gassio, 1993) considera que estudiar la motivación de los docentes a asistir a éstas también es interesante y en un estudio en el que participaron 151 docentes, encontró que su motivación dependía de seis factores, ordenados a continuación por la importancia que le dieron los participantes:

1. **Avance o progreso profesional:** La formación les permitirá mejorar sus competencias y también lograr un mejor puesto laboral.
2. **Interés cognitivo:** Se sienten motivados ellos mismos por aprender algo nuevo.

3. Expectativas externas: Cumplir con una satisfacción externamente impuesta, por ejemplo, su director o jefe directo les pide realizar la formación.
4. Bienestar profesional: La formación les ayudará a servir mejor a su comunidad, reflejando un sentido humanitario.
5. Relaciones sociales: Interés por relacionarse con nuevas personas con las que comparten mismos intereses.
6. Estimulación o escape: La formación les permite salirse de una situación aburrida o un ambiente no agradable en su trabajo; por ejemplo, cursar una FC justo en su horario laboral.

Este mismo autor no encontró diferencias significativas relacionadas con la edad, estado civil, nivel de estudio ni experiencia de los docentes participantes.

Por otro lado, Biscarri-Gassio (1993) realizó un estudio similar analizando los factores que hacían que los docentes asistieran y también los factores que favorecían que no asistieran a las formaciones continuas en un estudio con 319 docentes de diferentes niveles educativos y encontró que los tres motivos de asistencia eran: 1) La utilidad práctica de la FC en cuanto a su aplicación o utilización en el aula; 2) El interés de la formación para actualizarse o mejorar conocimientos de su profesión; y 3) La oportunidad de horario o tiempo disponible para ir. Mientras que los motivos más destacados para decidir no asistir fueron: 1) Las dificultad de horario y tiempo disponible para ir; 2) Tener otras tareas vinculadas a su trabajo docente que necesitaba de su atención; y 3) La larga distancia o dificultad de traslado a la sede de la formación continua.

Sin lugar a duda, conocer los motivos de asistencia y no asistencia a formaciones continuas, también es importante puesto que puede favorecer el diseñar formaciones acordes a las necesidades e intereses de los docentes incrementando así su presencia en ellas.

3.2.3 Ventajas de la FC

Con la información presentada se puede asegurar que la FC es una formación necesaria para los docentes que puede ofrecerles valiosos beneficios para su desarrollo profesional. En un estudio presentado por García-Gutiérrez & Muñoz-Moya (2018), donde realizaron entrevistas en profundidad a directoras y asesoras, así como un grupo focal con docentes, todas del nivel preescolar, se identificaron diferentes ventajas que las participantes externaron, debido a su asistencia a formaciones continuas:

- El empoderamiento que producía en los docentes el desarrollar la competencia de aprender a lo largo de la vida.
- La gratuidad de la FC que ofrecían los centros de formación de docentes por parte de la educación pública.
- La mejora del aprendizaje del alumno, puesto que la FC siempre apuntaba a mejorar el rendimiento del alumnado.
- El apoyo entre iguales, ya que se formaban redes de docentes que favorecían el apoyo, seguimiento y referencias de buenas prácticas en el aula.
- La formación voluntaria, al no ser obligatoria se podía garantizar el interés y entusiasmo en los participantes.

- La adecuación a las demandas sociales, las formaciones continuas estaban destinadas a ofrecer recursos y estrategias para que los docentes estuvieran actualizados.
- La relación escuelas-centro de formación de profesorado, cuando había conexión entre ambos se podían atender realmente las necesidades de los docentes.
- La variedad de temáticas de formación que se ofrecían para los docentes de todos los niveles educativos.

Asimismo, existe evidencia de que la eficacia de la FC en los docentes es real, y en el caso de educación preescolar, pese a que es poca, en años recientes se está estudiando cada vez más.

A continuación, se presentan varios estudios de este nivel educativo de diferentes contextos educativos y países iberoamericanos que demuestran los resultados positivos en las docentes al participar en ellas. En el caso de México, aunque se sabe de la repercusión de este tema, se reconoce que hay poca investigación empírica sobre la importancia de asistir a formaciones continuas en la práctica de las docentes, siendo uno de los motivos de estudiar este tema en esta tesis.

Por ejemplo, en Colombia, Ospina-Tascón & Betancourt-Marquéz (2018) evaluaron un taller de cuatro sesiones sobre el juego simbólico. Al momento de evaluar la eficacia de la FC se observó una movilización de la capacidad reflexiva de las educadoras en la medida de involucrarse emocionalmente a través del juego; también expresaron sentir más empatía al interés de juego de sus alumnos.

Un año más tarde, Cerchiaro-Ceballo et al. (2019) evaluaron los resultados de un programa educativo para la formación de educadoras y después de ofrecerles tres talleres formativos de revisión conceptual y metodológica, se reportaron cambios importantes en la práctica de ellas en cuanto a una menor frecuencia de escenarios educativos restrictivos y reducción de actividades grupales con los niños.

En Perú, Turpo-Gebera (2018) realizó un estudio sobre la usabilidad pedagógica en la formación del profesorado. Se concluyó que, si bien las docentes participantes demostraron satisfacción por los contenidos de la formación y posibilidades de transferencia en sus clases, la usabilidad pedagógica (uso de una plataforma virtual) no resultó enteramente satisfactoria.

En España, Iglesias-Martínez et al. (2018) encontraron diferencias y similitudes sobre las necesidades de formación entre docentes de centros públicos y centros privados. La principal similitud fue que el tiempo era uno de los principales obstáculos para seguirse formando y en cuando a diferencias, se encontró que las docentes de los segundos centros demostraban mayor disposición a formarse.

En México se encontraron dos estudios recientes donde se demostró la importancia de estudiar la eficacia de las formaciones continuas. Cob-León & Xacur-González (2019), investigaron sobre el uso de las TICs (Tecnologías de la información y la comunicación) en la práctica docente de educadoras, encontrando que, si bien la mayoría de ellas había asistido a alguna FC relacionada con este tema, la insuficiencia de recursos tecnológicos en las clases de los jardines de niños frenaba su uso por parte de las docentes.

Por su parte Barraza-Barraza (2019) estudió la percepción de docentes de diferentes niveles educativos, incluidas educadoras, sobre los estudios de posgrado y la influencia en su

práctica docente, encontrando varios tipos de beneficios de los cuales los participantes eran conscientes: cambios en sus estrategias didácticas, mejoras en sus formas de planeación, mayor comprensión de los contenidos que enseñaban, de los enfoques curriculares que utilizaban y del desarrollo psicopedagógico de los alumnos, desarrollo de habilidades para la docencia, tolerancia hacia los alumnos, así como cambios de una práctica expositiva a una más dinámica y reflexiva.

Las investigaciones presentadas evidencian la viabilidad y pertinencia de fortalecer en las educadoras su intervención en el desarrollo de niños y niñas de estas edades, y también el compromiso e interés que demuestran por asistir a ellas y poner en práctica lo aprendido (Cerchiaro-Ceballos et al., 2019). Se puede concluir que la asistencia a formaciones continuas permite a los docentes mejorar sus competencias profesionales, reconocer la importancia de su propia FC y asumir la responsabilidad de asistir a ellas.

3.2.4 Retos de la FC

Pese a las ventajas comprobadas que favorece la FC en los docentes, hay varios retos que todavía existen y que conviene trabajar para cumplir con el propósito de ofrecer educación de calidad a los alumnos de los distintos niveles educativos.

Con relación a lo anterior, el estudio hecho por García-Gutiérrez & Muñoz-Moya (2018), también identificó diferentes factores que debilitan la FC, como lo son:

- El horario: Las formaciones continuas no suelen estar integradas en el horario lectivo de los docentes.
- Insuficiencia de recursos humanos para realizar las formaciones continuas.
- Captación de profesorado: Cambiar la idea de que el docente ha que recibir información para decidir formarse.
- La no obligatoriedad de la formación, lo cual muchas veces consigue que no todos los docentes decidan formarse.
- Acceso limitado a la FC: En algunos casos los recién graduados no pueden acceder a la formación.
- Inmovilismo del profesorado: Falta de compromiso hacia su propia formación.

Ospina-Tascón & Betacourt-Márquez (2018) añaden que otras limitaciones son que las formaciones continuas que se les ofrecen suelen ser de carácter genérico, aunadas a una calidad insuficiente y descontextualizados de los escenarios que los docentes viven, por lo que muchas veces no logran ayudarles a fortalecer las necesidades que ellos tienen.

En el caso específico de las educadoras, estas mismas autoras mencionan que las propuestas de FC que se les ofrecen deben de tener en cuenta desde cuáles perspectivas les hablan sobre la infancia y su desarrollo, así como reconocer el discurso estandarizado que se tiene sobre estos temas; concluyen que las formaciones continuas que ellas reciben deberían de considerar la diversidad cultural que existe, las diversas formas de ser niño, las diferentes formas de acompañarlos desde una edad cada vez más temprana, contemplando las transformaciones actuales que existen en el orden familiar, los contextos de múltiples violencias que muchas veces los niños viven, entre otros aspectos.

Finalmente, por lo que corresponde a la FC en el nivel preescolar en México, hay al menos dos desafíos importantes que enfrentar y que se estudian en esta tesis: la realización de

más estudios sobre la FC de las educadoras para estudiar las áreas de oportunidad que existen en este tipo de formación, así como la FC en contexto de educación multigrado.

Estudios sobre FC con educadoras

El estudio de la formación continua de las educadoras en México es un tema relativamente nuevo, y por ende hay poca investigación al respecto.

En este sentido, Pérez-Martínez (2010) coordinó para el INEE un informe sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar en el país y encontró que con respecto a las oportunidades para el aprendizaje y desarrollo profesional de las educadoras, durante los ciclos escolares del 2006 al 2008, ellas tomaron en promedio 5,5 cursos con temáticas relacionadas a planeación de clases y diseño de situaciones didácticas, estrategias de enseñanza, desarrollo del niño y del Programa de Educación Preescolar 2004 y seguimiento y evaluación del desarrollo de los niños, todos ofertados por el SEM, siendo las educadoras de centros escolares indígenas unitarios las que asistieron en promedio a más cursos (7,9 cursos).

Otro resultado interesante del estudio fue que, de todos los cursos ofertados, la mayoría de las educadoras no asistió a los de temáticas referentes a la atención a niños con necesidades educativas especiales (NEE) y la enseñanza multigrado. Lo anterior sobresalió ya que, de acuerdo con el mismo informe, en el 53,8% de los grupos había al menos un alumno con (NEE) y el 21,8% de los grupos de educación preescolar eran multigrado. También se resaltó que las educadoras que menos asistieron a alguna FC en ese periodo fueron las que trabajaban en centro escolares particulares (21,4%).

Estos resultados concluían que las educadoras sí asistían a formaciones continuas, interesándose más por temas de planeación, desarrollo del niño y evaluación de este, quedando pendiente el favorecer la asistencia a formaciones continuas en educadoras de centro escolares privados y el motivarlas a interesarse por otros tipo de temáticas importantes para su desempeño profesional.

Lo anterior resulta interesante de mencionar, puesto que en este estudio participaron educadoras de centros escolares privados y también de centros escolares públicos multigrado, lo cual permitió contrastar esta información con los resultados encontrados en este estudio.

Tres años más tarde Gracia-López et al. (2013) presentaron un estudio que exponía las necesidades que expresaban las educadoras sobre el tipo de FC que debería ofrecérseles encontrando resultados similares a los de Pérez-Martínez (2010). Esta investigación también aportó que las modalidades de estudio preferidas eran la presencial y mixta, evidenciando la preferencia de buscar una relación directa y de cercanía física con los formadores.

Ambas investigaciones evidenciaron que las educadoras trabajan en su mejora profesional y aprovechan las opciones de superación académica que tienen a su alcance, quedando pendiente la existencia de una mayor oferta de estudios.

En este sentido el SEM tendría como reto ofrecer formaciones continuas que sean de interés para las educadoras y que también apoyen las necesidades que presentan de acuerdo con los diferentes contextos en donde llevan a cabo su profesión.

Del mismo modo el INEE también tendría pendiente realizar un estudio más actual donde presente información más reciente sobre el tipo de formaciones continuas a las que asisten las

educadoras, así como la frecuencia con la que asisten y así poder concluir los cambios que ha habido a lo largo de estos años.

La FC en contextos de educación multigrado

Hablar de este desafío en esta tesis doctoral se considera importante ya que en este estudio participaron tres centros escolares públicos multigrado. Este tipo de educación surge en México debido a que es un país muy extenso y mucha de su población vive en zonas rurales y/o zonas vulnerables debido a la pobreza (INEGI, 2010).

Con el objetivo de proveer educación gratuita, obligatoria, laica y de calidad, SEP con apoyo de otras instituciones del gobierno, como CONAFE, ha implementado opciones para que todos los niños y niñas tengan acceso a la educación.

Una de estas opciones, son los centros escolares públicos multigrado para la educación básica, donde un docente "atiende a más de un grado escolar. Así, en preescolar una escuela multigrado es una que ofrece dos grados y tiene sólo un docente, o que ofrece tres grados y tiene uno o dos docentes (Schmelkes & Águila, 2019, p. 14)". Esto representa una solución para aquellos lugares de marginación o aislamiento donde hay poca matrícula.

El problema es que debido a que los currículos oficiales están diseñados para escuelas que cuenten con un docente por grupo, se ignora esta situación, lo que resulta con aprendizajes bajos de los alumnos, docentes poco preparados para enfrentar esta situación, así como materiales e infraestructura inadecuados para ofrecer una educación de calidad, lo que conlleva a una alta rotación de los docentes durante el ciclo escolar, pues aprovechan la oportunidad para cambiarse a otro centro en cuanto tienen la posibilidad de hacerlo, con el deseo de acercarse a su lugar de vivienda, progresar en su calidad de vida y avanzar en su formación profesional, lo que también acaba interrumpiendo la continuidad de los métodos de enseñanza (INEE, 2017; Barba-Buenosaires et al., 2019). De hecho, un estudio hecho por SEP (2006), reveló que existe una opinión generalizada sobre los centros escolares rurales y los multigrado, con respecto a que suelen ver vistos como sitios para los docentes recién graduados o como sitios de tránsito o castigo.

Como se ha mencionado, ofrecer una FC de calidad es un derecho de todos los docentes en el país, en especial aquellos que trabajan en las condiciones expresadas anteriormente como el aislamiento o con materiales e instalaciones precarias, deberían recibir, lo que demanda al SEM nuevos enfoques para la formación de los docentes que viven esta situación.

Sin embargo, la oferta de FC para ellos es insuficiente y poco pertinente, además de que los programas de profesionalización que ofrecen las instancias de FC se suelen llevar a cabo en regiones y localidades más urbanizadas, a los cuales los docentes de escuela multigrado tienen dificultad de acceder debido a la falta de tiempo y recursos económicos para trasladarse desde las localidades donde trabajan, que suelen ser alejadas y de difícil acceso (INEE, 2017).

Barba-Buenosaires et al. (2019) proponen incorporar a la malla curricular de la formación inicial de los docentes la "atención a grupos multigrado", algo que en estados como Tabasco y Veracruz ya existe, pero quedarían pendientes en los planes de estudio de las normales ubicadas en el resto del país.

Por otro lado, se podría pensar en potenciar las formaciones continuas en línea, sin embargo, la baja conectividad que suele haber en localidades con escuelas multigrado, así como el alto porcentaje de ausencia de aulas de cómputo en ellas (más del 70%) no lo posibilita (INEE, 2017; Martínez, 2018).

Finalmente, este apartado evidencia las necesidades que tienen las instancias educativas correspondientes de considerar nuevas acciones que involucren a expertos en educación multigrado para fortalecer la formación de los docentes que desempeñan o desempañarán su trabajo en este tipo de centros.

3.2.5 Evaluación de la FC

Si bien el éxito de cada FC depende de varios factores expuestos en las páginas anteriores, un aspecto importante a añadir es que en la mayoría de las formaciones no se da el seguimiento debido, mucho menos la evaluación de los aprendizajes logrados (Vera, 2004, cit. en Gracia-López et al., 2013).

Este mismo autor señala que en muchos de los casos simplemente se les otorga a los docentes una constancia por haber asistido a ellos y un aspecto que no se debe dejar pasar por alto es su evaluación. Sin la evaluación de las formaciones continuas, será difícil conocer su eficiencia y eficacia, aspectos en los que se ahondará en el siguiente capítulo.

Manzanarez-Moya & Galván-Bovaira (2012) afirman que más que cuestionarse si la FC es necesaria, se tendría que investigar si los tipos de formación ofertados les resultan útiles a los docentes para atender las necesidades de su práctica y apoyar su desarrollo personal y profesional, por lo que la evaluación se vuelve necesaria; es importante que la FC a la que asistan los docentes esté relacionada con su práctica docente diaria y con aspectos que necesiten y/o deseen mejorar (Gracia-López et al., 2013). Por la información presentada anteriormente, se sabe que hay ciertas características y tipos de formaciones continuas que pueden tener más éxito que otras, pero ¿qué pasa después de la FC?

No es solamente importante recibir formaciones continuas sino también utilizar lo que se aprende y se reflexiona en ellas para transferirlo a la práctica docente, es decir, poner en práctica lo aprendido para así garantizar su éxito. La FC debería resultar de utilidad para los docentes, que la inversión de tiempo, dinero y esfuerzo valga la pena, aportándoles aprendizajes que ellos utilicen en su día a día laboral y así mejoren y optimicen sus competencias docentes.

La evaluación puede medir aspectos clave cómo los datos sociodemográficos de los docentes que las cursan, satisfacción por lo aprendido, aprendizajes logrados, transferencia realizada, sugerencias de mejora, temas de interés para otras formaciones continuas, entre otros muchos datos que pueden enriquecer el éxito y utilidad de todas las formaciones que se les ofrecen. En resumen, la evaluación de las formaciones continuas puede arrojar datos imposibles de explorar si no se investigan.

En este sentido, en un estudio hecho con docentes de educación preescolar en Sinop, Brasil, García (2019) encontró que la FC en docentes que tenían menos experiencia era vista como un enriquecimiento profesional puesto que se sentían en construcción de su profesión,

situación que era vista de forma diferente en aquellas que tenían más años, siendo un denominador común, en ambos tipos de educadoras, el estar abiertas al cambio.

Gracia-López et al. (2013), entienden a la FC como un proceso de actualización del docente donde obtiene la posibilidad de reconstruir su práctica pedagógica cotidiana a través del conocimiento pedagógico que tiene y que también desea movilizar y lo que estos autores sugieren es conocer las necesidades de la formación docente, para que se diseñen y ofrezcan formaciones continuas que le fortalezcan, guiadas por su participación reflexiva, para así lograr su mejora profesional y el de sus resultados educativos. La evaluación de las formaciones continuas puede hacer lo anterior posible y todas deberían de realizarla.

Para ello, existen diferentes tipos y modelos de evaluación, entre los cuales se hace hincapié en la evaluación de la transferencia de aprendizajes de la FC y en el siguiente capítulo se hablará detalladamente al respecto.

Para concluir, este capítulo tuvo la intención de acercar al lector a la formación profesional que tienen los docentes en México. Se presenta a la formación inicial como la primera fase de su preparación, misma que es descrita y también se exponen algunas de las áreas de oportunidad que presenta. Debido a lo anterior, también se presenta a la FC como una vía para fortalecer las competencias profesionales de los docentes en activo, exponiendo entre otros aspectos sus características, tipos, ventajas y retos que también tienen, finalizando con la importancia que tienen la evaluación de toda formación con el objetivo de mejorar en otros aspectos su eficacia.

Capítulo 4. La evaluación de la formación continua, ¿por qué y para qué?

El aprendizaje es un proceso a lo largo de toda la vida que nos ayuda a enfrentarnos al cambio. Por ello, la tarea más urgente es enseñar a las personas a aprender.
– Peter Drucker

Como se introduce al final del capítulo anterior, en el caso de formaciones continuas la evaluación es un mecanismo que garantiza la calidad de éstas y aunque es una tarea difícil también es necesaria, puesto que sólo con ella se pueden detectar los efectos de las acciones formativas llevadas a cabo y tomar decisiones para mejorarlas. Sin embargo, nunca debería ser para control o inspección del docente (Arreola-Rico, 2019; Pineda, 2002).

En México, el INEE reconoce que existe la necesidad de realizar más estudios que ahonden en la calidad de las formaciones continuas que se les imparten a los docentes, su pertinencia para la mejora de las prácticas pedagógicas, así como su peso en la mejora de la calidad de la enseñanza (Pérez-Martínez, 2010), lo que convierte a la evaluación en una fase muy importante de toda FC, para lo cual es importante antes definir el término evaluar el cual "es aquel proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor orientado a la toma de decisiones" (Tejada, 1999, p. 33).

4.1 Funciones de la evaluación

Santos-Guerra (2005) considera que la evaluación puede ser vista desde dos dimensiones: la tecnológica/positiva y la crítica/reflexiva. La primera busca a través de números medir los resultados para poderlos comparar, convirtiéndola en una confirmación de aprendizajes y un mecanismo de control social; la segunda, considera a la evaluación como un proceso y no sólo un momento muchas veces final. Su enfoque es comprensivo y de forma permanente busca un proceso reflexivo respaldado por distintos tipos de evidencia.

Esta última tiene diferentes funciones que aplicadas a la evaluación de la FC se entenderían de la siguiente forma:

a) De diagnóstico: Conoce las ideas de los participantes, errores que cometen, sus áreas de oportunidad y también sus fortalezas.
b) De diálogo: Se convierte en una plataforma de debate sobre los aprendizajes enseñados.
c) De comprensión: Comprende lo que ha pasado durante el proceso de enseñanza aprendizaje.
d) De retroalimentación: Permite la reorientación del trabajo con los participantes, pero también la replanificación de la formación y la manera de trabajar de los formadores.
e) De aprendizaje: Conoce la adecuación de la metodología de la formación, la pertinencia de los contenidos y muy importante, si los aprendizajes se han producido en los participantes y si han sido relevantes para ellos.

Esta investigación comparte esta última visión de la evaluación que explica el autor y la entiende como un proceso indispensable y permanente de toda actividad educativa con el objetivo de buscar siempre su mejora con apoyo de la reflexión y crítica constructiva.

Por su parte, Tejada-Fernández & Ferrández-Lafuente (2007), engloban las finalidades de la evaluación de la FC de la siguiente forma:

1. Diagnóstica o de entrada: Conocer la realidad donde se llevará a cabo la formación, las característica del contexto y las necesidades formativas de los participantes.
2. Formativa o de proceso: Evaluar la acción educativa durante su desarrollo dentro del contexto donde se está llevando a cabo con el objetivo de mejorar esta acción durante su transcurso.
3. Sumativa o de productos: Conocer el cumplimiento de los objetivos propuesto por la formación, así como su valor, los cambios logrados en los participantes y el rechazo o aceptación de ellos mismos hacia el programa.

Por otro lado, Jiménez-Jiménez (1999 cit. en Miranda et al., 2010) añade que existen tres enfoques que apoyan la toma de decisiones a partir de la evaluación de las formaciones:

a) *El enfoque para la mejora:* su objetivo es optimizar la gestión del servicio educativo a través de investigaciones que evalúan cómo mejorar los planes de estudio, la atención al currículo, los métodos de enseñanza, la coordinación y procedimientos educativos, entre otros y se apoya en el control externo, los incentivos, el liderazgo y el colegiado entre docentes.
b) *El enfoque para la autorregulación:* su objetivo es fijar los procesos que favorecen la calidad de cada FC, a través del estudio de los planes y las planificaciones, los sistema de control interno y externo, la satisfacción de los docentes, etcétera.
c) *El enfoque de la eficacia:* su objetivo es evaluar el impacto de las formaciones continuas en relación con sus objetivos, aprendizajes de los docentes y su reinserción profesional con el fin de establecer estándares de calidad.

Este mismo autor, advierte que suele haber poco diálogo entre los tres enfoques, siendo el enfoque de la eficacia el que mejor aborda la evaluación puesto que considera a los docentes como agentes importantes del impacto de las formaciones continuas a las que asisten, aunque lo esperado sería que los tres enfoques trabajaran juntos.

Con el objetivo de conseguir este tipo de enfoque es importante entender a la evaluación como una fase muy importante de cada FC y para comprender la importancia de los resultados que se obtengan a partir de ella resulta también importante conocer y comprender la importancia de las demás fases, por lo que a continuación se exponen.

4.1.1 Las fases de la FC

Como se menciona anteriormente es esencial entender que toda FC debería ser vista como un proceso divido en fases y cada una de las cuales está conformada por diferentes acciones (adaptado de González-Ortiz de Zárate et al., 2017), todas ellas igual de importantes que la fase de evaluación, puesto que una apropiada atención a cada una de ellas puede influir en lograr los resultados esperados para la última fase que corresponde a la evaluación de la formación:

1. *Definición de las exigencias de la formación*: Para estos autores, la FC alcanza su máximo valor cuando parte del modelo estratégico de la institución educativa que desea la formación, para así hacer un diseño de objetivos que se pretenda alcanzar durante el desarrollo de la formación acorde a lo que la institución necesita. En el caso del ámbito educativo en México, esto normalmente no suele suceder, los docentes eligen libremente

a que formaciones continuas asistir, dependiendo de la oferta que haya (INEE, 2015b; Secretaría de Educación Chiapas, 2019).

2. *Evaluación al personal:* Es esperado que toda institución educativa antes de ofrecer una FC a sus docentes tenga desarrollado un perfil de exigencia de los puestos de su personal para que éstos puedan llevar a cabo su trabajo de acuerdo con lo esperado por la institución y sepan como los pueden apoyar. En este caso, este perfil podría ser el perfil de egreso de las licenciaturas en educación que existen en México y han sido diseñados para que puedan integrarse a la docencia después de haber finalizado su formación inicial (CEVIE-DGESPE, 2017).
3. *Definición de las necesidades de formación:* Se refieren a la necesidades de formación individuales de cada docente. Si en la institución educativa existen evaluaciones de rendimiento y desempeño de cada docente, entonces se podrá estimar que necesidades tiene y ofrecerle la formación que requiera para desempañar su rol en el aula de forma óptima.
4. *Definición de los objetivos de formación:* Con las fases anteriores analizadas, se podrán definir los objetivos generales de cada una de las formaciones continuas que se les quieren ofrecer a los docentes. Por ejemplo, una FC sobre el proceso de alfabetización de los alumnos preescolares, el desarrollo psicomotor grueso y fino, el trabajo por proyectos en el aula, detección de trastornos de conducta, entre muchos otros más.
5. *Planificación de la formación:* En esta fase se deben decidir las acciones formativas que se van a desarrollar, las fechas en donde se llevará a cabo, los docentes que formarán parte de la formación, los formadores que se responsabilizarán del programa formativo, la logística (aulas, materiales y documentos que necesitarán los participantes, el presupuesto que se utilizará y con el que se cuenta, así como los sistemas de control y evaluación).
6. *Implantación de la formación*: Corresponde al momento de llevar a cabo la FC para lograr los objetivos se sugiere comunicarles a los participantes, los objetivos a alcanzar, las actividades a realizar, fecha, forma de evaluación, realizar seguimiento y control de éstas, entre otras.
7. *Evaluación de la formación:* Esta fase hace alusión a la valoración de si los objetivos propuestos se consiguieron a través de las acciones propuestas en la formación, está integrada por diferentes momentos y en el siguiente apartado se ahonda en ellos.

4.1.2 Momentos y modalidades de la evaluación de la FC

Para poder comprender la evaluación de la FC, hay que considerar sus diferentes momentos y modalidades, entender la finalidad de ambos es importante para así seleccionar la evaluación más apropiada según el fin que se busca obtener de la misma.

González-Ortiz de Zárate et al. (2017) consideran que existen tres momentos de evaluación, los cuales sería deseado que siempre fueran tomados en cuenta en cualquier FC; se explican cada uno de ellos adaptados al contexto educativo:

1. *La evaluación inmediata:* Se lleva a cabo antes y después de cada FC.
2. *La evaluación de la eficacia de la formación:* Desde distintas perspectivas se evalúa la mejora de la competitividad de la institución educativa, la facilidad de adaptación de los

docentes participantes a los cambios propuestos por la FC y el desarrollo profesional y personal de los participantes logrado después de la formación. Esto involucra evaluar el aprendizaje de los participantes, evaluar la transferencia de la formación y también su rentabilidad, es decir la relación costo-beneficio.

3. *La evaluación de la eficiencia de la formación:* Se evalúan todos los elementos referidos a su eficiencia y si sus objetivos se consiguieron con una optimización de los costes.

Por otro lado, Pineda (2002) identifica cinco modalidades de evaluación que dependen del objetivo que se persiga y el periodo de la formación en el que se realice:

1. *Evaluación diagnóstica:* Se enfoca en la coherencia pedagógica de la formación y su adecuación a las necesidades de los participantes.
2. *Evaluación formativa:* Se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el progreso de los objetivos planteados por parte de la formación.
3. *Evaluación sumativa:* Dirigida a obtener los resultados finales de los participantes con relación a la formación y las competencias desarrolladas.
4. *Evaluación de la transferencia:* Analiza el grado en que los participantes transfieren los aprendizajes y competencias de la formación a su puesto de trabajo.
5. *Evaluación del impacto:* Examina los efectos que la formación logra sobre la organización donde trabajan los participantes en cuanto a utilidades cuantitativas, cualitativas o monetarias.

Finalmente, para que la evaluación de la FC de los docentes sea realmente efectiva debe estar integrada por un proceso de planificación previo (Elizalde & Reyes, 2008). Estos mismos autores consideran que una de las dificultades de esta tarea en específico radica en la complejidad y polémica de identificar los indicadores más adecuados para evaluar el desempeño docente durante la formación. Por ello el proceso de evaluación de la FC debe iniciar con objetivos claros. Por ejemplo, no es lo mismo evaluar para mejorar una FC que evaluar para lograr la promoción de un puesto a partir de una FC.

En el caso de esta tesis doctoral, el diseño de la evaluación de la FC que se estudia y se presenta en el capítulo 7. Diseño de instrumentos, se planeó con la intención de evaluar la eficacia de la FC a través de la evaluación de la transferencia de aprendizajes de las participantes y para lograrlo se escogió un modelo de evaluación cuyo diseño apoyara este objetivo.

En este sentido, se seleccionó una adaptación del *modelo holístico de la evaluación de la formación* (Pineda, 2002) y del cual se hablará en el apartado 4.2.1 Modelos de evaluación de la transferencia de aprendizajes dentro este capítulo.

4.1.3 Ventajas de la evaluación de la FC

Pineda (2002) aclara que, aunque la formación es una estrategia clave en la adquisición de competencias, no es la única ni la más efectiva. Barzucchetti & Claude (1995) mencionan que las ocasiones para mejorar el propio desarrollo profesional y de "formarse" suelen ser numerosas a lo largo de la vida laboral, y la formación no siempre es la que ofrece mejores resultados; de hecho, como afirman estos autores, la mayoría de los responsables de la

formación se considerarían satisfechos si los participantes aplicasen el 50% de lo aprendido en la formación.

De la misma forma, Cejudo & Abarca-Guzmán (2015) consideran que conviene aclarar que el uso de la evaluación puede no aterrizar en la mejora de la FC principalmente debido a:

a) *Características del sistema de evaluación:* No hubo suficiente coordinación entre la FC y el proceso de evaluación, debido a que en la gestión, diseño y contratación de esta hubo problemas temporales o de proceso. En este mismo sentido, también suele suceder que la evaluación de la formación está constituida por un único tipo de resultados: la satisfacción de los participantes por la misma y a veces la percepción del formador sobre la acción formativa, lo que deja a la evaluación de la formación como un tema pendiente de profundizar (Cano, 2016).
b) *Calidad de la evaluación:* Si el evaluador realiza un análisis de la evaluación de baja calidad, los resultados serán pobres y poco relevantes; si lo hace demasiado general, sus recomendaciones serán poco aprovechables; y si propone sugerencias poco factibles o sin responsables claros, probablemente en ninguno de los casos no se utilizarán los resultados de la evaluación.
c) *Características de los evaluados:* Se refiere a que las personas participantes y evaluadas de la FC quieran y puedan considerar las recomendaciones resultantes de la evaluación realizada.

Por último, otro problema que podría tener la evaluación es el no generar confianza. Moreno-Olivos (2016, cit. en Cáceres-Mesa et al., 2018) explica que cualquier tipo de evaluación debería de generarla, ayudando a las personas evaluadas a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje a través de un proceso de interacción y retroalimentación ordenado y continuo durante la formación.

A pesar de ello, considerar las ventajas de una correcta evaluación de la FC también es muy ventajoso puesto que:

a) Ayuda a mejorar aspectos relacionados a su gestión, implementación, así como su diseño futuro (Cejudo & Abarca-Guzmán, 2015; Pineda, 2002).
b) Favorece el diseño de instrumentos de retroalimentación y es un incentivo para la autorreflexión crítica de la praxis, tanto para los aprendices como para los formadores y los diseñadores de la formación (Araujo, et al. 2019, García-Labandal et al., 2018).
c) Permite el logro de objetivos y sirve como instrumento de impulso en la eficiencia y compromiso de las personas (González-Ortiz de Zárate et al., 2017).
d) Facilita la toma decisiones futuras de la formación ofrecida. Por ejemplo, mantenerla, modificarla o eliminarla (Araujo et al., 2019).
e) Posibilita la comercialización de los resultados de la formación para futuros participantes y organizaciones interesadas (Araujo et al., 2019).
f) Permite medir la transferencia de aprendizajes y conocer la utilidad real de la misma en los puestos de trabajo (Pineda, 2002; Cano, 2016; Quesada-Pallarès, 2013).

Por tal motivo, la evaluación permite entre otros aspectos conocer su eficacia, además de la satisfacción de los participantes y demás personal no involucrado en la formación con respecto a las actividades implementadas (González-Ortiz de Zárate et al., 2017) y con respecto

a las formaciones continuas del sistema educativo público, su evaluación puede orientar futuras decisiones públicas como proponen Cejudo & Abarca-Guzmán (2015).

Por último, algunas sugerencias que propone Arreola-Rico (2019) para favorecer la total transparencia de la evaluación serían:

- Socializar los resultados de la evaluación de la formación.
- Analizar en colectivo los instrumentos utilizados y los resultados obtenidos.
- Reflexión y retroalimentación de forma individual e institucional.
- Participación de los participantes en las ideas para enfrentar las barreras y retos identificados a partir de la evaluación.

Por tanto, este estudio considera importante no sólo favorecer la FC de los docentes, sino también evaluar la contribución real de la formación, para dirigir la toma de decisiones futuras con criterios previamente establecidos (Dimaté-Rodríguez et al., 2017), y propone a la evaluación de la transferencia de aprendizajes de la formación, como un momento de la evaluación orientada a evaluar la utilidad real de ésta en los puestos de trabajo de los docentes.

4.2 Evaluación de la transferencia de aprendizajes

Primeramente, para hablar de este concepto, se procederá a hablar del término de aprendizaje según Ausubel (1983, cit. en Vega-Huerta, 2019).

Para este autor el aprendizaje comprende varias fases: atención, percepción, adquisición, retención y transferencia, donde:

1. Atención: Es la primera fase del aprendizaje y sirve para recibir estímulos específicos que preparan a la siguiente fase.
2. Percepción: A través de los sentidos se añade significado de lo que se percibe. Si el nuevo aprendizaje está relacionado con un aprendizaje anterior, la percepción puede ayudar a registrar, diferenciar e interrelacionar los nuevos aprendizajes.
3. Adquisición: El proceso de aprendizaje finaliza y requiere de nueva disponibilidad para dar respuesta al estímulo recibido.
4. Retención o Memoria: Esta fase posibilita probar y usar los nuevos aprendizajes ya sea a corto o a largo plazo.
5. Transferencia: Es el efecto del aprendizaje; se refiere a aplicarlo a situaciones reales de trabajo.

Con respecto a esta última fase, este autor ya resaltaba que era esencial para la educación, pues la transferencia permitiría que los aprendizajes aprendidos fueran utilizados en situaciones futuras adaptándolos para cada momento necesario, por lo que la transferencia podía ser vista como una garantía de que el aprendizaje se había consolidado.

Ahora bien, el concepto transferencia de aprendizajes[14] fue presentado dentro del ámbito de la investigación por Baldwin & Ford (1988) y para ellos este término significa:

[14] Aunque autores como González-Ortiz de Zárate et al. (2017) consideran que el uso de transferencia, transferencia de la formación, transferencia del conocimiento y transferencia del aprendizaje se pueden usar de forma indistinta, en esta investigación únicamente se utiliza el término de transferencia de aprendizajes y transferencia, esta última con el objetivo de facilitar la lectura, no únicamente para evitar confundir al lector con varios términos, sino que se considera que en el caso de transferencia del conocimiento es un término utilizado en estudios que evalúan principalmente la formación de las empresas, en donde el valor de la transferencia radica en medir su eficacia y eficiencia (Blanco-Valbuena & Pineda, 2019), aunque no siempre sea el caso (Terán-Bustamante & Mendieta-Jiménez, 2019).

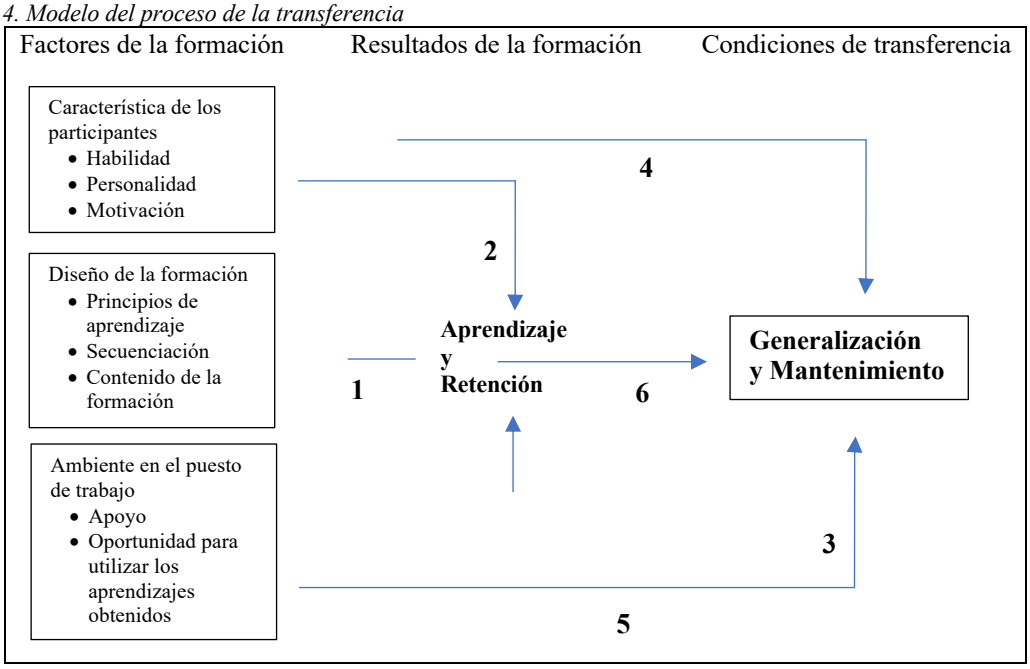
> El grado en que el participante aplica de forma efectiva los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en una formación continua. Por lo tanto, es más que una función del aprendizaje original de la formación. Para que se produzca la transferencia, el comportamiento aprendido debe generalizarse al puesto de trabajo y mantenerse durante un período de tiempo (p. 63).

El modelo que estos autores presentan buscaba describir cómo es el proceso de transferencia. En la figura 4 se puede ver que tanto los factores de la formación como los resultados son importantes para la transferencia, unidos a través de seis enlaces.

En primer lugar, ellos consideraban que los resultados de la formación: el aprendizaje y la retención lograda, tienen un efecto directo sobre la transferencia (enlace 6), sin aprendizaje ni retención de los contenidos de la formación no puede haber transferencia.

En segundo lugar, estos autores asumían que las características de los participantes y el ambiente de trabajo también tenían efectos directos y que podían ser independientes al aprendizaje inicial o la retención de la formación (enlace 4 y 5). Esta aseveración ha podido ser comprobada en diversos estudios (Moreira et al., 2019; Olivos et al., 2016; Feixas et al., 2013; Abdullah et al., 2011) y se refiere al hecho de que la ausencia de motivación o poco apoyo de personal supervisor puede afectar en que la transferencia no ocurra o se mantenga a lo largo del tiempo.

Figura 4. Modelo del proceso de la transferencia



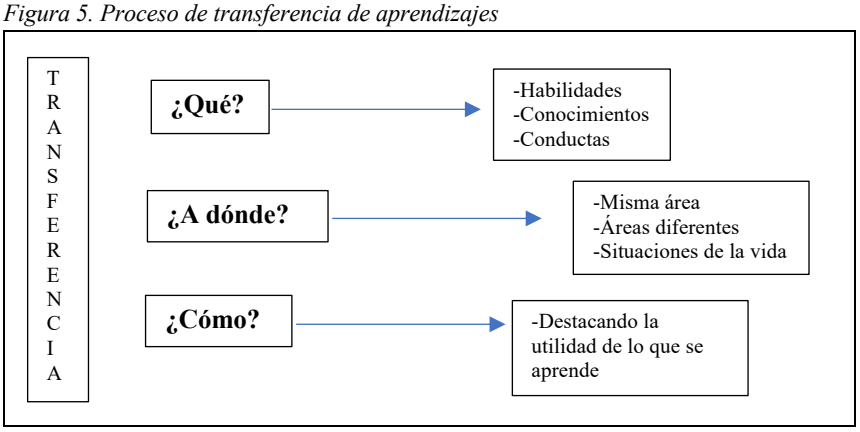
Fuente: Baldwin & Ford (1988).

Por último, los enlaces 1, 2 y 3 hacían referencia a que los aprendizajes y la retención lograda también tienen una relación directa con las características de los participantes, el diseño de la formación y el ambiente que exista en el puesto de trabajo y por ende tendrían un efecto indirecto en los resultados de la transferencia. Con respecto a la relación de estos enlaces, también se han hecho estudios que han comprobado su relación (Chidananda & Udayachandra, 2018; Cheng, 2015; Qureshi et al. 2015; Moreno-Andrés et al. 2010).

Queda entonces justificado que la transferencia es una de las fases más importante del proceso de la formación si lo que se busca es aprender algo para después aplicarlo en un

contexto real de trabajo o de la vida, y Sanz de Acedo-Lizárraga (2010) complementa el modelo del proceso de transferencia que mencionan Baldwin & Ford (1988), especificando qué es lo que se transfiere, a dónde se puede transferir y el cómo; este último referido a las tácticas que se deberían implementar para estimular la transferencia del aprendizaje (Figura 5).

Figura 5. Proceso de transferencia de aprendizajes



Fuente: Sanz de Acevedo-Lizárraga (2010, p. 120).

Sin embargo, Elena Cano (2016) ha añadido que no todas las evidencias de una FC pueden considerarse como transferencia de aprendizaje, citando tres ejemplos para evidenciar cuando no lo es:

1. Actividad práctica: Una FC de varias sesiones, solicita entre una y otra de ellas una actividad práctica de los contenidos propuestos adaptada a la realidad del aula o centro del docente. No es transferencia de aprendizajes porque la FC no ha terminado.
2. Trabajo de conclusión: Una FC enseña a los docentes participantes a elaborar un documento (comunicación interna, plan estratégico, programación, proyecto anual, etcétera) y finaliza con la entrega de ese producto. Los docentes trabajan con ese plan en un siguiente curso escolar. No es transferencia de aprendizaje porque están aplicando un documento que hicieron durante la FC.
3. Medición de sus alumnos: Los docentes asisten a una FC y después se mide la transferencia de aprendizajes que debieron haber logrado los docentes a través de sus alumnos. No es evaluación de la transferencia, sino una evaluación del impacto de la FC.

Por otro lado, esta misma autora menciona que sí es transferencia cuando hay una adaptabilidad de los aprendizajes obtenidos en una FC a contextos, personas o condiciones diferentes en los que fueron adquiridos, lo que supone un traslado de estos aprendizajes de forma contextualizada y no memorística.

Por ello, esta misma autora sugiere que la evaluación de la transferencia de aprendizajes ha de llevarse a cabo pasado un tiempo de la FC y su aplicación ha de buscar no ser mecánica sino ajustada al contexto de intervención de la formación.

Es importante evaluar la transferencia de aprendizajes de toda FC por los datos que arrojan los resultados al ser analizados y la decisiones de mejora que se pueden tomar a partir de ellos.

Por ejemplo, Quesada-Pallarès (2013) recoge estudios en diferentes ámbitos sobre los resultados de transferencia en relación con el coste económico de la formación: Curry & Caplan

(1996) encontraron que de cada dólar que las instituciones invierten en formaciones, pierden entre 28 y 90 céntimos de dólar; Burke (1997), por otro lado, indicó que enseguida de que termina una formación, los participantes sólo utilizan el 40% de lo aprendido; de este porcentaje solo el 25% seis meses después y 15% durante el año siguiente.

En pocas palabras, menos del 50% de los contenidos que se enseñanza en una formación serán perdidos en los meses siguientes a la finalización de esta (Saks, 2002) y aún más desalentador, el desperdicio de la FC puede inclusive a llegar al 90% de sus contenidos (Fitzpatrick, 2001); esto explicaría porque muchas veces las formaciones continuas a los que asisten los docentes tienen poco éxito, como se mencionó en el capítulo anterior.

A esta situación de pérdida en el área de la transferencia se le conoce como *problema de transferencia* (Baldwin & Ford, 1988) y se refiere a cuando los conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren en la FC son transferidos débilmente al puesto del trabajo y González-Ortiz de Zárate et al. (2017) encontraron que algunos de los motivos pueden ser:

- Entender la FC como un proceso aislado a lo que los participantes realizan en su puesto de trabajo, lo que limita dar continuidad a todo lo que aprenden durante la formación.
- No evaluar la transferencia de forma completa y organizada. Puede ser debido a que no se tienen los métodos y conocimientos necesarios, carencia de medios o por no pensar que es importante.
- Al no entenderla como una herramienta estratégica y de apoyo al puesto de trabajo, muchas veces no cuenta con el apoyo de los supervisores y/o directivos, aspecto de relevancia, puesto que su falta de apoyo dificulta la transferencia.

Por otro lado, un alto aprendizaje puede resultar en una mejor transferencia (Lim & Johnson, 2002) y por ello también es importante identificar que puede existir un problema de transferencia, simplemente porque el aprendizaje no ha ocurrido.

Si se centra la atención en los docentes que estudian formaciones continuas, habría que considerar sus intereses para garantizar que la transferencia ocurra, es decir, tomar en cuenta sus contextos, el nivel educativo en el que trabajan, las problemáticas a las que se enfrentan diariamente, sus conocimientos previos, su motivación, entre otros (Latapí, 2003; Tejada & Giménez, 2007).

Sin embargo, en el caso de nuevos aprendizajes producto de formaciones continuas a las que asisten, algunos ejemplos que pueden impedir que el aprendizaje ocurra pueden ser: aburrimiento antes las clases magistrales, demasiados apuntes, bajo nivel comprensivo de conocimientos teóricos, limitación en la solución de problemas, alto nivel de tensión durante el transcurso de las clases o temas frecuentemente seleccionados por otras personas y no por los docentes a quiénes va dirigido (Tejada & Giménez, 2007; Hernández, 1997).

Tomar en cuenta lo anterior, ayuda a identificar que existen diversas barreras que pueden observarse en el proceso de aprendizaje de los docentes en esta situación, como una de las respuestas a las dificultades para integrar y aplicar el aprendizaje de las formaciones en sus clases.

Este es el caso de los docentes y la formaciones continuas a las que asisten, como se ha dicho antes, la evaluación es poca; las formaciones muchas veces son impuestas y en pocas

oportunidades se les ofrece un apoyo continuado a las ideas y prácticas introducidas de estas formaciones (Pintor-García & Vizcarro-Guarch, 2005; Tejada & Giménez, 2007).

Por ello investigar sobre la evaluación de la transferencia de aprendizajes brinda la oportunidad de estudiar los distintos factores que influyen en el éxito de ella, y no sólo en formaciones continuas del ámbito educativo sino también en áreas distintas de conocimiento a ésta.

Por ejemplo, formaciones continuas en las área de la agricultura o las finanzas. En la primera, Ahmad et al. (2019) realizó una investigación en Malasia y encontró una relación significativa entre el uso de reconocimientos y la supervisión que recibían los participantes con su transferencia de aprendizajes de formaciones continúas hechas por Organización de Agricultores.

En cuanto a la segunda, Chidananda & Udayachandra (2018) realizaron un estudio en India encontrando que el diseño de las formaciones continúas evaluadas así como las estrategias usadas por los participantes para transferir aumentaban el alcance de la transferencia de la formación, añadiendo otros indicadores que consideraban importantes evaluar para medir la transferencia: la necesidad de la formación en los participantes, la validez de su contenido, el uso de estrategias de enseñanza por parte de los formadores, la infraestructura utilizada y la medición del tiempo en que se esperaba que la transferencia ocurriría.

En resumen, la evaluación de la transferencia de aprendizajes es una evaluación muy útil para medir la eficacia de cualquier tipo de FC y su estudio como se ha ejemplificado, no sólo se remite a la educación formal.

Estudios sobre la transferencia de aprendizajes en área de educación

El estudio de la evaluación de la transferencia ha ido adquiriendo en años recientes importancia en el área de educación también y cada vez hay más investigaciones que profundizan en su estudio.

En el caso particular de México, a nivel general y a nivel más específico, el nivel preescolar es un área de investigación incipiente que se podría estudiar mucho más como propone este estudio, aunque existen al menos tres estudios recientes que han investigado al respecto, encontrando resultados relevantes en sus hallazgos que también motivan a profundizar en el tema con futuras investigaciones.

Rincón-Castillo (2018) realizó un estudio cualitativo sobre el proceso de transferencia en el uso de las TIC en las escuelas normales en Zacatecas encontrando que no todos los docentes siempre transferían todo lo que sabían y que las dificultades de incorporación de las TIC estaban relacionadas con el tipo de infraestructura con las que contaban sus escuelas junto con la falta de competencias digitales que seguían demostrando tener los docentes.

Por su parte, Quesada-Pallarès et al. (2018) evaluaron a 345 docentes del nivel básico en el Estado de México para conocer la utilidad de las formaciones continuas a las que asistían. El estudio evaluó su transferencia de aprendizajes y encontraron elementos que mostraron tener una relación significativa en cuanto al impacto de la transferencia: 1. El diseño de la FC y su orientación a la transferencia, 2. La predisposición al cambio del docente, 3. La relación con la

administración educativa (apoyo y orientación) y 4. La organización interna del centro escolar para promover la transferencia y hacer que el apoyo externo se necesite menos.

Finalmente, como se mencionó en el capítulo 1, existe también un estudio reciente sobre la evaluación de la transferencia en el nivel preescolar hecho en la Ciudad de México realizado por Kleinert-Altamirano & Pineda-Herrero (2019) en donde se evaluó la transferencia de aprendizajes de una FC a las que asistieron las educadoras y sus asistentes usando el modelo holístico para la evaluación de la formación (Pineda, 2002). Además de comprobar que las educadoras y asistentes habían transferido aprendizajes de la formación a sus puestos de trabajo, el conocimiento sobre la práctica docente de ambos tipos de participantes se balanceó. Los formadores añadieron la necesidad de seguimiento por parte de la institución para mantener la transferencia.

Este estudio considera que al hablar de la evaluación de la transferencia de aprendizajes de formaciones continuas a las que asisten los docentes, no solamente ha de incluir formaciones continuas de larga duración sino también aquellas formaciones breves de actualización que reciben por parte de las instituciones educativas donde trabajan o del sistema nacional de educación, SEP en el caso de México.

Lo anterior se sustenta en la reflexión de Flores-Talavera (2004), quien considera que en el caso de este último tipo de formaciones pareciera que su eficacia o impacto de este tipo de programas que tienen sobre la calidad de la enseñanza no es importante de evaluar. Por lo que encuentra que la transferencia que los docentes realizan a partir de éstos no debe de ser ignorada y su estudio también es importante, defendiendo que cualquier tipo de formación "es un espacio de transformación que crea la ocasión y legitima la oportunidad de realizar reflexiones y transferencias para generar cambios en el aula" (p. 15).

De hecho, esta misma autora aporta una definición de la transferencia de aprendizaje de los docentes y para ella "son las relaciones que hacen los profesores a partir de un proceso de formación, y como consecuencia de dicho proceso se dan generalizaciones constructivas en las que se manifiestan las competencias, habilidades y concepciones docentes que han sido revisadas y se transforman a partir de una práctica renovada" (p. 13).

4.2.1 Modelos de evaluación de la transferencia de aprendizajes

Un modelo de evaluación sirve para organizar el proceso de evaluación y guía los contenidos y las fases de su aplicación (Pineda, 2002). Sirve para conocer los resultados de la FC en diferentes tipos de instituciones como empresas, hospitales, escuelas y/o fábricas.

Existen distintos tipos de modelos que se utilizan para medir la transferencia de aprendizajes de las formaciones. En la tabla 4 se exponen los modelos más conocidos, sus características principales, así como puntos importantes a considerar en cado uno de ellos, detallando más a fondo el *modelo holístico de la evaluación de la formación* (Pineda, 2002), el cual fue seleccionado para utilizarlo de forma adaptada en este estudio.

Conviene aclarar que la mayoría de los modelos han aparecido en las últimas dos décadas y parten de las aportaciones de Donald Kirkpatrick (1998), quien fue de los primeros en diseñar modelos de evaluación.

Tabla 4. Modelos de evaluación de la formación

Modelo:	Características principales:	Puntos que considerar:
Modelo Kirkpatrick (1998)	-Dimensiones que evalúa: 1. Satisfacción de los participantes con la formación 2. Aprendizaje realizado por los participantes. 3. Transferencia de los aprendizajes hecho al puesto de trabajo. 4. Efectos e impactos que la formación logra en la institución.	-El éxito de este modelo radica en su capacidad para simplificar la complejidad que forma parte de la evaluación de la formación, estructurando sus contenidos en cuatro niveles básicos.
Modelo Phillips (1990)	-Fases que sigue: 1. Recogida de datos. 2. Aislamiento de los efectos de la formación. 3. Clasificación de los beneficios económicos y no económicos. 4. Conversión a valores monetarios. 5. Cálculo del Retorno de Inversión (ROI).	-Parte del modelo Kirkpatrick, adopta un enfoque mucho más cuantitativo y se centra en una metodología que permita evaluar el impacto económico de la formación. -Es una visión evaluativa un poco reduccionista, ya que al valorar sólo los resultados económicos (cuantitativos), olvida los efectos de la formación (cualitativos).
Modelo Wade (1994)	-Modelo estructurado en cuatro niveles: 1. Respuesta: reacción ante la formación y aprendizaje por parte de los participantes. 2. Acción: transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo. 3. Resultados: efectos de la formación en el negocio, medios mediante indicadores cuantitativos y cualitativos. 4. Impacto de la formación en la organización a través del análisis del coste-beneficio.	-Sigue una estructura similar al modelo de Kirkpatrick. -Las diferencias importantes refieren a los niveles que evalúan el impacto: la autora presenta una concepción bidimensional de la evaluación del impacto y la rentabilidad de la formación.
Modelo Barzucchetti-Claude (1995)	-Niveles de resultados diferentes esperados: 1. La mejora de las condiciones de funcionamiento y de explotación de la organización o de algunos de sus servicios. 2. La creación o evolución de las competencias individuales y colectivas necesarias en el puesto de trabajo. 3. La adquisición de conocimientos, habilidades y comportamientos útiles para mejorar y desarrollar las competencias profesionales de las personas o construir competencias colectivas.	-Considera que sólo se puede concebir la noción de evaluación en relación con los resultados esperados con la formación, entendida como aquel procedimiento que permite detectarlos y valorarlos. -Su originalidad radica en adoptar el enfoque de la formación como generadora de competencias para diseñar este modelo de evaluación.
Modelo Meignant (1997)	Identifica cuatro niveles de evaluación que buscan dar respuesta a cuatro preguntas: • Nivel 1: Evaluación de la satisfacción. ¿Cuál es la opinión de los participantes sobre la formación recibida? • Nivel 2: Evaluación pedagógica. ¿Los participantes han adquiridos los conocimientos y habilidades previstas? ¿Los han memorizado? • Nivel 3: Evaluación de la transferencia al puesto de trabajo. ¿Los participantes aplican lo que han aprendido? • Nivel 4: Evaluación de los efectos de la formación: ¿La formación ha permitido alcanzar los objetivos individuales o colectivos fijados?	-Este autor plantea los mismos niveles de evaluación que Kirkpatrick (1998), usando una terminología diversa. -A diferencia del resto de autores, identifica claramente dos tipos de impacto (individuales y colectivos), otorgándoles la importancia que merecen en el proceso de evaluación.
Modelo holístico de la evaluación de la formación (Pineda, 2002)	Responde a las siguientes preguntas: 1. <u>¿Para quién evalúo?</u> Destinatario de la evaluación. 2. <u>¿Qué evalúo?</u> Niveles de evaluación: Nivel 1: Satisfacción del participante con la formación. Nivel 2: Logro de los objetivos de aprendizaje de los participantes. Nivel 3: Coherencia pedagógica del proceso de formación. Nivel 4: Transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo. Nivel 5: Impacto de la formación en los objetivos de la organización. Nivel 6: Rentabilidad de la formación para la organización. 3. <u>¿Quién evalúa?</u> Identificar a los agentes de evaluación. 4. <u>¿Cuándo evalúo?</u> Antes de iniciar la formación (evaluación inicial o diagnóstica), durante la formación (evaluación procesual o formativa), al finalizar la formación (evaluación final o Sumativa), un tiempo después de acabar la formación (evaluación diferida o de transferencia o de impacto). 5. <u>¿Cómo evalúo?</u> Elección de los instrumentos de evaluación: entrevistas, cuestionarios, controles y tests finales, observaciones, cálculos de rentabilidad, entre otros.	-Este modelo de evaluación de la formación toma en cuenta la dimensión pedagógica de la formación, dimensión que los demás modelos no incluyen. -Ofrece una propuesta de evaluación global y sistemática. -Este modelo surge del cruzamiento de las respuestas a los cinco preguntas básicas y de su integración en un todo global, permitiendo así el diseño de un plan de evaluación eficaz adaptado a cada situación formativa. -Permite analizar todas las variables que afectan a la evaluación de forma integrada y diseñar procesos evaluativos globales, coherentes y adaptados a cada realidad, es decir, procesos de evaluación eficaces y eficientes en función de los recursos disponibles.

Modelo Holton (2005)	Basado en el modelo de Kirkpatrick (1998), propone tres dimensiones: 1. Aprendizaje 2. Desempeño individual 3. Desempeño organizativo y su influencia con la motivación para aprender, actitudes hacia el trabajo, elementos motivacionales y ambientales.	-El modelo incluía 13 factores y 22 relaciones entre ellos y resultó difícil realizar un estudio que los evaluara a todos, lo que llevó al autor a crear el *Learning Transfer Inventory (LTSI)* el cual ha podido ser testado en más de 17 países con más de 6120 participantes. -Algo nuevo que propone este modelo es que incluye un cuestionario que permite medir las variables que propone.
Modelo de Burke & Hutchins (2008)	-Este modelo incluye la dimensión temporal para evaluar la transferencia de aprendizajes. -Clasificaron distintas variables según: ✓El momento en que se presentan: antes, durante y después de la formación continua. ✓El agente que las favorece: Formador, participante, supervisor, compañeros. ✓Constructo al que hacen referencia: Características del participante, características del formador, diseño de la formación, entorno de trabajo y evaluación.	-Frente a otros modelos que evaluaban a formadores, participantes y supervisores, este agrega un nuevo agente: los compañeros de trabajo, entendiéndolo como un factor importante de apoyo. -Evalúa de forma longitudinal.
Modelo FET Factores para la Evaluación indirecta de la Transferencia (Pineda et al., 2014)	-Este modelo evalúa en el participante diferentes factores directos relacionados con la transferencia de la formación: ✓Factores relativos al entorno de trabajo: rendición de cuentas, apoyo del supervisor, apoyo de los compañeros, oportunidades para aplicar los aprendizajes. ✓Factores relativos al participante: satisfacción por la FC recibida, motivación para transferir los aprendizajes, locus de control. ✓Factores relativos a la formación: orientación a las necesidades del puesto de trabajo.	-Es de un cuestionario de fácil aplicación y bajo coste en cuanto a tiempo y recursos: se aplica al finalizar la FC, dura 10 minutos y es personal. -Da un diagnóstico explicito de los factores que facilitan y los que dificultan la transferencia, lo que personaliza los resultados y así la organización trabaje en las mejoras de la transferencia de sus trabajadores.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los modelos hechos por Pineda (2002), González-Ortiz de Zárate et al. (2017) y Pineda et al. (2014).

Como se menciona al principio de este apartado, para esta investigación se usó una adaptación al *modelo holístico de la evaluación de la formación*, por la eficacia que se encontró al utilizarlo durante un estudio previo (Kleinert-Altamirano & Pineda-Herrero, 2019).

Debido a que en el estudio anterior se evaluaron todos los niveles que propone el modelo y esta tesis doctoral buscó lograr nuevos objetivos, para este estudio solamente se tomaron en cuenta dos de los seis niveles que lo conforman:

1. Logro de objetivos (Aprendizajes): Este segundo nivel se centra en determinar los aprendizajes que los participantes en la formación han alcanzado al finalizar la misma. Se evalúan los aprendizajes, es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes que los participantes han adquirido o modificado gracias a la FC.
2. Transferencia de aprendizajes: La evaluación de la transferencia consiste en detectar si las competencias adquiridas con la formación se aplican en el entorno de trabajo y si se mantienen a lo largo del tiempo.

4.2.2 Tipos de transferencia de aprendizajes

Para lograr la transferencia de aprendizajes, Tejada & Giménez (2007) señalan que es necesario que haya habido integración previa de los aprendizajes y sugieren recordar que, desde un punto de vista psicopedagógico, el docente ha de ser el protagonista de su propio aprendizaje, es decir, debe construir sus propios conocimientos, los cuales tienen como base experiencias de aprendizaje previas.

Por ello que al asistir a una FC la semejanza de las tareas nuevas que realiza con sus conocimientos previos, la variedad de experiencias que se le ofrecen y la forma de exposición del formador son ejemplos de factores que hay que tener presentes al momento de valorar los resultados de aprendizajes en términos de transferencia de éste.

Existen varios tipos de transferencia, al igual que autores que los han estudiado. En el estudio que realizaron González-Ortiz de Zárate et al. (2017) encontraron más de siete tipos de clasificación según el tipo de transferencia que se estudiaba: por tiempo sucedido, por la especificidad de la transferencia, por su recorrido, el tipo de contexto en el que fuera utilizada la transferencia, etcétera. La utilidad de los diferentes tipos de transferencia que existen radica en saber lo que se desea evaluar de la FC. En la tabla 5 se muestra la clasificación de los tres tipos de transferencia que se utilizaron en este estudio.

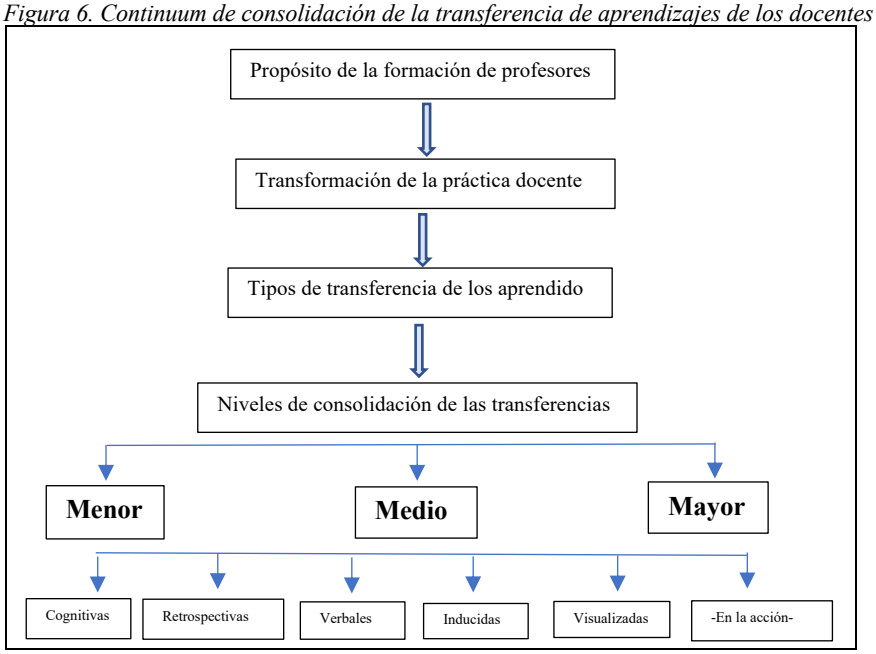
Los tipos estudiados en esta tesis fueron según los efectos provocados en el aprendizaje de los docentes (Tejada & Giménez, 2007), según el tiempo transferido (Arthur-Jr. et al.,1998) y según el tipo de consolidación de los aprendizajes (Flores-Talavera, 2004) a partir de la FC que se les ofreció a las docentes participantes de este estudio (Apartado 6.4.2).

Tabla 5. Tipos de transferencia

Clasificación de los tipos de transferencia	
Tipos de transferencia según los efectos que provocan en el aprendizaje (Tejada & Giménez, 2007)	• Transferencia positiva: Es aquella que facilita el aprendizaje a situaciones nuevas, actuando los aprendizajes previos como facilitadores. • Transferencia negativa: Hace referencia a la confirmación de dificultades de aprendizaje a situaciones nuevas, de forma que puede considerarse que los aprendizajes previos actúan interfiriendo en los siguientes. Un ejemplo claro es la utilización de homónimos o sinónimos. • Transferencia nula: Se refiere a que los aprendizajes previos no causan ningún efecto en los nuevos (p. 247).
Tipos de transferencia en función al tiempo transferido (Arthur Jr. et al.,1998)	• Transferencia proximal: Cuando sucede en menos de tres meses pasada la formación. • Transferencia mantenida: Cuando sucede entre tres y seis meses pasada la formación. • Transferencia distal: Cuando sucede entre seis y doce meses pasada la formación • Transferencia sostenida: Cuando sigue sucediendo a más de un año de pasar la formación.
Tipos de transferencia por el tipo de consolidación de los aprendizajes (Flores-Talavera, 2004)	*Consolidación menor* • Cognitivas: Generalización hecha en el plano abstracto. • Retrospectivas: Son intentos de conectar experiencias anteriores con los aprendizajes nuevos. Sin embargo, ayuda poco a la transformación de la práctica. *Consolidación media* • Verbales: Es la aplicación remota y probable de los aprendizajes. Es pre-empírica y poco planeada. • Inducidas: Aplicación de los nuevos aprendizajes promovida por el formador. Sirve como andamiaje de la transferencia -en la acción-. *Consolidación mayor* • Visualizadas: Aplicación cercana y segura de los aprendizajes; es planeada, y más cercana a la transferencia -en la acción- y transformación de la práctica. • -En la acción-: Es la aplicación del aprendizaje en la práctica correcta y existe una actuación real del sujeto en la vida cotidiana.

La última clasificación mencionada en la tabla anterior y que pertenece a Flores-Talavera (2004) se utilizó en el estudio por la clasificación profunda que realiza, además que fue utilizada para medir la transferencia de aprendizajes en docentes (Figura 6) que asistían a formaciones continuas, al igual que en este estudio.

Figura 6. Continuum de consolidación de la transferencia de aprendizajes de los docentes



Fuente: Flores-Talavera (2004, p. 12).

El motivo por el cual se utilizaron estos tres tipos de clasificación de la transferencia fue el alcanzar un claro entendimiento de la transferencia de aprendizajes encontrada en el FC evaluada a través de tres diferentes perspectivas que se complementaran entre sí.

4.2.3 Perspectivas para evaluar la transferencia de aprendizajes

Existen dos perspectivas desde las cuales se puede abordar la investigación evaluativa de la transferencia de los aprendizajes que son independientes una de la otra, pero a su vez se pueden complementar. Se les conocen como: *evaluación directa* y *evaluación indirecta* (Quesada-Pallarès et al., 2014; Ciraso-Calí et al., 2014; Quesada-Pallarès, 2013; González-Ortiz de Zárate et al., 2017)

La *evaluación directa* se refiere a medir el grado de transferencia mediante técnicas e instrumentos específicos, sus instrumentos se diseñan especialmente para cada FC y suelen depender de las necesidades de la institución (Quesada-Pallarès et al., 2014). Se puede realizar a través de tres formas: autoevaluación (el propio participante se autoevalúa), coevaluación (por sus colegas de trabajo) o heteroevaluación (por su supervisor o un profesional externo de la institución).

Las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados son varios y Quesada-Pallarès (2013) los clasifica en medidas de transferencia objetiva o de transferencia percibida.

La <u>transferencia objetiva</u> mide el rendimiento del participante y las técnicas e instrumentos de evaluación que proporcionan este resultado son *la plantilla de observación* y *las pruebas objetivas*.

La <u>transferencia percibida</u> considera la percepción de los agentes involucrados en el proceso de transferencia, basándose en valoraciones subjetivas sujetas a estados de ánimo, personalidad, sucesos cotidianos, entre otras. Los instrumentos y técnicas vinculados a este tipo de transferencia son: la entrevista semiestructurada y el cuestionario.

Quesada-Pallarès (2013) explica que la transferencia percibida puede ser criticada al no ser una medida objetiva, puesto que se trata de evaluar la percepción de los agentes participantes, lo que puede subjetivar los resultados. Sin embargo, argumenta que sigue siendo la medida más empleada por las siguientes razones:

- Varios de los estudios que se hacen en cuanto a la evaluación de la transferencia, están relacionados con el uso de variables motivaciones y sociales.
- Si se quiere contar con una evaluación externa de otro agente (formador, supervisor, compañero de trabajo) relacionado con la transferencia de participante, su valoración partirá de lo que esa persona perciba.
- Es muy difícil obtener evidencias válidas de la transferencia de determinados aprendizajes que no partan de la percepción de la persona evaluada, por ejemplo, en el caso de docentes, demostrar transferir una actitud reflexiva sobre su actuar docente puede ser algo de difícil de observar y medir, por lo que el uso de indicadores sería lo más recomendado.
- Muchas veces resulta imposible entrar en determinados puestos de trabajo para medir la transferencia objetiva sin afectar la conducta de la persona evaluada, lo que puede ocasionar una diferente respuesta por parte de ella debido a la presencia de un observador, alterando así su conducta.

Las razones anteriores dan sentido a medir la transferencia basada en la percepción de la persona evaluada. Además, esta misma autora considera que cuando un estudio se enfoca en aspectos motivacionales, actitudinales o conductuales de los agentes que participan en la formación, la medida de transferencia también debería estar basada en percepciones o medidas subjetivas.

La *evaluación indirecta*, establecida por los modelos de Noe & Schmitt (1986) y Baldwin & Ford (1988) se centra en generar modelos teóricos de aquellas variables que pueden influir o determinar la transferencia. Si bien es un sistema diferente de la evaluación directa, es también complementario, puesto que necesita de medidas directas para conocer el nivel de transferencia que han realizado los participantes de la FC.

Un ventaja de usar este tipo de evaluación es que la evaluación directa muchas veces requiere de un gasto económico y humano grande por parte de las instituciones, lo que no sucede con la evaluación indirecta. A nivel empírico, se han realizado numerosas investigaciones, en el contexto iberoamericano, por ejemplo, existe el modelo FET desarrollado por Pineda et al. (2014) presentado anteriormente.

4.2.4 Factores que influyen en la transferencia de aprendizajes

La transferencia de aprendizajes depende de varios factores que también son importantes considerar y su relevancia radica en que pueden apoyar u obstaculizar el proceso de transferencia. A continuación, se mencionan los factores estudiados por Baldwin & Ford (1988), González-Ortiz de Zárate et al. (2017), y Pineda et al. (2014).

a) Factores de los participantes:

1. Satisfacción con la formación: Reacción que tienen los participantes hacia la formación.

2. Motivación para transferir: Deseo, esfuerzo e implicación del participante para transferir los aprendizajes de la formación.

3. *Locus de control interno:* Tendencia del participante a percibir que el éxito de la transferencia depende de él mismo.
4. *Aprendizaje:* Grado en el que el participante adquiere aprendizajes a lo largo de la formación continua.

b) Factores de la formación

5. *Orientación a las necesidades del puesto de trabajo:* Es la relación del contenido de la FC y el puesto de trabajo en donde se han de transferir los aprendizajes obtenidos.
6. *Tipo de actividades formativas incluidas:* Se refiere a los métodos didácticos utilizados en la formación y su efecto sobre la transferencia que harán después los participantes.
7. *Generación de una comunidad o red de profesionales:* La medida en que los participantes de la formación amplían su red de contactos para fortalecer los aprendizajes de la FC.
8. *Duración de la formación en horas:* Es la relación en el tiempo que dura la FC y la transferencia de la formación.
9. *Tiempo:* Entendido como factor de transferencia dependiendo del tiempo transcurrido desde la formación.
10. *Variables de estratificación:* Como pueden ser el sexo, la edad, el nivel educativo o los años de experiencia.

c) Factores del entorno de trabajo

11. *Posibilidades del entorno para aplicar*: Son aquellos recursos que permiten o no al participante transferir los aprendizajes de la formación como pueden ser: la carga de trabajo, imprevistos y contratiempos o la intervención de terceras personas en la transferencia.
12. *Rendición de cuentas de la aplicación:* Concierne al grado en que la institución, en especial el superior del participante que ha asistido a la FC pide evidencias de los resultados de la transferencia que ha hecho.
13. *Apoyo para transferir:* Se divide en: 1) el grado en que los colegas del trabajo demuestran apoyo hacia el uso los aprendizajes del participante, y 2) las estrategias del supervisor del participante para facilitar que transfiera los aprendizajes producto de la FC que ha recibido (por ejemplo, apoyo emocional).

Si estos factores no apoyasen la transferencia de aprendizaje podrían considerarse como barreras en la transferencia, y tan importante es identificarlas como darles una solución individualizada (Oye et al., 2011). Por ello, Meyer et al. (2007) sugieren convertir esas barreras, una vez identificadas, en impulsoras de una transferencia exitosa a través de generar en los participantes:

- ✓ Relevancia de la intervención de entrenamiento al puesto de trabajo o las necesidades de aprendizaje.
- ✓ Oportunidad de tiempo para implementar el aprendizaje.
- ✓ Oportunidad de acceso a asesores o facilitadores de la formación permanente cuando los participantes deseen consultarles.
- ✓ Oportunidad para ganar las competencias de la formación.

Apoyo para transferir: El rol de la persona que supervisa la transferencia

Biesta et al. (2015) consideran que el éxito de una FC está relacionado con el interés que muestran tener los docentes a su propia formación, con los momentos que necesiten tener para aplicar los nuevos aprendizajes que vayan adquiriendo, pero también con el apoyo que reciban para poder transferir, permitiéndoles así convertirse en personas críticas de su profesión.

Esta tesis se centra en la evaluación de la transferencia de aprendizajes de una FC profundizando en su relación con el factor *Apoyo para transferir* tomando como referencia el rol del supervisor, en el caso de esta investigación, directoras de centros escolares de educación preescolar.

Como se ha mencionado en el capítulo 2 con relación a la organización y características de este nivel educativo en México, las directoras son las que desempeñan este rol como supervisoras del apoyo para transferir de las educadoras, por lo que en el capítulo siguiente se hablará de ellas y de su función más detenidamente a partir de la literatura revisada que fundamenta el papel que tienen para lograr una mayor y mejor transferencia de aprendizajes de las educadoras cuando asisten a formaciones continuas.

Capítulo 5. El rol de las directoras en la transferencia de aprendizajes de la formación continua

No hay buenas escuelas sin buenos directores. Simplemente no existe.
En donde tienes buenos directores, buenos docentes llegan y se quedan, y trabajan y crecen.
-Arne Duncan

Para conocer el rol de la función directiva en cuanto al apoyo que da a la transferencia de aprendizajes a su grupo de educadoras cuando asisten a formaciones continuas, es importante en primer lugar conocer más a fondo esta función. Por ello en este capítulo se analizan a través de cuatro secciones diferentes temas relevantes.

En la primera sección, se habla de la importancia que tienen los y las directoras[15] en las instituciones educativas; en la segunda sección, se presenta la situación específica de aquellas que están en el nivel preescolar en el contexto mexicano: se describe su perfil, cómo es el proceso laboral que siguen para ascender esta función, sus principales funciones y obligaciones, los tipos de directoras que existen, así como su situación en contextos educativos vulnerables, retomando estudios nacionales e internacionales que hay al respecto; en la tercera sección, se exponen los diferentes tipos de liderazgo directivo que existen, detallando los tipos de liderazgo instruccional y distribuido, así como su relación con el apoyo que las directoras hacia la transferencia.

Para concluir, se analizan de forma detenida diferentes estudios que han investigado el apoyo del supervisor, en este caso las directoras, hacia la transferencia de aprendizajes de sus empleados. Esta sección también presenta un apartado dedicado a las categorías que se eligieron para diseñar varios de los instrumentos utilizados en este estudio, su fundamentación y la descripción de cada una de ellas, exponiendo también las posibles limitaciones a las que se pueden encontrar las directoras con respecto a este tema.

5.1 La importancia de la función directiva en los centros escolares

Está confirmado que la función directiva es uno de los factores que más impactan el funcionamiento de los centros escolares, el ambiente de trabajo entre los docentes y los resultados educativos de los alumnos (Concha-Albornoz, 2007; Fullan & Hargreaves, 1999; Rivero et al., 2018; SEP, 2000).

Para el sistema educativo mexicano (SEP, 2017), las personas con funciones directivas son aquellos "docentes encargados de la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas, de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable" (p. 206).

Por su parte Fullan & Hargreaves (1999) y Rimbau-Gilabert (2015) consideran que su importancia radica en el papel decisivo que tienen para encontrar la forma de estimular y apoyar el trabajo de los maestras y maestras de su centro escolar a través de estos lineamientos:

[15] Para facilitar la lectura de este capítulo y sin que ello signifique discriminación de género, se utilizará el término de director(es) cuando se hable de su función en niveles educativos diferentes al preescolar y el término directora(s) cuando de hable de su función en este nivel, puesto que en su mayoría suelen ser mujeres (Pérez-Martínez, 2010).

1. *Comprender la cultura:* La persona con función directiva, entiende que para promover el cambio y la innovación es importante entender elementos básicos de la cultura escolar, que la mejora vale más que el cambio y supone conservar lo que funciona en cada centro escolar.
2. *Valorar a sus docentes:* Promueve su crecimiento profesional: Esto supone un verdadero desafío, pues ha de descubrir las cualidades valiosas de cada docente, así como detectar sus necesidades y ofrecerle oportunidades y experiencias apropiadas para mejorar.
3. *Ser amplio con lo que valora:* Demuestra ser de mente abierta y reconoce el valor de los enfoques educativos que utilizan tanto sus docentes con más experiencia como los más noveles, sin permitir por obvias razones, prácticas injustificables que dañen el desempeño de los alumnos.
4. *Comunicar lo que valora:* Sabe que para que su equipo la conozca debe compartirles su forma de trabajo a través del ejemplo; aunque debe ser abierta a nuevas ideas no debe ocultar las suyas.
5. *Promover la colaboración, más no el reclutamiento:* Comprende que, si su grupo de docentes siempre sigue su visión, las posibilidades de aprendizaje se reducen por lo que promueve el cuestionamiento de sus decisiones, es abierto al cambio y comparte su liderazgo con el fin de fortalecer el desarrollo profesional de todo el equipo docente.
6. *Proponer alternativas, más no dar órdenes:* Sabe de los riesgos de promover en sus docentes un único enfoque particular, por lo que propone a través del trabajo en equipo el desarrollo del conocimiento alentando los beneficios de las experiencias compartidas y el aprendizaje permanente.
7. *Favorecer el bienestar psicólogo:* Conoce la importancia de evitar el desarrollo del estrés y otros riesgos mentales en su equipo, por lo que trabaja en su bienestar psicológico.
8. *Utilizar los recursos burocráticas para facilitar, más no para obstaculizar:* Aprovecha la cantidad de recursos administrativos de los cuales dispone para construir nuevas estructuras organizacionales favorables a través de la cultura del trabajo en equipo.
9. *Conectarse con el medio externo:* Reconoce que los centros escolares forman parte de un entorno por lo que sabe de la importancia de estar comprometido con actividades de aprendizaje afuera de su centro: trabajando con otros directores, visitando otras escuelas, asistiendo a formaciones continuas, conociendo la comunidad en detalle donde se encuentra el centro; y esto también lo contagia entre su grupo de docentes con el fin de ampliar sus horizontes y contactos.

Estos nueve lineamientos evidencian la importancia que tienen las personas con función directiva como motores del cambio en sus centros escolares, además de la posición privilegiada que tienen para influir en sus docentes y fortalecer sus competencias profesionales.

Expuesto lo anterior, en la siguiente sección se hablarán de las principales características que presentan las directoras del nivel preescolar, para así comprender aún mejor la importancia de su función.

5.2 Situación de las directoras del nivel preescolar en México

Como se ha mencionado, el trabajo que hacen los directores en sus centros escolares afecta directamente a la organización del centro, al clima escolar y por ende también al aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, ellos también ayudan a mejorar el trabajo y aprendizaje de los docentes a través de su influencia en la motivación, compromiso y mejoras en las condiciones de trabajo de ellos (García-Garduño et al., 2011), por lo que estudiarlos resulta clave para mejorar la calidad e innovación educativa (Concha-Albornoz, 2007; Backhoff & Pérez-Morán, 2015; Fernández, 2014).

Esta sección esta formada por la descripciones de informes internacionales y nacionales que han estudiado a directores de los diferentes niveles educativos que hay en México.

El primer apartado contiene los principales resultados del informe TALIS hecho en el 2013. Se presentan los rasgos de perfil de los directores y directoras, así como sus principales prácticas en centros de primaria y secundaria de México. Este estudio internacional no contempla a las directoras del nivel preescolar, por ello en el apartado siguiente se presenta un análisis de informes nacionales con los principales resultados exclusivos de este tipo de directoras, así como sus condiciones de trabajo. Conocer la situación de los directoras y directoras en México puede ayudar a comprender mejor su formación, funciones, fortalezas, así como áreas de oportunidad a las que se enfrentan y ambos apartados permiten tener una visión general de su situación en este país.

5.2.1 Los directores de primaria y secundaria en México y el estudio TALIS

La encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés) es realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) desde 2008 y busca conocer las condiciones de trabajo de los docentes y directores, así como el ambiente de trabajo que existen en los centros escolares.

Los resultados que aquí se presentan, pertenecen sólo a directores del estudio hecho en el 2013 y cuyos datos fueron analizados por el INEE (Backhoff & Pérez-Morán, 2015). Se exponen sus principales características sociodemográficas, su formación inicial y continua, capacitaciones que suelen recibir y sus principales funciones en el puesto:

- La edad media de los directores era de 45,3 años.
- Sólo el 43% eran mujeres en comparación con el 57% de directores hombres.
- La mayoría de ellos tenían entre 3 y 10 años de experiencia como directores y entre 11 a 20 años de experiencia como docentes, lo cual permitió comprobar que la antigüedad en el puesto era un elemento importante para obtener el ascenso a la función directiva.
- Casi el 80% de ellos recibió una formación inicial en una escuela normal y más del 80% de los directores participantes expresaron contar con un grado educativo de licenciatura o maestría.
- Casi el 40% de ellos reportó que su formación como directores se completó con un curso o programa de formación de gestión escolar o del director después de ocupar el puesto.
- Con respecto a su FC, un 68% de los directores mencionaron que las principales actividades que solían elegir para su desarrollo profesional eran los cursos, conferencias y visitas de observación; las principales barreras que mencionaron enfrentar para asistir a formaciones

continuas eran: falta de incentivos, falta de apoyo por parte de sus superiores, el conflicto con el horario de trabajo, así como falta de oportunidades para el desarrollo profesional.

- Respecto a las actividades que realizaban, poco más del 30% de su tiempo se lo dedican a tareas administrativas, de liderazgo y reuniones, en comparación al casi 25% que le dedicaban a tareas y reuniones realizadas con el plan de estudio y la enseñanza.
- En cuanto a su función directiva, sus principales funciones eran: 1) establecer medidas disciplinarias, 2) elegir materiales pedagógicos, y 3) admitir nuevos alumnos a las escuelas.
- Respecto a lo anterior, los directores consideraban que tenían una falta de autonomía para realizar ciertas actividades consideradas como básicas para el buen funcionamiento del centro escolar, como, por ejemplo: 1) asignar o disminuir salarios, 2) contratar o despedir docentes o 3) determinar planes y programas de estudio.
- Sobre las situaciones que limitaban su efectividad como directores, el 67% de ellos indicó que era la gran carga de trabajo.
- Respecto a su liderazgo 6 de cada 10 de ellos indicó haber recibido una fuerte capacitación de liderazgo educativo durante su educación formal.

Este informe volvió a ser realizado en el 2018 encontrando nuevos datos interesantes (OCDE, 2019) sobre la formación de los directores en México, esta vez sólo del nivel secundaria:

- El 36% de los directores finalizaron una FC sobre administración escolar o capacitación para ejercer su puesto, y sólo el 44% completó una FC sobre liderazgo instructivo antes de ejercer esa posición.
- En cuanto a su FC, era muy común entre ellos asistir a algún tipo de formación. El 99% de los directores había las principales actividades que mencionaron fueron: cursos, conferencias y seminarios.

Finalmente, un resultado muy optimista de este estudio fue que más del 96% de los directores encuestados declaró sentirse satisfecho con su desempeño en el puesto, que recomendaría su escuela para trabajar y que volvería a elegir el trabajo que desempeña.

5.2.2 Las directoras de centros escolares de nivel preescolar

Como se mencionó anteriormente, el estudio TALIS analizado por el INEE (Backhoff & Pérez-Morán, 2015), no contemplaba a las directoras de centros preescolares, y aunque estos resultados podían dar una idea de la situación de los directivos en México, el INEE sabía que estudiar a estas profesionales del nivel preescolar también era importante y hasta hace 10 años, había sido poco explorado. Al conocer las características de la formación y experiencia que habían tenido las directoras, al igual que con los directores de otros niveles educativos, se contribuía a que a los niños en edad preescolar pudieran tener la oportunidad de asistir a un centro escolar con líderes educativas cualificadas que les permitieran lograr los propósitos educativos del currículo nacional.

Es por ello que, en el 2010 el INEE realizó un estudio coordinado por Pérez-Martínez y a partir de entonces se empezaron a realizar investigaciones en profundidad por parte de este instituto, resaltando aquí cuatro estudios en especial: 1) Estudio sobre las Condiciones de Enseñanza y Aprendizaje de la Educación preescolar coordinado por Pérez-Martínez (2010),

2) Condiciones de la oferta para la implementación del Programa de Educación Preescolar (COPEP) 2004 (INEE, 2011), 3) Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar (INEE, 2013a) y 4) Evaluación de Condiciones Básica para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) (INEE, 2019a).

Se presentan a continuación los principales hallazgos encontrados de estos estudios con relación al perfil de las directoras del nivel preescolar en México, las características de su formación, el proceso de ingreso a esta función, los tipos de función que realizan, los tipos de directoras que suelen existir, así como su situación en contextos vulnerables, principalmente a partir del estudios de Pérez-Martínez (2010) y el ECEA (INEE, 2019a), por la profundidad en que fueron estudiadas las directoras.

Perfil sociodemográfico

Los estudios de Pérez-Martínez (2010) y el estudio ECEA (INEE, 2019a) encontraron que la función directiva era ejercida casi en su totalidad (94,8%) por mujeres con una edad promedio de 40 años.

Su formación inicial era variada: siendo que el 88,2% tenía estudios universitarios de los cuales el 68,9% de ellas contaba con licenciatura, el 17,8% con maestría y el 1,5% con doctorado. En cuanto al 11,8% restante, el 5,8% contaba con estudios de la Normal básica, el 1,6% una carrera técnica (p. ej. Puericultura) y el 4,4% solamente bachillerato.

Todas contaban con experiencia previa como educadoras, siendo las directoras técnicas 12,7 años, las directoras encargadas 14,2 años y las directoras técnicas de centros privados un poco menos, 10,2 años, y el 66% de ellas reveló que no contaba con estudios previos relacionados con su función directiva, lo que hablaba de la importancia de capacitarlas, sobretodo para lograr una estabilidad laboral. Es decir, de las directoras de centros públicos estudiadas, solamente el 43% tenían nombramiento definitivo, es decir, habían participado en una promoción para ser ascendidas al puesto.

Sin embargo, la mayoría de ellas (49,1%) ejercía la función directiva con grupo (30,2%) y sin grupo (18,9%), es decir seguían siendo educadoras y por ende seguían recibiendo el sueldo de este puesto sin ningún tipo de compensación, lo que reflejaba la gran cantidad de docentes que realizaban este cargo junto con el atender a un grupo de alumnos o sin tener este cargo asignado y que en el trabajo de campo de esta tesis también se observó. Este puesto suele ser conocido como directora encargada (DE) y más adelante se habla de ello.

En el caso de los centros privados, más de la mitad contaba con un contrato indefinido, algo parecido al nombramiento definitivo de los centros públicos y otro gran porcentaje (36,8%) estaba formado por directoras que además eran dueñas del centro.

Finalmente, un dato interesante obtenido del estudio COPEP (INEE, 2011) fue la baja permanencia temporal que existía en los centros escolares pues sólo el 31,4% de las directoras de centro públicos lograban estar hasta un máximo de dos años en un mismo centro escolar, y 21,8% en el caso de directoras de centros privados; esto reflejaba la poca permanencia que tenían ellas en un mismo centro y la frecuente rotación laboral que vivían.

Formación inicial de las directoras

Pérez-Martínez (2010) encontró que con respecto a la formación inicial y la escolaridad de las figuras directivas:

- La experiencia profesional previa como docentes era el requisito principal para aspirar a este puesto ya que les daba conocimiento práctico sobre el trabajo con los alumnos, así como estrategias de enseñanza, planeación y evaluación para apoyar a las docentes. Sin embargo, no existía un periodo mínimo de ejercicio de la docencia, y en la educación privada no había regulaciones que guiarán la designación de este puesto.
- Era deseado que hubiesen cursado la Normal básica o la Licenciatura en Educación Preescolar, pero no obligatorio, puesto que estos estudios les ayudaban a entender la labor docente de sus educadoras, así como darles asesoría y asesoramiento apropiado.
- En caso de no tener este tipo de formación, el estudio consideraba que las directoras lo superaban a través del ejercicio de esta función y las experiencias formativas que les dejaba.
- Aunque este punto anterior sucedía muy poco, ya que se encontró que, en cuanto a las *directoras técnicas* del estudio, el 72,8% de ellas contaba con los estudios deseados y en el caso de las *directoras encargadas* el 79,8%.
- En caso de las directoras técnicas de centro escolares particulares, este porcentaje fue menor puesto que solamente cerca del 60% de ellas contaba con la formación deseada.

El porcentaje restante de directoras, en los tres tipos de casos de dirección, tenían los siguientes tipos de formación: bachillerato o menor, otra licenciatura o un posgrado a partir de otra licenciatura.

Estos resultados concluían la variedad de perfiles que tenían cuando llegaban a ese puesto y la estrecha relación que convenía explorar entre su formación inicial y las responsabilidades, prácticas escolares, habilidades y conocimientos que adquirían ya en la función directiva y si para ello era necesario reforzar su fortalecimiento profesional, a través de una formación directiva específica que hasta ese momento no existía.

Ingreso a la función directiva

Desde el 2013 los mecanismos de acceso a esta función cambiaron a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) con la creación del concurso de oposición. En ese esquema, ya se pedía un mínimo ejercicio de la docencia de al menos dos años, además del grado de "idoneidad" en el examen de conocimientos del Concurso de Oposición para la Promoción a cargo de Dirección. Aprobado el examen con el grado mencionado los directores pasarían por un periodo de inducción y después de dos años habrían de ratificar su plaza. Durante el segundo año harían un curso para la dirección escolar y serían acompañados por sus inspectores. Aprobado el segundo examen, a las dos años, confirmarían su posición con una nueva evaluación, así como cinco años después (Cordero-Arroyo & González-Barbera, 2016; INEE, 2019).

La situación que observaron Díaz-Delgado & García-Martínez (2019) con esta nueva forma de acceso a esta función es que se seguía omitiendo la revisión de las competencias profesionales de los directores, su trayectoria y la preparación previa que deberían de tener antes de llegar al cargo, dejando al examen como la única referencia para acceder a este puesto.

Funciones de las directoras

En cuanto a los tipos de funciones que tienen las directoras, el sistema educativo mexicano (SEM) ha reconocido que son complejas y variadas, pudiéndose dividir en dos principales tipos de tareas (SEP, 2017; Pérez-Martínez, 2010):

- *Tareas organizativas o funciones administrativas:* Son aquellas que aseguran las condiciones de operación del centro escolar (infraestructura, personal de apoyo, material educativo, recursos financieros, entre otros), es decir, realizar de forma efectiva tareas administrativas, con el fin de lograr los diferentes procesos de mejora continua del centro escolar.
- *Tareas o funciones pedagógicas:* Se refieren a las actividades que tienen como prioridad el desarrollo de las competencias de los alumnos, buscan la reflexión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las docentes y ser su apoyo pedagógico, fortalecer la relación entre los padres de familia y la escuela; siendo la base de estas tareas el brindar orientación y apoyo a todos los agentes participantes (docentes, padres y alumnos).

Para lograr con éxito ambas funciones, la directora ha de convertirse en una figura a la que la comunidad educativa le tenga confianza y genere un ambiente escolar que conduzca hacia el aprendizaje. Por ello, Rodd (2001) considera que para cumplir con ambas funciones las directoras han de tener una formación que incluya: conocimientos y habilidades técnicas, habilidades conceptuales, pensamiento crítico, planteamiento de ideas y de argumentación, así como un buen desarrollo de habilidades interpersonales.

Finalmente, aunque está establecido que las directoras han de apoyar pedagógicamente a su equipo de educadoras, a través de visitas a sus clases y revisión de sus planeaciones, la temporalidad no está establecida lo que pone en cuestión si las directoras logran asesorar pedagógicamente a su cuerpo docente a la par que cumplen con todas las responsabilidades administrativas. Desde el 2010, Pérez-Martínez hablaba de la necesidad de que todas las directoras contasen con una formación y experiencia necesaria, para "acompañar, asesorar y guiar la práctica docente y, en conjunto, alcanzar los planteamientos propuestos por el programa" (p. 190).

Tipos de directoras

El SEM reconoce tres tipos de directoras. Las primeras pueden encontrarse tanto en centro escolares públicos como privados, aunque la primer variante es la más común de encontrar en los centros privados; las segunda y tercer variantes sólo se encuentra en centros escolares públicos ubicados en la mayoría de los casos en zonas rurales y/o vulnerables (Pérez-Martínez, 2010; INEE, 2019):

1. *Directoras exclusivas o técnicas:* Dedicadas o únicamente a realizar actividades relacionadas con la dirección del centro escolar.
2. *Docentes a cargo de dirección o directoras encargadas:* No existe una directora exclusiva debido a las características organizacionales del centro (poco grupos) o por motivos temporales; se nombra entonces a una educadora, que puede tener o no un grupo y que estará a cargo de la dirección. Este tipo de dirección muchas veces se va rotando cada ciclo escolar entre las educadoras del mismo centro.

3. *Docente de escuelas unitarias:* Una sola educadora se encuentra al frente del centro escolar donde existe un solo grupo, la mayoría de las veces multigrado y también realiza el trabajo como directora.

En el caso de este estudio participaron directoras técnicas (DT) de centros escolares públicos y privados y directoras encargadas (DE) de centros escolares públicos. En los capítulos 6 y 7 se encuentra información más detallada relevante a la muestra del estudio, sin embargo, se anticipa que más de las mitad de las directoras eran DE, y al respecto Jiménez-Juárez et al. (2013) consideran que este tipo de directoras pese a que surgieron en los centros escolares multigrado creados para brindar cobertura educativa en todo el país y así ayudar a reducir el analfabetismo, la deserción y el rezago educativo en zonas sobretodo desfavorecidas, cada vez es más frecuente encontrar a DE a cargo de la función directiva y de su propio grupo de alumnos en centros escolares no precisamente multigrado, logrando que ambas funciones se entrecrucen en su día escolar; esto provoca que muchas veces las tareas administrativas, que suelen requerir inmediatez, afecten los tiempos efectivos en el aula y por ende el desarrollo de sus alumnos.

Del mismo modo, Pérez-Martínez (2010) y Montaño-Sánchez (2013) añaden que los primeros años del ejercicio profesional los docentes requieren de apoyo, intercambio profesional y retroalimentación frecuente de sus directivos, algo que las DE tienen como desafío mayor por el doble de funciones que les tocan asumir, aunado muchas veces también a una poca experiencia y formación profesional que tienen para realizar ambas.

Las directoras de centros escolares preescolares en contextos vulnerables

Se entienden como centros escolares en contextos vulnerables como aquellos centros ubicados "en contextos sociales complejos, agravados por su problemática social y la multiculturalidad" (Rodríguez-Revelo, 2018 p. 133) y dentro de los principales problemas (Juárez-Bolaños & Rodríguez-Solera, 2016) que enfrentan los docentes y directivos que trabajan en este tipo de centros son:

- La desigualdad de insumos: insuficiente infraestructura, mobiliario y equipamiento para enseñar y trabajar.
- Formación deficiente e insuficiente: Poca o nula capacitación para las características y condiciones de trabajo específicas a las que se enfrentan tanto los docentes como los directivos.
- Continua rotación de los profesionales educativos: El punto anterior promueve que los docentes decidan moverse a centros urbanos en cuanto tengan la posibilidad, muchas veces dentro de un mismo ciclo escolar (SEP, 2006).

Estos centros se enfrentan a una ausencia de normalidad mínima[16] para cumplir con los aspectos pedagógicos del centro y que también a surjan problemas desarrollados con la gestión, lo anterior vinculado con las funciones específicas que los directores, que en su mayoría suelen

[16] Referido a garantizar que las escuelas aseguren los siguientes rasgos básicos a sus alumnos: Contar con docentes para cada grupo y brindar clases todos los días establecidos del calendario escolar, docentes y alumnos deben inician de manera puntual las clases, el centro escolar debe contar con los materiales necesarios para todos los alumnos, el tiempo escolar debe estar destinado a desarrollar actividades de aprendizaje, las actividades diseñadas por los docentes deben lograr que todos los alumnos se involucren en ellas (SEP, 2013b).

ser DE, ya que debido a la lejanía de las comunidades donde se encuentran los centros hay una falta de acompañamiento por parte del sistema educativo, nula formación para trabajar la función directiva, así como una falta de acceso o de recursos para que las inspectoras y/o jefas de sector las acompañen debidamente.

Rodríguez-Revelo (2018) considera que las directoras al identificar el tipo de contexto en el que se encuentra su centro escolar pueden buscar las herramientas necesarias para desarrollar programas inclusivos que aporten a la institución el respeto hacia la diversidad y la tolerancia hacia diferentes culturas, con el fin de contribuir a mejorar el desempeño de las docentes y el aprendizaje de los alumnos, pero para ello necesitan una capacitación meticulosa y contextualizada (Horn & Murillo, 2016).

Como conclusión, los seis aspectos presentados sobre las características de las directoras de preescolar permitieron conocer a este agente, quien ocupa un papel central en esta tesis doctoral, pero también se evidenciaron las necesidades que tienen y que sería importante de reforzar como son: fortalecer su ingreso al puesto, su formación continua dentro del puesto y el darles las herramientas necesarias cuando el contexto de su centro escolar sea vulnerable, todo esto con la intención de que pueda ejercer su función de forma adecuada y profesional.

5.3 Estilos de liderazgo directivo y apoyo a la transferencia

Como se ha mencionado, la función directiva tiene un papel importante en el desempeño profesional y eficacia de los docentes. El informe TALIS considera que sus dos tipos de funciones: la dirección educativa (funciones pedagógicas) y la dirección administrativa (funciones administrativas) no se contradicen y se requiere de ambas para alcanzar una dirección escolar eficaz (OCDE, 2009a). Sin embargo, de acuerdo con los resultados de este estudio existen beneficios para los docentes cuando la dirección educativa trabaja en la valoración de los docentes y en su evaluación y desarrollo profesional.

Ambos tipos de funciones pueden ser evaluados a través del liderazgo que ejercen los directoras, donde este término es defino como “la capacidad de influir en un grupo con tal de conseguir metas” (p. 13), siendo un proceso de influencia y de manejo de cambios (Tomàs-Folch, 2012).

Ahora bien, aunque el concepto liderazgo se suela relacionar con el de función directiva, puesto que se piensa que ocurren de manera conjunta, Rodríguez-Revelo (2018) sugiere remarcar que son dos conceptos distintos, ya que la función directiva es un poder formal concretado que consiste en desempeñarse con autoridad con el fin de cumplir la normativa, haciendo muchas veces uso del liderazgo para llegar a este fin, pero no siempre.

Sin embargo, una ventaja de ejercer la función directiva con liderazgo es que puede contribuir a la mejora de los resultados de los docentes puesto que influye en sus motivaciones y capacidades, lo cual es fundamental para favorecer, crear y fortalecer una red de apoyo con los docentes en cuanto a la realización de sus tareas, logrando el desarrollo de todos los alumnos en cada centro escolar (Hallinger & Heck, 2010).

En el área de preescolar no se encontraron estudios que analizaran de manera explícita la relación entre el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes y el tipo de liderazgo que ejercen

las directoras, aunque existen investigaciones que con algunas de sus categorías de estudio se puede llegar a explicar esta relación.

Aún así, el liderazgo que ejercen las directoras del nivel preescolar es un tema que está incrementando interés en la investigación (Chiquito-Cuaya, 2019; Martínez-Giménez, 2019; Cheng, 2013; Aubrey et al., 2012) aunque en el caso de México sigue siendo un tema de poco análisis desde una perspectiva pedagógica (Parés, 2015).

5.3.1 Estilos de liderazgo

En cuanto a los estilos de liderazgo, Tomàs-Folch (2012) los define como los sellos con los que se identifican las diferentes formas de dirección que existen. Podría decirse que hay tantos tipos de liderazgo como autores que los estudian; sin embargo, los estilos principalmente estudiados en educación son los siguientes (Rodríguez, 2017):

- *Liderazgo transaccional:* Se refiere al poder legítimo y oficial del director.
- *Liderazgo transformacional:* Aquel que se ejerce cuando el director busca la transformación de su centro escolar e involucra a todos los integrantes de la comunidad.
- *Liderazgo autocrático:* El director tiene como prioridad orientarse hacia el control y la vigilancia y suele imponerse ante los demás.
- *Liderazgo democrático:* Al director le importan las relaciones humanas y tomar en cuenta las iniciativas que surgen de su equipo.
- *Liderazgo instruccional* (*y/o pedagógico):* El director se centra en la mejora de los procesos educativos del centro para elevar la calidad de éste. Involucra acompañar, asesorar y liderar los distintos procesos de enseñanza/aprendizaje tanto de alumnos como docentes.
- *Liderazgo distribuido o compartido:* Entiende la función directiva como un trabajo en equipo, distribuye tareas entre sus colegas y trabaja en fortalecer las competencias de ellos a favor del centro escolar.

Un director puede ejercer su función utilizando varios tipos de liderazgo dependiendo de las metas que tenga (Ponce, 2009); para efectos de estudio se enfatiza en el liderazgo instruccional, también conocido como pedagógico y en el liderazgo distribuido, al tomar como referencia los instrumentos utilizados en la Encuesta TALIS que mide ambos tipos de liderazgo en directores de primaria, secundaria y bachillerato (OCDE, 2014; OCDE, 2009b).

Liderazgo instruccional

Mientras que hay autores que consideran que el liderazgo instruccional y el liderazgo pedagógico son dos tipos de liderazgo distintos (Pont, 2017), hay autores que consideran que el liderazgo pedagógico forma parte del liderazgo instruccional ya que comparten objetivos y por eso deberían de estudiarse de forma conjunta (Backhoff & Pérez-Morán, 2015; Gajardo & Ullua, 2016).

Por su parte, Pont-Ferrer (2017) considera que el liderazgo pedagógico es aquel que involucra el trabajo de los directores centrado en el aprendizaje y enseñanza de los docentes y alumnos, mientras que el liderazgo instructivo se refiere a los procesos y estructuras

organizativas destinadas a cumplir con los objetivos, las mejoras y la gestión del proyecto educativo.

Para la OCDE (2014; 2009b) el liderazgo instruccional es aquel conjunto de esfuerzos que desde la dirección escolar se realizan para apoyar y supervisar el trabajo de los docentes para favorecer el aprendizaje de los alumnos, siendo sus principales características (Chamorro, 2005):

1. Definición de misión de la escuela: El director diseña un visión colectiva del centro, establece y comparte metas claras sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y verifica que todos los integrantes del centro las conozcan.
2. Clima de aprendizaje: Existe una clima positivo de aprendizaje dentro de una cultura de participación y colaboración del cuerpo docente.
3. Desarrollo curricular: Presta atención a todas las variables organizativas para garantizar la calidad del trabajo en el aula: currículum, horarios, tamaño de los grupos, número de docentes.
4. Desarrollo profesional: Guía y apoya a los docentes en el fortalecimiento de su propia formación y en el desarrollo de los programas educativos con los alumnos.
5. Presencia visible: Procura estar siempre presente en el centro escolar: camina por los pasillo, entre a las clases, está en constante comunicación con su equipo.

Para la OCDE este tipo de liderazgo involucra actividades que incluyen ejercer diferentes tipos de liderazgo (Ministerio de educación y formación profesional, 2020):

- *Liderazgo pedagógico de forma directa*: Ha alusión al trabajo directo del director con el docente en el aula; requiere mucho tiempo de trabajo por parte del director y puede suponer menos autonomía del docente.
- *Liderazgo pedagógico de forma indirecta:* Está centrado en favorecer un clima escolar de cooperación y apoyo en el centro.
- *Liderazgo relacionado con actividades administrativas:* Se refiere al liderazgo que el director ejerce para garantizar el desarrollo curricular (elaboración de informes, proyectos educativos, documentación de los docentes y los alumnos, entre otros).
- *Liderazgo relacionado con el sistema:* Contempla iniciativas que tienen el objetivo de fortalecer los lazos entre los centros escolares y sus comunidades a través del contacto con directores de otras escuelas.

Para medir este tipo de liderazgo, el estudio TALIS (OCDE, 2013b) consideró distintas actividades que los directores realizan y que se vinculan con éste (Tabla 6), las cuales también fueron utilizadas para evaluar este liderazgo con las directoras participantes en esta investigación.

Tabla 6. Características del liderazgo instruccional

Liderazgo instruccional			
		Reactivos o ítems:	Descripción:
Liderazgo pedagógico	De forma directa	*1. Colaboración en la solución de problemas en el aula*	Colaboración con los docentes para resolver problemas. de disciplina dentro del salón de clases.
		2. Observación del proceso de enseñanza en las clases	Observación de la enseñanza dentro del salón de clases.
		3. Apoyo a los docentes en el desarrollo de prácticas de enseñanza	Toma de medidas para apoyar la cooperación entre docentes para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza.

Continúa en la siguiente página...

	4. Ayuda a la mejorar de las habilidades de enseñanza de los profesores	Toma de medidas concretas para asegurar que los docentes toman responsabilidad para mejorar sus habilidades de enseñanza.
De forma indirecta	*5. Fomento en los profesores la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes*	Toma de medidas concretas para asegurar que los docentes se sientan responsables por los resultados del aprendizaje de sus alumnos.
Liderazgo relacionado con actividades administrativas	*7.Inspección de informes y procedimientos administrativos*	Inspección de errores en los procedimientos administrativos e informes.
	8. Resolución de problemas del horario de clase	Resolución de problemas del horario de clases en el centro escolar.
Liderazgo relacionado con el sistema	*6. Información a los padres de familia sobre el desempeño del centro y del alumno*	Proporción de información a los padres de familia o tutores sobre el desempeño del centro y del alumno.
	9. Colaboración con otros directores	Colaboración con los directores de otros centros escolares.

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), Backhoff & Pérez-Morán (2015), OCDE (2013b).

Liderazgo distribuido

Se refiere a una "distribución del liderazgo o liderazgo colectivo, el cual, dependiendo de distintas interpretaciones, puede entenderse como la función de los docentes con autonomía profesional de los mismos, o como la colaboración entre docentes" (Pont-Ferrer, 2017 p. 71).

La cultura de colaboración y las responsabilidades compartidas son aspectos que se derivan de este tipo de liderazgo, cuyo propósito es crear cooperación entre el equipo de una comunidad escolar al compartir tareas y responsabilidades, favoreciendo la toma de decisiones y acuerdos de forma participativa (Backhoff & Pérez-Morán, 2015). Algunas acciones que tienen las personas con función directiva y que demuestran el uso de este tipo de liderazgo pueden ser: tomar decisiones en conjunto con todo el equipo escolar, compartir la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos e involucrar la participación de todos los integrantes del centro para evaluar el desarrollo académico del éste (Hallinger & Heck, 2010).

Para García (2017) las cuatro características más importantes de este tipo de liderazgo son:

a) *Visión, misión y metas compartidas:* Esto con el objetivo de responsabilizarse en adquirir un propósito en común, ya sea corto, mediano o largo plazo.
b) *Practica de liderazgo distribuido:* El equipo y la comunidad del centro escolar trabajan de forma distribuida.
c) *Desarrollo profesional de los docentes:* El director busca el fortalecimiento continuo de las competencias profesionales de su equipo.
d) *Decisiones compartidas con el centro escolar:* El director toma decisiones importantes en equipo, utilizando el diálogo y la colaboración.

Por su parte en su estudio TALIS, la OCDE (2013b) utilizó los siguientes reactivos para evaluar el liderazgo distribuido, los cuales también fueron utilizados para evaluar este tipo de liderazgo con las directoras participantes en este estudio (Tabla 7).

Tabla 7. Características del liderazgo distribuido

Liderazgo distribuido	
Reactivos o ítems:	Descripción:
1. El personal participa en las decisiones de la escuela.	El centro escolar proporciona oportunidades al personal para participar activamente en la toma de decisiones para el mismo.
2. Los padres participan en las decisiones de la escuela.	El centro escolar proporciona a los padres de familia o tutores oportunidades para participar activamente en la toma de decisiones del centro.
3. Los alumnos participan en las decisiones de la escuela.	El centro escolar proporciona a los alumnos oportunidades para participar activamente en la toma de decisiones del centro.
4. La directora toma las decisiones más importante por su propia cuenta.	Únicamente la directora toma las decisiones importantes del centro.
5. Existe una cultura colaborativa.	Existe una cultura escolar de colaboración que se caracteriza por el apoyo mutuo.

Fuente: Backhoff & Pérez-Morán (2015), OCDE (2013b).

Finalmente, un aspecto importante para ambos tipos de liderazgo es garantizar el grado de autonomía de los directores para poder tomar decisiones y ejecutarlas, ya que les permite asegurar que las acciones que tomen sean completamente adecuadas a las necesidades de cada centro escolar (Hallinger & Heck, 2010).

5.4 El apoyo de las directoras hacia las formaciones continuas y la transferencia de aprendizajes

Este estudio busca analizar las actitudes y/o conductas de las directoras que favorecen la transferencia de aprendizajes de sus educadoras cuando estas últimas asisten a formaciones continuas. Con ello se pretende ayudar a fortalecer las nuevas prácticas educativas que realizan las educadoras en sus clases y contribuir a aumentar la calidad de la educación que los alumnos reciben.

En este sentido, autores como Martínez-Chairez et al. (2016) consideran que los directores tienen un papel primordial para mejorar el desempeño docente y la calidad educativa, por lo que han de trabajar constantemente en la búsqueda de equilibrio entre no ser autoritarios e inspeccionar constantemente el trabajo de sus docentes descuidando así sus labores de gestión educativa, pero tampoco ser permisivos y dejar de prestar atención a lo que hace su equipo docente.

En este sentido, el director debe buscar un acompañamiento pedagógico eficaz, con el fin de disminuir las responsabilidades administrativas que los docentes también tienen y así lograr que el tiempo en las clases con los alumnos sea mayor y de más calidad (Mercado-Maldonado, 2010).

El estudio de los directores no es un tema que interesa únicamente en la educación, ha sido ampliamente estudiado en otras áreas por el papel de impacto que pueden llegar a tener con el equipo al cual dirigen (González-Morales et al., 2018; Graupp & Wrona; 2017; Daneshkohan et al., 2015; Batt, 2004).

Con respecto al apoyo que dan los directivos a sus empleados, el interés hacia su funciones y todo lo que pueden lograr a través del acompañamiento, se ha trasladado también hacia el estudio de su apoyo en las formaciones continuas a las que sus equipos asisten y su papel en la transferencia de los aprendizajes obtenidos en ellas.

Muchos autores, en especial en el área de recursos humanos de las empresas, han estudiado que el apoyo del supervisor[17] es fundamental para lograr que su equipo logre una transferencia de aprendizajes positiva en sus lugares de trabajo y que esta transferencia permanezca en el tiempo. Este apoyo ha sido estudiado en profundidad y es posible describirlo a través de distintas conductas y actitudes que diferentes estudios han podido identificar y en los siguientes apartados se hablará al respecto.

5.4.1 El apoyo del supervisor hacia la transferencia de aprendizajes

Diferentes tipos de instituciones han visto que únicamente invertir de forma económica en formaciones continuas para ofrecérselas a sus empleados no es suficiente para llegar a los objetivos de éstas *per se*, la formación se tiene que ver aplicada en el puesto de trabajo y debe permanecer en el tiempo y las instituciones saben que han de asegurarse de ello (Chauhan et al., 2016).

Para lograrlo, pese a existen autores como Mousa et al. (2017) que consideran que la transferencia de aprendizaje sucede principalmente si los empleados tienen deseo o motivación para aplicar los contenidos de la formación en su puesto de trabajo, como se mencionó en el capítulo anterior, autores como Baldwin & Ford (1988), González-Ortiz de Zárate et al. (2017) y Pineda et al. (2014) han identificado los principales factores que pueden afectar de manera positiva y también negativa la transferencia de aprendizajes, pudiéndose categorizar en tres grandes tipos:

1. La persona que asiste a la FC (aprendiz): sus habilidades, personalidad y motivación.
2. El diseño de la FC: tipos de aprendizajes favorecidos, diseño de la formación y contenidos enseñados.
3. El ambiente de trabajo: tipo de apoyo recibido (de colegas y del supervisor) y posibilidades de usar los aprendizajes de FC en el lugar de trabajo.

El primer factor dependería más bien de la persona que asiste a la FC y los siguientes dos más bien serían externos a él, pero también importantes de estudiar. En esta investigación se profundiza específicamente en el tercer factor y algunos autores lo miden a través del apoyo organizacional percibido por los empleados (Mousa et al., 2017; Zumrah & Boyle, 2015; Simosi, 2012).

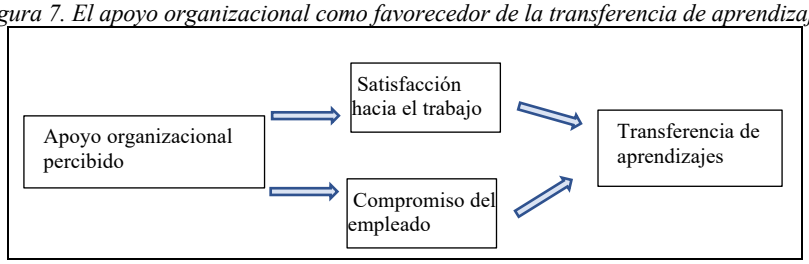
Para Mousa et al. (2017) un adecuado apoyo percibido de la institución durante la transferencia de aprendizajes del empleado puede contribuir a que desarrolle compromiso hacia su trabajo, entendido como un estado mental positivo, satisfactorio y dedicado a las tareas que desempeña en su puesto. Del mismo modo también puede contribuir a fortalecer su sentido de pertenencia, favoreciendo un desempeño más disciplinado para contribuir a lograr las metas de las institución (Figura 7).

Este tipo de apoyo es definido como las creencias generales que existen en los empleados sobre el grado en el que la institución en la cual trabajan valora sus contribuciones y pone

[17] Para este apartado se usará el término de supervisor debido a que es el utilizado en la literatura consultada y se entiende como aquella persona que dirige a un equipo. Este término también se puede aplicar a *managers*, jefes de departamento, jefes de área, directores. En el caso de este estudio, se refiere a las directoras del nivel educativo preescolar.

atención a su bienestar, pero también las contribuciones que ellos hacen a la misma y la atención que presta la institución a estas ideas (Eisenberger et al., 1986; Allen et al., 2008).

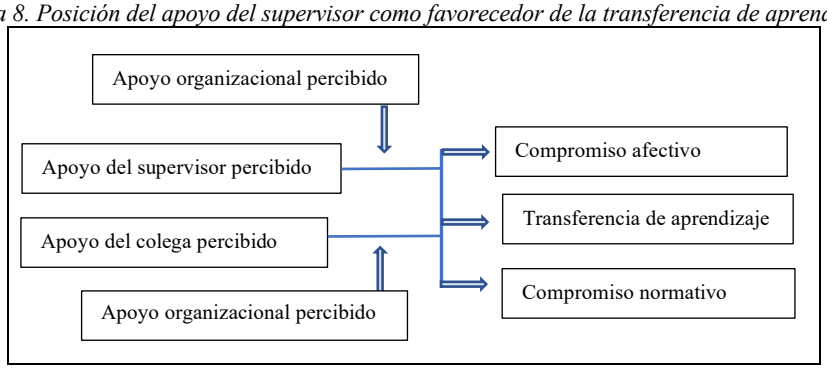
Figura 7. El apoyo organizacional como favorecedor de la transferencia de aprendizajes



Fuentes: Zumrah & Boyle (2015); Mousa et al. (2017).

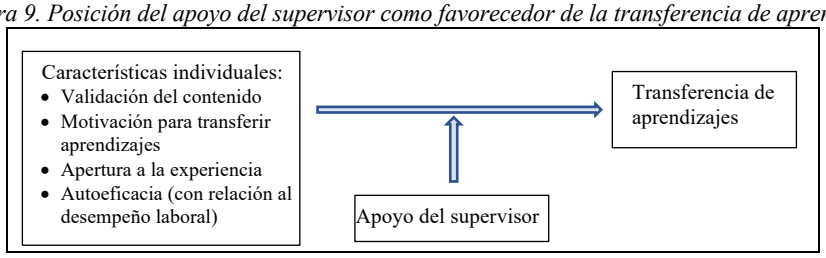
Por otro lado, Mousa et al. (2017), Singh (2017) y Simosi (2012) consideran que una de las formas para conocer el apoyo organizacional percibido es investigando sobre si los supervisores se interesan por el compromiso de sus empleados con la institución, siendo el apoyo percibido por ellos mismos hacia transferencia de nuevos aprendizajes del personal al que dirigen, una de las vías para evaluarlo (Figuras 8 y 9).

Figura 8. Posición del apoyo del supervisor como favorecedor de la transferencia de aprendizajes



Fuente: Simosi (2012).

Figura 9. Posición del apoyo del supervisor como favorecedor de la transferencia de aprendizajes



Fuente: Singh (2017).

Se entiende por supervisor la persona con el primer nivel de administración dentro de una organización y quien recibe responsabilidades mayores para dirigir equipos de trabajo dentro de ésta, entendiendo organización como instituciones hospitalarias, industrias manufactureras, empresas, instituciones educativas, entre otras (Noe, 2010). Desde hace poco más de 15 años, en las áreas de recursos humanos y organización administrativa empezó a aumentar el interés por investigar acerca de la importancia de los supervisores y su relación con la transferencia de aprendizajes de sus empleados ya que se encontró que la falta de su apoyo podía convertirse en una importante barrera para los empleados al transferir contenidos nuevos de la FC a su lugar de trabajo (Chauhan et al., 2016).

Hua et al. (2011) consideraron importante el estudio de la funciones del supervisor en este aspecto, ya que muchas veces es un factor que suele estar poco reconocido y relacionado

a la transferencia de aprendizajes, pese a que su apoyo podría asegurar la inversión que se hace en las formaciones continuas (Chen et al., 2007) e impactar en el incremento y logro de las metas y objetivos de las instituciones (Iswahyudi et al., 2019), por el potencial que tienen los supervisores al mejorar la transferencia en sus empleados (Fagan, 2017).

El interés hacia los supervisores, sus funciones y todo lo que pueden lograr en las organizaciones se ha trasladado también hacia el estudio de su apoyo en formaciones que sus empleados reciben, ya que se ha encontrado que su apoyo juega un importante rol para lograr que los trabajadores logren una transferencia de aprendizajes positiva: los supervisores suelen ser vistos por sus empleados como figuras cercanas a ellos en los cuales pueden depositar su confianza, logran favorecer en ellos lo que aplicarán con la transferencia en sus puestos de trabajo producto de la estrecha relación que tienen, siendo la comunicación que existe entre ambos el predictor dominante de la transferencia de la formación (Hua et al., 2011).

El rol del supervisor no sólo puede ser el antecedente de la transferencia de una formación de sus subordinados, sino que también tiene un papel importante en la motivación para aprender que éstos últimos tengan. En un estudio conducido por Ismail et al. (2010) se encontró que había correlaciones entre apoyo insignificante del supervisor y la motivación para no aprender de sus empleados, entre la comunicación del supervisor y motivación para aprender de los empleados y entre apoyo del supervisor y la transferencia de aprendizajes de los empleados.

Estos resultados fueron confirmados por Abdullah et al. (2011) quienes también llegaron a la conclusión que el rol del supervisor podía apoyar o hacer resistir que los trabajadores asistieran a formaciones continuas. Por otro lado, aunque el apoyo del supervisor está relacionado con la transferencia del trabajador, la motivación de este último puede mediar el apoyo que recibe tanto de su supervisor como el apoyo de sus pares, siempre y cuando sean individuos con alta participación laboral (Brahma & Chakraborty, 2019).

En este sentido, Chauhan et al. (2016), demostraron que también podía ocurrir que el mayor apoyo percibido fuese por parte de sus pares de trabajo que de sus supervisores, por lo que convenía que estos últimos conocieran de la importancia de su rol para que pudieran enfatizar en la motivación para transferir a sus empleados de manera positiva.

A pesar de que se ha podido comprobar que influye directa o indirectamente el apoyo del supervisor en la transferencia de aprendizajes de los empleados, en los estudios hechos se siguen encontrando diferentes tipos de relación en cuanto a la transferencia. Existen autores que han encontrado una relación significativa (Wirdani & Wulansari, 2019; Singh, 2017), otros todo lo contrario (Enos et al., 2003; Chiaburu & Marinova, 2005), pero también ha habido estudios con resultados mixtos (Ghosh et al., 2015; Wahba et al., 2015).

Finalmente, aunque ha quedado demostrado que el rol del supervisor en el proceso de transferencia puede llegar a influir bastante, los empleados pueden recurrir a otros tipos de apoyo, como se demostró en el estudio de Chauhan et al. (2016), los cuales estudiaron a 149 trabajadores de una manufacturera, encontrando que el mayor apoyo era percibido por parte de sus pares de trabajo que de sus supervisores, por lo que convenía que estos últimos conocieran de la importancia de su rol para que pudiesen enfatizar en la motivación para transferir a sus empleados de manera positiva.

Por lo anterior, este apoyo hacia la transferencia implicaría según Ghosh et al. (2015) y Rooney (2004) ejercer un rol multidimensional por parte de los supervisores a través de la adopción de una variedad de tipos de apoyo específicos, los cuales incluirían darles *feedback* en momentos específicos y claves de la transferencia, su asistencia para lograr metas propuestas con su equipo, la promoción de su bienestar, la transmisión de su sensación de cuidado durante todo el proceso de la transferencia, entre otros, pudiéndose clasificar en cuatro grupos de apoyo (Singh, 2017):

1) Instrumentales (p. ej. facilitar instrumentos para aplicar nuevos aprendizajes en el trabajo),
2) Informacionales (p. ej. indicar formas de aplicar los nuevos aprendizajes),
3) Emocionales (p. ej. demostrar confianza, ánimo hacia la transferencia), o
4) De evaluación (p. ej. establecer metas, dar retroalimentaciones para asegurar la transferencia).

La ventaja que tiene el apoyo del supervisor es que se puede convertir en un paradigma de estímulo constante para que los empleados transfieran positivamente los aprendizajes que han obtenido durante la formación, se sientan motivados al hacerlo y por ende la transferencia se mantenga en el tiempo (Chiaburu & Tekleab, 2005).

En el siguiente apartado se presentan los 24 tipos de conductas y/o actitudes de apoyo que se utilizaron en este estudio para conocer y después poder contrastar el apoyo percibido del supervisor, directoras en este caso, con las demás agentes participantes.

5.4.2 Categorías de apoyo del supervisor hacia la transferencia de aprendizajes

En la educación existe al menos dos investigaciones sobre el apoyo de los directores hacia la transferencia de aprendizajes de sus docentes en las universidades (Govaerts et al., 2017; Wills, 2017). Sin embargo, esta tesis doctoral no encontró estudios sobre este mismo tema en el nivel preescolar, lo cual motivó su investigación integrando la percepción de tres distintos tipos de participantes que colaboraban en conjunto: inspectoras[18], directoras y educadoras con el fin de adquirir una visión más integrativa de este tema.

En este estudio el apoyo del supervisor es entendido como el apoyo que las directoras dan a sus educadoras para que asistan a FC y como el apoyo que dan para que transfieran los aprendizaje obtenidos a sus clases. Este tipo de apoyo se manifiesta a través de conductas y/o actitudes que las directoras expresan a su grupo de educadoras, donde una conducta es entendida como la serie de acciones con las que una persona responde a una situación en específico (RAE, 2019).

Por otro parte, Fishbein & Ajzen (1975 cit. en Vallerand, et al. 1992) en su teoría sobre la acción razonada consideraron que una conducta es guiada por una intención conductual la cual depende de actitudes y normas subjetivas, donde las actitudes están formadas por creencias y la evaluación de resultados, y las normas subjetivas por creencias normativas y la motivación por cumplir.

Para el estudio de este tipo de apoyo, se tomaron como referencia las 24 categorías (conductas y/o actitudes) que Govaerts & Dochy (2014) encontraron en una extensa revisión

[18] Para evitar confusión con el término *rol del supervisor*, a pesar de en México se utiliza mayoritariamente el término de supervisor(a), se utiliza el término inspector(a), también utilizado en México y en otros países.

de literatura sobre este tema. Se utilizó esta fundamentación teórica para diseñar varios de los instrumentos utilizados debido a lo completa que era, la actualidad de la publicación de la investigación, las categorías que presentaban eran las más vinculadas a la realización del estudio que se hizo en esta tesis y porque también realizaron una investigación empírica con estas mismas categorías (Govaerts et al., 2017).

Govaerts & Dochy (2014) consideraron que la mayoría de estas 24 categorías eran conductas, aunque decidieron nombrarlas "conductas y/o actitudes", debido a que dos de ellas: *apertura al cambio* y *actitud positiva hacia la FC* (Tabla 8) implicaban más actitudes que conductas, mientras que por ejemplo *discusión de la aplicación* y *entrenadora del aprendizaje y la transferencia* eran claramente conductas. Sin embargo, categorías como *interés en el contenido de la formación* y *monitorización* podrían ser vistas como actitudes y conductas; argumentando también que todas podrían ser vistas todas como conductas puesto que las actitudes suelen encontrar su expresión a través de las conductas.

Estos autores no clasificaron el momento en que puede darse este tipo de apoyo, aunque sí lo hicieron en un siguiente estudio (Govaerts et al., 2017), y es que según Broad & Newstron (1992, cit. en Ghosh et al., 2015) este tipo de apoyo puede clasificarse en tres fases de acuerdo con el tiempo en el cual se efectúa: antes, durante y/o después de la formación. En este sentido, Lancaster et al. (2013) diseñó un modelo llamado "A priori-Durante-Después" que consideraba que el apoyo se podía dar en tres momentos:

- A priori: Discusión de la FC y su contenido, fijar metas, darles tiempo para prepararse.
- Durante: Apoyo práctico y asistencia al momento de la FC.
- Después: Reuniones para discutir los aprendizajes obtenidos y establecer su transferencia.

Sin embargo, para este estudio las categorías analizadas se dividieron únicamente en dos momentos: aquellas que proporcionaban apoyo hacia el estudio de la FC de las educadoras (antes de la transferencia) y las que favorecían el apoyo hacia la transferencia (durante y después de la FC), esto debido a las características específicas que tuvo este estudio y la formación continua que se evaluó (ver Capítulos 6 y 7 sobre Diseño Metodológico).

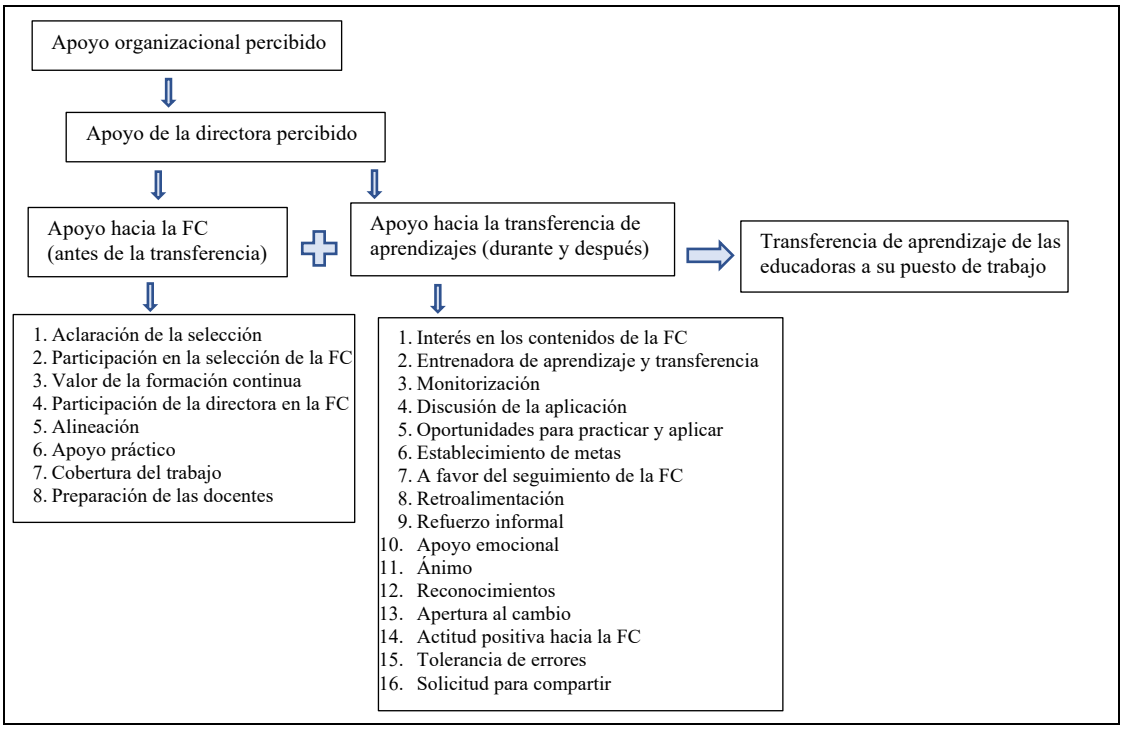
El primer apoyo (dimensión 1), correspondió a las conductas y/o actitudes que las directoras les demostraban para animarlas a ser participes de su propia formación y también para facilitarles que esto sucediera, y el segundo apoyo (dimensión 2), a las conductas y/o actitudes que éstas mismas les externaban para favorecer la transferencia durante y después de la FC.

En la siguiente figura (10) se puede ver cómo es entendido el apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes en este estudio: Del apoyo organizacional percibido surge el apoyo de la directora el cual se puede dar en dos situaciones: el apoyo hacia el estudio de formaciones continuas y el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes, el cual puede ser durante y después de la formación. De ambos tipos de apoyo se desprenden diferentes tipos de actitudes y/o conductas obtenidas a partir del estudio hecho por Govaerts & Dochy (2014); el conjunto de ellas apoya la transferencia de aprendizajes de las educadoras en sus clases.

Se considera importante aclarar que, si bien estas categorías no provienen del ámbito de la educación, sino del de las organizaciones, estos mismos autores (Govaerts et al., 2017) lo

aplicaron en el contexto educativo, dentro del nivel universitario. Esta tesis doctoral también optó por validarlas con las primeras entrevistas hechas con las inspectoras (ver Capítulo 7), antes de utilizarlas con las directoras y educadoras, con el fin de confirmar que podían ser adaptadas al ámbito de la educación preescolar.

Figura 10. Apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes



En la tabla siguiente (8) se presentan estas 24 categorías descritas y adaptadas a la muestra del estudio y son las que se utilizaron para poder contrastar el apoyo percibido de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras, por parte de las primeras, las segundas e inspectoras de ambas.

Tabla 8. Descripción de categorías del apoyo de la directora en la transferencia de aprendizajes

Dimensión 1: Apoyo hacia la FC	
Categorías de conductas y/o actitudes	**Descripción**
1. Aclaración de la selección	La directora notifica a las educadoras (de manera positiva) las razones por las que fueron aceptados o seleccionados para asistir a la FC.
2. Participación en la selección de la FC	La directora participa activamente en la discusión de las necesidades de formación y selección de los programas de formación que respondan a las necesidades de las educadoras.
3. Valor de la FC para el trabajo	La directora informa a las educadora de la importancia y los beneficios de la FC para su trabajo.
4. Participación de la directora en la FC	La directora tiene conocimiento de los contenidos y objetivos de la formación y/o participa en el mismo entrenamiento.
5. Alineación	La directora actúa de acuerdo con el contenido de la formación y/o sirve como un buen modelo en el trabajo.
6. Apoyo práctico	La directora facilita a las educadoras recursos y apoyo práctico (por ejemplo, tiempo, dinero, herramientas prácticas) para prepararse para la formación, para asistir a ella, practicarla y aplicarla posteriormente.
7. Cobertura del trabajo	La directora tiene el trabajo cubierto de las educadoras mientras atienden la FC.
8. Preparación de las docentes	La directora ayuda a las educadoras con su preparación para la formación.

Continúa en la siguiente página…

Dimensión 2: Apoyo hacia la transferencia	
1. Interés en los contenidos de la FC	La directora está interesada en lo que las educadoras aprendan en la FC y demuestren lo aprendido.
2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia	La directora trabaja con las educadoras de la FC como entrenadora del aprendizaje y de la transferencia y supervisa el desarrollo general de la formación específica, proporcionándoles asistencia, asesoramiento y/o trabajando en los problemas juntas.
3. Monitorización	A la directora le importa, observar y comprobar el progreso y/o la calidad del uso de la FC por parte de las educadoras en el trabajo.
4. Discusión de la aplicación	La directora discute los aprendizajes de la formación en el trabajo con las educadoras.
5. Oportunidades para practicar y aplicar	La directora proporciona oportunidades para que las educadoras practiquen competencias recién adquiridas y así apliquen la formación en el trabajo.
6. Establecimiento de metas	La directora establece en el aprendizaje, la aplicación y el rendimiento de metas para las educadoras, en base al contenido de la FC.
7. A favor del seguimiento de la FC	La directora aprueba que las educadoras participen en la formación y que hagan contacto de seguimiento con los formadores.
8. Retroalimentación	La directora proporciona a las educadoras información sobre su uso de la FC en el trabajo y su rendimiento a partir de la misma.
9. Refuerzo informal	La directora aprecia, alaba y refuerza el uso de la formación por parte de las educadoras en el trabajo.
10. Apoyo emocional	La directora muestra confianza en la finalización con éxito las educadoras de la formación y su aplicación en el trabajo. También muestra comprensión si surgen problemas.
11. Ánimo	La directora fomenta el uso de la FC en el trabajo.
12. Reconocimientos	La directora les otorga reconocimientos a las educadoras debido al uso de la formación en el trabajo.
13. Apertura al cambio	La directora está abierto a nuevas ideas y tolera cambios.
14. Actitud positiva hacia la FC	La directora apoya abiertamente la participación y los contenidos aprendidos en la FC.
15. Tolerancia de errores	La directora es tolerante con los errores que las educadoras hacen cuando se trata de aplicar la formación en el trabajo.
16. Solicitud para compartir	La directora solicita que las educadoras de la FC compartan lo que han aprendido con otras educadoras.

Fuente: Adaptado de Govaerts & Dochy (2014, p. 86).

La investigación de Govaerts et al. (2017) validó estas categorías en diferentes ámbitos, mediante un estudio cualitativo que entrevistó a 16 supervisores de cinco diferentes organizaciones (retail, transportes, educación, servicio y derechos humanos). La muestra incluyó hombres y mujeres, solamente se evaluó la percepción de estos supervisores quienes tenían a su cargo empleados que habían realizado una formación el año previo a la realización del estudio y tomaron en cuanta tres momentos para el análisis de las categorías: antes, durante y después de la formación.

Con relación al estudio hecho por Wills (2017) que también compartió el mismo ámbito que esta tesis, la investigación conducida por esta investigadora se llevó a cabo en el nivel universitario, fue de tipo cualitativo y puso énfasis en la importancia del rol del supervisor en la transferencia, mientras que la que aquí se presenta se centró en contrastar las diferentes percepciones sobre el apoyo de la directoras en la transferencia a través de actitudes y conductas específicas.

Por lo anterior, se piensa que este estudio puede complementar los resultados encontrados en ambas investigaciones, a parte de que los resultados de este estudio son sólo del nivel preescolar lo que puede abrir posibilidades a seguir estudiando este tema en este ámbito educativo.

5.4.3 Posibles limitaciones del apoyo hacia la transferencia

Si bien este estudio buscó identificar en las directoras tipos de apoyo hacia la transferencia de aprendizajes, se sabe también que existen obstáculos que podrían no apoyar a que estos se manifestaran. Antúnez (1999) habló por ejemplo de fuertes obstáculos de arraigo que impiden la correcta función de los directivos en todos los niveles educativos, como pueden ser:

- El aislamiento en el que viven su función.
- Las estructuras rígidas que a veces tienen los sistemas educativos.
- Una estructura formal no es igual a trabajo en equipo.
- Los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones que existen en los docentes.
- Los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones que existen entre directores y los docentes.
- La situación de inmunidad e impunidad en la que veces se encuentran.
- La disponibilidad de tiempo suficiente para realizar todos sus deberes.
- Un tamaño razonable de los centros escolares que les permita una gestión ágil.
- Una formación inicial y continua satisfactoria y adecuada para ser directores eficientes.

Con respecto a este último punto, la poca o nula formación en la función que realizan muchas veces genera que su principal recurso formativo sea la únicamente la experiencia de ejercer como directores de un centro escolar (Carballo, 2006 cit. en Backhoff & Pérez-Morán, 2015), por lo que sería necesario reforzar la formación especializada de los directivo sobretodo durante los primeros años ejerciendo la función directiva (Díaz-Delgado & García-Martínez, 2019; Rivero et al., 2018). Por su parte, Blanchard & Hersey (1997, cit. en Tomàs-Folch, 2012) encontraron en sus estudios que los dirigentes de equipos, en este caso las directoras, suelen también verse afectados por el tipo de preparación que tienen sus subordinados (las educadoras):

- Trabajan con personas incapaces y que no quieren asumir una responsabilidad.
- Trabajan con personas incapaces, pero con disposición a asumir su trabajo.
- Trabajan con personas capaces, pero sin disposición.
- Trabajan con personas capaces y dispuestas a asumir su trabajo.

Esto quiere decir que muchas veces las directoras pudieran tener intención de dar apoyo a la transferencia de sus educadoras, pero este mismo dependería de la capacidad y disposición de las educadoras para aceptarlo. Por ello, además de buscar contrastar los tipos de apoyo hacia la transferencia que expresaban las directoras y tomar en cuenta posibles limitaciones que se podían encontrar, se valoró también el analizar este mismo apoyo de las directoras en función del tipo de liderazgo que ejercían, instruccional y distribuido con su equipo de educadoras, para indagar si esto influía en las actitudes y conductas que les demostraban, todo esto con intención de lograr la visión más global posible del tema investigado.

Con este último capítulo se han presentado las principales bases teóricas que sustentan la investigación con respecto a la educación preescolar en México, la formación continua de sus docentes en México, la transferencia de aprendizajes y el rol del supervisor, en este caso de las directoras, en cuanto al apoyo a la transferencia. En la siguiente parte de esta tesis se encuentra de manera detallada la explicación de la metodología utilizada para la realización del estudio: su justificación y el diseño de los instrumentos utilizados.

Parte II. Diseño metodológico

En los siguientes dos capítulos se describe el diseño metodológico que tuvo esta investigación.

En el primer capítulo, 6. Justificación, escenario de la investigación y etapas del estudio, se habla de la justificación del modelo elegido para lograr el objetivo de la investigación, se describe el contexto y el escenario de la investigación, el proceso que se siguió para seleccionar la muestra, sus características, las dos etapas que tuvo el estudio, así como los criterios de ética y rigurosidad que se siguieron con el fin de garantizar la confiabilidad del estudio.

El segundo capítulo, 7. Diseño de los instrumentos, está integrado por la descripción del proceso completo que tuvieron todas las técnicas e instrumentos utilizados. Se justifica la elección de cada uno de ellos, su diseño, el proceso individual de validación por el que pasaron previo a su uso, así como las estrategias de análisis e interpretación seguidas.

Capítulo 6. Método, escenario de la investigación y etapas del estudio

El estudio estuvo enmarcado dentro del paradigma de investigación interpretativo-hermenéutico, entendiendo por paradigma de investigación como "el conjunto de normas y creencias básicas que sirven de guía a la investigación" (Ortiz, 2000, p. 42). Este paradigma, utilizado sobretodo en las ciencias sociales, jurídicas y humanas, sugiere la observación continua y prolongada de los contextos estudiados con la intención de obtener una profunda comprensión del fenómeno de estudio (Gutiérrez-Pérez et al., 2002).

Los principios que sigue este paradigma según Lincoln & Guba (1985, cit. en González-Monteagudo, 2000, pp. 228-229) son los siguientes:

- *Naturaleza de la realidad:* Se entiende que las realidades son múltiples, holísticas y construidas. El objetivo de este tipo de investigación es la comprensión de fenómenos.
- *La relación entre el investigador u observador y lo conocido:* Se postula que ambos son inseparables.
- *La posibilidad de generalización:* Se busca el poder desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos que sea capaz de describir el fenómeno de estudio.
- *La posibilidad de nexos causales:* Existe la suposición de que los fenómenos se influencian mutuamente, por lo que no es imposible identificar causas de efectos.
- *El papel de los valores en la investigación:* Queda establecido que cualquier tipo de actividad investigadora involucra el uso de valores que forman parte del contexto en el que se desarrolla el estudio.

Estos mismo autores enumeran una serie de características que debe tener una investigación de este tipo; de las cuales varias fueron consideradas para la realización de este estudio, tal como se puede ver en la tabla 9.

Tabla 9. Características de la investigación interpretativa

Característica:		**Aplicación en el estudio:**
1. Ambiente natural	Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.	Se estudio la realidad educativa del contexto del estudio (Capítulo 2).
2. El instrumento humano	El sujeto humano es el instrumento de investigación por antonomasia, puesto que no resulta factible idear un instrumento no humano capaz de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto.	La muestra estuvo compuesta por participantes completamente relacionadas con el tema del estudio realizado (Apartado 6.3.2).
3. Utilización del conocimiento tácito	Junto con el conocimiento de tipo proposicional, el conocimiento tácito ayuda a la persona interpretativa que investigada a apreciar sutiles fenómenos presentes en los ámbitos que son objeto de indignación.	La investigadora estuvo presente durante todo el trabajo de campo para comprender mejor el fenómeno del estudio.
4. Métodos cualitativos	Estos métodos se adaptan mejor a las realidades múltiples con las que se ha de trabajar.	Se utilizó a la entrevista semiestructurada como principal instrumento para responder la pregunta de investigación que guio este estudio. También se usaron como instrumentos complementarios: el auto-reporte, el cuestionario, la encuesta y la técnica de grupo focal.
5. Análisis de datos de carácter inductivo	Análisis de los datos de carácter inductivo.	En los capítulos de resultados se puede apreciar el análisis inductivo que se hizo con los datos recogidos, apoyado del análisis deductivo que partió de la teoría consultada.
6. Teoría fundamentada y enraizada	Se supone que la teoría se conforma progresivamente, está "enraizada" en el campo y en los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación.	Se consultó teoría propia del tema para poder comprender mejor el fenómeno de estudio, conformándose nueva teoría a partir de los resultados que emergieron durante el análisis de todos los datos.

Continúa en la siguiente página…

7. Resultados negociados	La persona naturalista que investiga prefiere negociar los significados y las interpretaciones con los sujetos humanos que configuran la realidad investigada, contrastando con ellos su propia visión del proceso.	En varias fases del trabajo de campo se presentaron los resultados que se iban interpretando para contrastarlos con las opiniones de las participantes.
8. El informe tiene la forma de estudio de casos	Esto significa que se ha de recoger, entre otros aspectos, una descripción completa del contexto y del papel de la persona que investiga en el proceso de comunicación con las personas participantes.	Se describió el contexto donde se llevo a cabo el estudio (Capítulo 2 y Sección 6.3), así como el tipo de comunicación que tuvo la investigadora con las participantes durante todo el estudio.
9. Interpretación ideográfica	Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre la persona que investiga y las personas participantes.	Durante la interpretación de los resultados se tomó en cuenta continuamente las características del contexto del estudio y la relación investigadora-participantes.
10. Criterios especiales para la confiabilidad	Las especiales características de la investigación interpretativa exigen criterios diferentes para valorar la confianza que merece la investigación. Frente a los conceptos de validez, fiabilidad y objetividad, la investigación interpretativa se propone demostrar que merece credibilidad hacia el proceso que pone en marcha y hacia los resultados que dicho proceso genera.	Durante la realización de este estudio se siguieron distintos aspectos éticos y lineamientos de rigurosidad con especial atención (Secciones 6.5 y 6.6) con el fin de cumplir con los criterios necesarios para garantizar la confiabilidad del estudio.

Fuente: Lincoln & Guba (1985), cit. en González-Monteagudo (2000), p. 229-230.

Finalmente, para Cárcamo (2005) otro aspecto a mencionar de este paradigma es que muchas veces se basa en la búsqueda de la comprensión de textos, como lo fue en este caso, lo que requiere de un ejercicio profundo de interpretación contextual, con propósito y sentido. Lo anterior implica para la persona que investiga, la habilidad de desarrollar el entendimiento del discurso contenido en todos los textos analizados. Este autor metafóricamente indica que se ha de "traspasar las fronteras contenidas en la <<física de palabra>> para lograr la captación del sentido de éstas" (p. 207).

Descrito y caracterizado el paradigma en el que se enmarca este estudio, a continuación, se habla del método de investigación que se eligió para dar respuesta a la pregunta de investigación que motivó el realizar esta tesis doctoral.

6.1 Método de la investigación

El método de investigación utilizado está enmarcado dentro de una investigación exploratoria (Hernández-Sampieri et al., 2014), la cual es elegida "cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes" (p. 97).

Por su parte, un método es entendido por Ibáñez & Íñiguez (1996) como las actividades concretas que permiten realizar al análisis de investigación. En este sentido, el método elegido para elaborar este estudio fue el método mixto.

Para Hernández-Sampieri et al. (2014) el utilizar este método significa "un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema" (p. 532).

Estos mismos autores señalan que el objetivo de este tipo de investigación no es reemplazar a la investigación cualitativa ni a la cualitativa. Lo que se propone es utilizar las fortalezas de ambas, integrándolas y buscar reducir sus debilidades potenciales.

Se decidió optar por este tipo de investigación ya que, como Caro-González et al. (2014) mencionaron, permite responder la cuestión propuesta de forma holística. Del mismo modo diversos investigadores también lo recomiendan debido a que facilita el acercamiento al

problema desde diferentes puntos de vista, permitiendo generar y verificar teorías dentro de la misma investigación (Tashakkori & Teddie, 1998; Punch, 2005, cit. en Caro et al., 2014), potenciando así la comprensión del fenómeno estudiado (Dellinger & Leech, 2007).

Dentro de las ventajas de este método son la amplitud, profundidad y diversidad que se puede lograr al triangular datos cuantitativos y cualitativos logrando una mayor riqueza interpretativa y una mayor comprensión de los fenómenos investigados, así como una mejor explotación y exploración de los datos, logrando indagaciones más dinámicas junto con una perspectiva más amplia y profunda del tema (Hernández-Sampieri et al., 2014). Es por ello por lo que este tipo de investigación es cada vez más frecuente (Caro et al., 2014).

Por otro lado, es importante mencionar que existen diferentes clasificaciones según el tipo de diseño del método mixto. En este estudio se hablan de dos de ellas. Rocco et al. (2003) plantean los siguientes dos diferentes tipos para el caso de diseños que responden a un modelo mixto y en el cual se combinan tanto técnicas cuantitativas y cualitativas:

- *Tipo I:* Simultáneo, investigación confirmatoria o exploratoria. Datos cuantitativos y cualitativos con análisis cualitativos y cuantitativos.
- *Tipo II:* Secuencial, por etapas. Una etapa un enfoque, una siguiente etapa otro enfoque. Cada etapa fortalece la anterior.

Por su parte Creswell et al. (2003) clasifican los distintos tipos diseños que puede tener el método mixto de las siguientes seis formas:

- *1. Estrategia secuencial explicatoria:* Estudia resultados cualitativos que son usados para explicar resultados cuantitativos. El énfasis está en explicar e interpretar relaciones.
- *2. Estrategia secuencial exploratoria:* Estudia resultados cuantitativos que son usados para aplicar resultados cualitativos. El énfasis está en explorar un fenómeno.
- *3. Estrategia secuencial transformativa:* Estudia la comprensión de un fenómeno, dándole voz a diferentes perspectivas a partir de un enfoque teórico, siendo el énfasis la transformación.
- *4. Estrategia concurrente de triangulación:* Una misma investigación estudia la confirmación, correlación y corroboración utilizando alguna perspectiva teórica. Recopila datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea.
- *5. Estrategia concurrente de nido:* Estudia diferentes grupo o niveles para obtener una perspectiva más amplia. De manera simultánea se recogen datos cuantitativos y cualitativos que son integrados en el análisis.
- *6. Estrategia concurrente transformativa:* Recoge datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea, integrados en el análisis, utilizando alguna perspectiva teórica.

En el caso de este estudio mixto, de acuerdo con Rocco et al. (2003) fue un estudio de Tipo II. Secuencial, por etapas, puesto que estuvo compuesto por dos etapas dependientes una de la otra, y de acuerdo con Creswell et al. (2003) fue un estudio mixto con estrategia secuencial exploratoria, en donde los datos cualitativos fueron complementados con datos cuantitativos contando con la voz de diferentes tipos de participantes con el fin de explorar el fenómeno de estudio (Tabla 11).

Autores como Núñez-Moscoso (2017) y Pereira (2011) han realizado revisiones de este método, y han llegado a la conclusión que de manera cada vez más frecuente el uso del método mixto en las investigaciones educativas se ha convertido en una vía para abordar diferentes

temáticas, logrando resultados más fuertes que trabajando con estos métodos de forma individual. Por ello, la metodología de este estudio se enmarca en el uso de técnicas e instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos de forma secuencial, con el fin de lograr responder la pregunta que guio la investigación, así como el objetivo general y los específicos que se generaron a partir de ella.

6.2 Preguntas y objetivos de la investigación

Este estudio analiza el apoyo de las directoras de nivel preescolar, en relación con la transferencia de aprendizajes de formaciones continuas a las que asisten las educadoras con las que trabajan. Se presenta la pregunta que lo guio, así como los objetivos, general y específicos, que se trazaron para lograr responderla y en la figura 11, se puede apreciar de forma esquemática este mismo apartado.

1. ¿Cómo es el apoyo de las directoras del nivel preescolar hacia la transferencia de aprendizajes de educadoras que asisten a formaciones continuas?

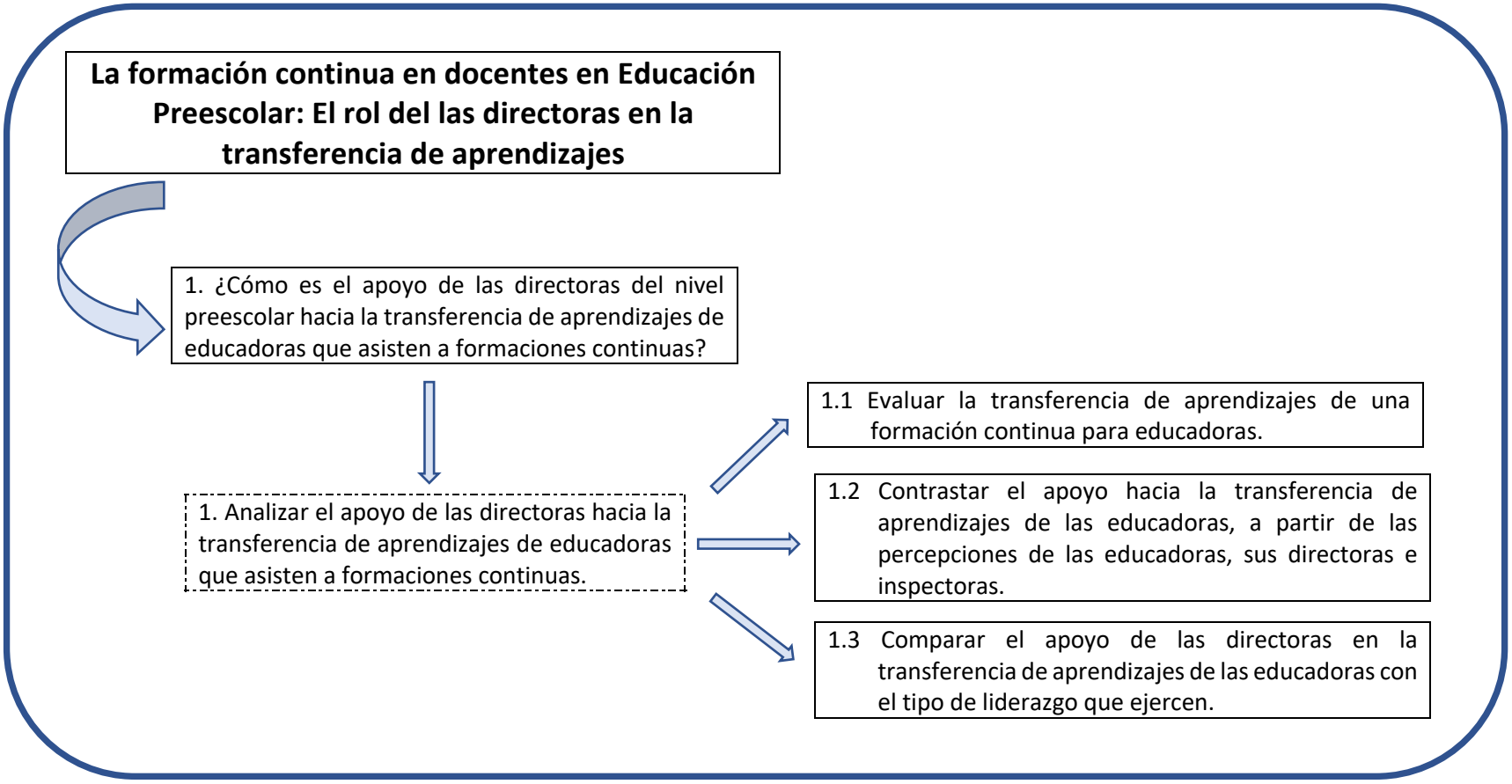
1. Analizar el apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes de educadoras que asisten a formaciones continuas.

1.1 Evaluar la transferencia de aprendizajes de una formación continua para educadoras.

1.2 Contrastar el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras, a partir de las percepciones de las educadoras, sus directoras e inspectoras.

1.3 Comparar el apoyo de las directoras en la transferencia de aprendizajes de las educadoras con el tipo de liderazgo que ejercen.

Figura 11. Objetivos del estudio

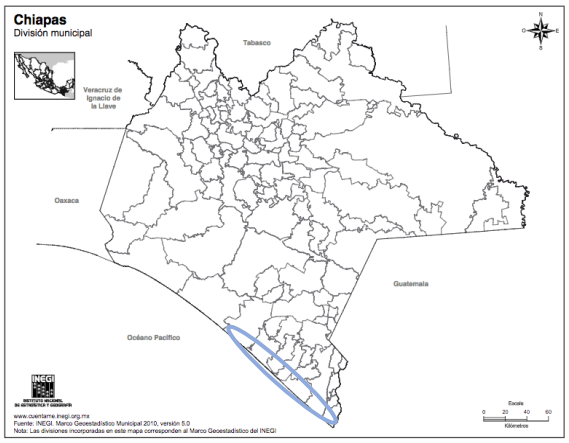


6.3 Escenario de la investigación, población y muestra

6.3.1 Contexto del estudio

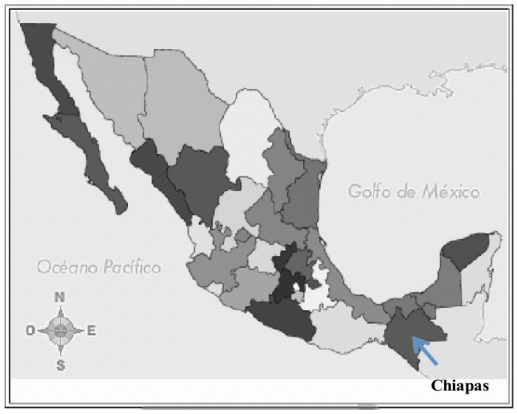
Esta investigación se realizó en el sur de la zona Soconusco (Figura 12) de Chiapas, México (Figura 13) uno de los estados con mayor rezago y desigualdad educativa que hay en todo el país, como se mencionó en el capítulo 2. Los municipios de esta zona que participaron en el estudio fueron: Tapachula, Cacahoatán, Huixtla, Tuzantán, Mazatán, Escuintla, Acapetahua y Acacoyagua.

Figura 12. Zona Soconusco, Chiapas



Fuente: INEGI (2016).

Figura 13. División política de México



Fuente: INEGI (2016).

Sin desestimar los datos que se han explicado sobre la calidad educativa de Chiapas (ver Capítulo 2), para la investigadora resultó más fácil y accesible realizar el estudio en este estado, específicamente en la zona Soconusco, debido a que ha residido en esta entidad federativa y por ello tuvo mayor oportunidad para acceder a la muestra, además de así contribuir con la realización de estudios sobre la situación educativa de este estado, como sugiere Pacheco (2010).

6.3.2 Población y selección de la muestra

Para Lepkowski (2008, cit. en Hernández-Sampieri et al., 2014), la población es un conjunto de los casos que coinciden con una serie de especificaciones que se desean estudiar, en este caso inspectoras, educadoras y directoras del nivel preescolar del estado de Chiapas, puesto que el interés de este estudio era trabajar con las información que ellas pudieran aportar.

Para lograr el objetivo del estudio, se delimitó por economía de tiempo y recursos, a una muestra que concordara con las especificaciones necesarias para lograr lo propuesto (Hernández-Sampieri et al., 2007) y que también deseara participar en él.

Aún así, se presentan a manera de información (Tabla 10), las cifras correspondientes al ciclo escolar 2014-2015 con respecto al número de alumnos, docentes, y escuelas, de los tipos de centros público y privado que había en Chiapas y su comparación con las cifras nacionales, con la intención de mostrar el tamaño de este nivel preescolar, donde se puede ver que el número de alumnos y docentes que hay en los centros escolares representaban el 6% de los alumnos y

docentes a nivel nacional y el número de escuelas que hay en este nivel educativo representaban el 8% a nivel nacional. Estos datos no incluían el número de inspectoras, ni de directoras.

Tabla 10. Alumnos, docentes y escuelas en Chiapas

	Alumnos		**Docentes**		**Escuelas**	
	Estado	**Nacional**	**Estado**	**Nacional**	**Estado**	**Nacional**
Público	282 171	4 126 386	12 564	186 803	7 409	76 133
	96,7%	85,9%	95,7%	81,4%	97,5%	83,8%
Privado	9 772	677 679	558	42 784	191	14 692
	3,3%	14,1%	4,3%	18,6%	2,5%	16,2%
TOTAL	**291 943**	**4 804 065**	**13 122**	**229 587**	**7 600**	**90 825**
	100%	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Fuente: INEE (2016).

En cuanto a la selección de la muestra, ésta fue no probabilística e intencionada, es decir, se seleccionaron diferentes participantes que se consideraron como fuentes importantes de información a partir de criterios previamente establecidos, como se presenta más adelante (Sabariego, 2004).

En las muestras no probabilísticas, la elección de la muestra no depende de la probabilidad, sino "de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra" (Hernández-Sampieri et al., 2007, p. 160), en este caso, de la investigadora del estudio. Para estos autores las ventajas de este tipo de muestra son de utilidad sobretodo para diseños de investigación cualitativos, donde más que una representatividad es importante lograr una elección de participantes de forma cuidadosa, controlada y organizada.

A la muestra a la que se tuvo acceso fue a funcionarias que trabajaban para el sistema educativo estatal público y privado. Se logró establecer comunicación con ellas a través de una primera entrevista con una jefa de sector de la zona Soconusco quien se interesó por el estudio y facilitó la comunicación con inspectoras, educadoras y directoras de dos zonas de sector de esta misma región, es decir, la suya y otra más.

A continuación, se explican los requisitos que se contemplaron para conformar la muestra del estudio:

a) *Inspectoras escolares del sistema educativo estatal.* Fueron invitadas por la jefa de sector con la que se estableció un primer contacto. La condición para participar de manera voluntaria era que trabajaran en el nivel preescolar y pudiesen colaborar con al menos dos directoras y dos educadoras, trabajando juntas, de su zona de supervisión, pudiendo ser centros escolares públicos o privados (Tabla 11).

b) *Educadoras*. Fueron invitadas por sus inspectoras y directoras. La condición para participar en el estudio era asistir y completar de forma voluntaria la formación continua (FC) gratuita y ex profesa diseñada para el estudio, realizar los ejercicios que se les solicitaran durante la formación, completar un cuestionario al finalizar la misma y participar en uno de los dos grupos focales que también fueron diseñados para la investigación (Tabla 11).

c) *Directoras*. Fueron invitadas por las inspectoras participantes y la condición para integrarse al estudio era tener al menos una educadora que hubiese concluido de forma satisfactoria la FC ofrecida (Tabla 11).

La muestra final a la que se tuvo acceso estuvo integrada por 8 inspectoras, 12 directoras (10 de centros públicos y 2 de privados) y 16 educadoras (12 de centros públicos y 4 de

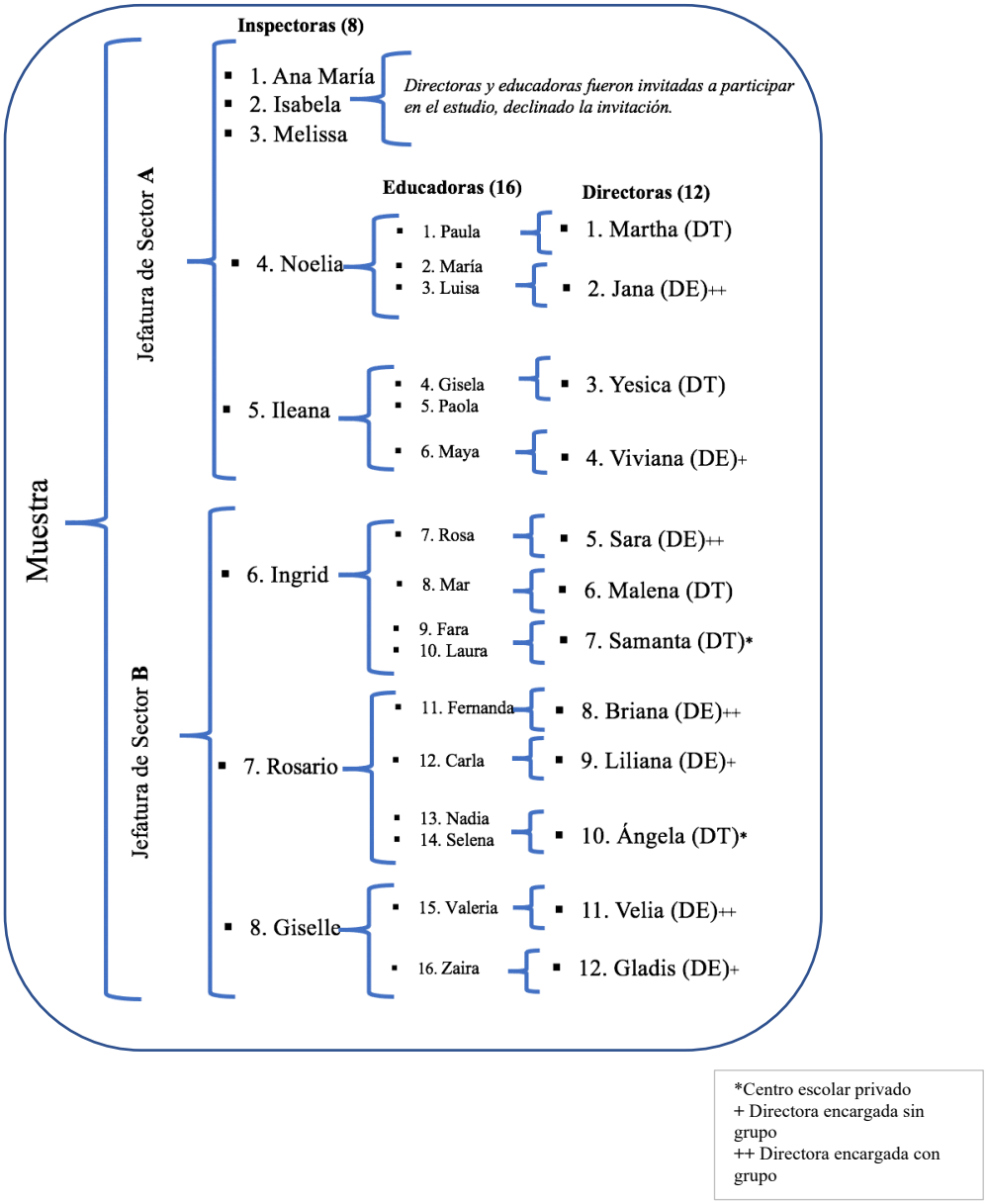
privados) y se puede apreciar en la figura 14[19].

Tabla 11. Características de la muestra

Tipo de participante		Tipo de centros escolares	
Inspectoras	8	Centro escolar público	10
Educadoras	16	Centro escolar privado	2
Directoras	12		
Total:	**36**	**Total:**	**12**

Tipo de educadoras		Tipo de directora	
Centro escolar público	12	Directora técnica (DT)	5[20]
Centro escolar privado	4	Directora encargada (DE)	7[21]
Total:	**16**	**Total:**	**12**

Figura 14. Mapa de la muestra



[19] Se utilizaron nombres personales para darle un sentido más humano a la investigación. Sin embargo, como recomiendan Noreña et al. (2012), todos los nombres de las participantes han sido intercambiados por pseudónimos para proteger su identidad.
[20] De las cinco directoras participantes, tres de ellas trabajaban en centros públicos y dos en centros privados.
[21] De las siete directoras participantes, cuatro eran directoras encargadas con grupo y tres directoras encargadas sin grupo.

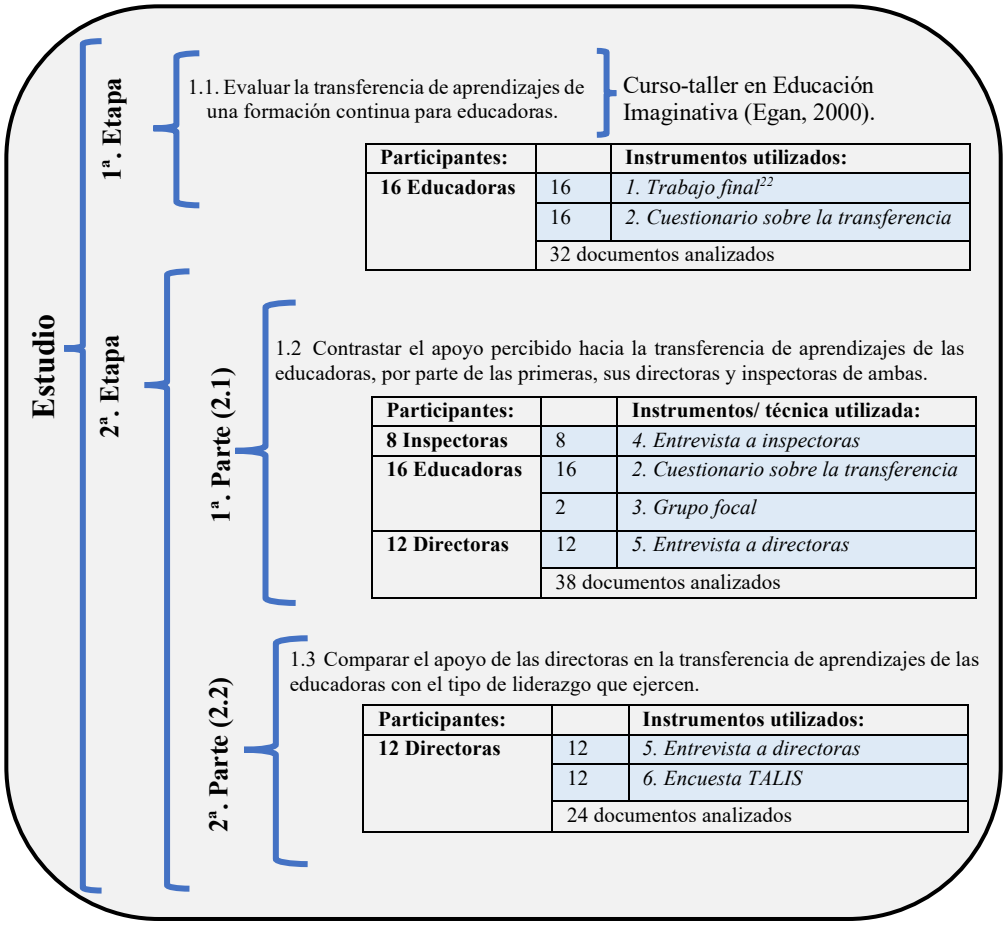
6.4 Etapas del estudio

El estudio empírico estuvo constituido por dos etapas (Figura 15). En la primera, se llevó a cabo la evaluación de la transferencia de aprendizajes de una FC y en la segunda, se evaluó la percepción del apoyo de las directoras hacia la transferencia que hicieron las educadoras en sus clases, desde las diferentes voces que participaron en la investigación: inspectoras, educadoras y las propias directoras.

Para facilitar la explicación del estudio, esta sección está integrada por tres apartados:

1) El cronograma lineal que se siguió para realizar el trabajo de campo;
2) La descripción de la primera etapa del estudio;
3) La descripción de la segunda etapa, misma que estuvo conformada por dos partes.

Figura 15. Etapas del estudio



[22] Para facilitar la identificación de los todos los instrumentos utilizados, estos recibieron un nombre.

6.4.1 Cronograma

El trabajo de campo estuvo constituido por diversas fases de trabajo (Tabla 12), mismas que se llevaron a cabo en diferentes fechas desde finales de 2016 hasta principios de 2018. Se podrá ver que las dos etapas que formaron la investigación no se desarrollaron en un proceso lineal, sino que fueron interactivas, algo que suele suceder en estudios de tipo mixto (Noreña et al., 2012).

Tabla 12. Organización cronológica del trabajo de campo

Fecha	***Etapa del estudio***	***Acción que se llevó a cabo***	***Material/instrumento/ técnica utilizados***	***Muestra***	***Breve descripción***
Diciembre 2016	Contacto con la muestra	• Presentación del estudio a la jefa de sector	• Llamada telefónica	---	Se estableció contacto con la jefa del sector A, quien se mostró interesada en el estudio y accedió a que éste fuese presentado a las inspectoras.
Enero 2017	Contacto con la muestra	• Presentación del estudio a inspectoras	• Presentación de estudio en PowerPoint	---	Se presentó el proyecto a las inspectoras interesadas en el estudio junto con la jefa de sector A (primer contacto para conseguir la muestra).
Enero 2017	2.1	• Entrevistas semiestructuradas con inspectoras	• *Entrevista a inspectoras* (guion) • Grabadora de audio	*Inspectoras*	Se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a las inspectoras participantes.
Febrero-Abril 2017	Contacto con la muestra	• Contacto con directoras y educadoras	• Llamadas telefónicas • Correos electrónicos	---	Invitación a través de llamadas telefónicas y correos electrónicos a directoras y educadoras para participar de forma voluntaria en el estudio. El contacto se obtuvo de las inspectoras entrevistadas.
Mayo 2017 (22 al 25)	1	• Curso-taller en Educación Imaginativa, Parte 1	• Curso presencial	*Educadoras*	Realización de la primera parte presencial del curso-taller en Educación Imaginativa (Egan, 2000).
Julio 2017 (1 al 15)	1	• Entrega del *trabajo final* de las educadoras	• *Trabajo final* (documento en Word) enviado por correo electrónico a la investigadora y a las formadoras del curso-taller	*Educadoras*	Las educadoras enviaron vía correo electrónico el *Trabajo final* por escrito donde demostraban haber puesto en práctica con su grupo escolar contenidos del curso-taller.
Septiembre 2017 (25 al 28)	1 2.1	• Curso-taller en Educación Imaginativa, Parte 2 • Cuestionario a educadoras	• Curso presencial • *Cuestionario sobre la transferencia* (impreso)	*Educadoras*	Realización de la segunda etapa presencial del curso-taller en Educación Imaginativa. Al finalizar el curso-taller, las educadoras respondieron el *Cuestionario sobre la transferencia*.
Enero 2018	2.1 2.2	• Entrevistas semiestructuradas en profundidad con directoras • Encuesta TALIS	• *Entrevista a directoras* (guion) • *Encuesta TALIS* (impreso) • Grabadora de audio	*Directoras*	Se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas con las directoras participantes. Al finalizar las entrevistas contestaron la *Encuesta TALIS* (OCDE, 2013b).
Febrero 2018	2.1	• Grupos focales con educadoras	• Presentación de un PowerPoint con resultados de *Cuestionario sobre la transferencia* • *Grupo focal* (guion) • Grabadora de audio	*Educadoras*	Se realizaron dos grupos focales con las educadoras participantes en el curso-taller y se discutieron los hallazgos del *Cuestionario sobre la transferencia* (Apartado 4).

6.4.2 Etapa 1: Evaluación de la transferencia de aprendizajes de una formación continua

Con la intención de poder analizar el apoyo que las directoras presentan hacia la transferencia de aprendizajes de sus educadoras, se realizó esta primera etapa (Figura 16) en donde se ofreció a las segundas una formación para lograr que tanto educadoras como directoras tuviesen una misma línea de referencia al momento de participar en la segunda etapa de la investigación, siendo el objetivo específico de esta primera etapa:

1.1 Evaluar la transferencia de aprendizajes de una formación continua para educadoras.

Figura 16. Etapa 1

Objetivo específico 1.1 — Curso-taller en Educación Imaginativa (Egan, 2000).

Participantes:		**Instrumentos utilizados:**
16 Educadoras	16	*1. Trabajo final*
	16	*2. Cuestionario sobre la transferencia*
	32 documentos analizados	

La etapa estuvo integrada por tres fases (Tabla 13) llevadas a cabo en diferentes fechas durante el 2017:

Tabla 13. Desarrollo de la Etapa 1

Fases:	**Apartados/Dimensiones:**	**Fechas:**
1. FC: Curso-taller en Educación Imaginativa	Parte 1: Parte teórica Parte 2: Recapitulación, dudas y preguntas	Mayo 2017 Septiembre 2017
2. Realización del *Trabajo final*	Apartado 1: Planeación didáctica Apartado 2: Preguntas de reflexión	Julio 2017
3. Aplicación del *Cuestionario sobre la transferencia*	Apartado 1: Dimensión Perfil sociodemográfico Apartado 2: Dimensión Aprendizajes Apartado 3: Dimensión Transferencia de aprendizajes	Septiembre 2017

Los instrumentos utilizados para lograr el objetivo propuesto fueron el auto-reporte, que constaba de dos apartados y un cuestionario, de cuatro apartados; tres de los cuales fueron usados en esta etapa. La descripción de ambos se encuentra en el siguiente capítulo sobre el diseño de los instrumentos.

Los resultados de ambos fueron analizados, interpretados y triangulados con apoyo de la teoría de la formación continua (FC) ofrecida (Egan, 2000) y la teoría consultada sobre la transferencia de aprendizajes.

La triangulación también definida como *incremento de la validez*, "hace referencia a verificar la convergencia, confirmación o correspondencia al contrastar datos cualitativos y cuantitativos, así como a corroborar o no los resultados y descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio" (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 538).

El tipo de triangulación que se utilizó fue la triangulación de datos (Arias, 2000), la cual se considera cuando se usan varias fuentes de datos con el fin de lograr diversas visiones de un mismo tópico, en este caso el proceso de la transferencia de aprendizajes de la FC ofrecida a las educadoras.

Formación continua (FC) evaluada

El curso-taller que se utilizó para evaluar la transferencia de aprendizajes de las educadoras fue organizado exprofeso para este estudio debido a que en la zona Soconusco es difícil encontrar formaciones continuas únicamente para educadoras con temas atractivos para ellas y que se acoplaran a los tiempos y fases de este estudio.

Por ello se habló con Educación Imaginativa México (Educación Imaginativa, 2019), quienes decidieron apoyar la investigación y llevar el curso-taller en Educación Imaginativa (EI), sin ninguna remuneración a cambio a la ciudad de Tapachula en el estado de Chiapas, mostrando también interés por el objetivo de esta tesis doctoral y los resultados que se obtendrían con relación a la transferencia de aprendizajes de la formación que ellas ofrecieron.

El curso-taller en (EI) es una formación teórica y práctica de habilidades de enseñanza-aprendizaje basadas en el enfoque teórico de Kieran Egan (2000) que promueve el enlace de manera efectiva de las emociones, la imaginación y el intelecto tanto de alumnos como de los docentes.

El curso-taller tuvo una tuvo una duración de 32 horas (Tabla 14) y su objetivo era que las participantes profundizaran en los principios y las prácticas que propone este enfoque, así como que involucraran la imaginación y las emociones en su proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de llevarlo a cabo de manera más efectiva, satisfactoria y significativa.

El temario completo del curso-taller se puede ver en Anexos II. Sin embargo, en la figura 17 se pueden ver los contenidos generales de la formación.

Tabla 14. Calendario del curso-taller en EI

Fecha	Horario	Descripción
22 al 25 de mayo de 2017	16’00 a 20’00 h	Presencial. Parte teórica del curso-taller.
28 de mayo al 10 de julio, y 21 de agosto al 22 de septiembre de 2017	Horario laboral	No presencial. Parte práctica del curso-taller.
25 al 28 de septiembre de 2017	16’00 a 20’00 h	Presencial. Recapitulación del curso-taller, dudas y preguntas con respecto a la práctica de los contenidos de este enfoque en el aula.

Figura 17. Temario de la formación

Contenidos principales del curso-taller en EI

- El trilema de la educación: socialización, academicismo y progresismo
- Los tipos de comprensiones en Educación Imaginativa:
  1. Comprensión somática y sus herramientas cognitivas
  2. Comprensión mítica y sus herramientas cognitivas
  3. Comprensión romántica y sus herramientas cognitivas
  4. Comprensión filosófica y sus herramientas cognitivas
  5. Comprensión irónica y sus herramientas cognitivas
- Programa de Aprendizaje a Fondo

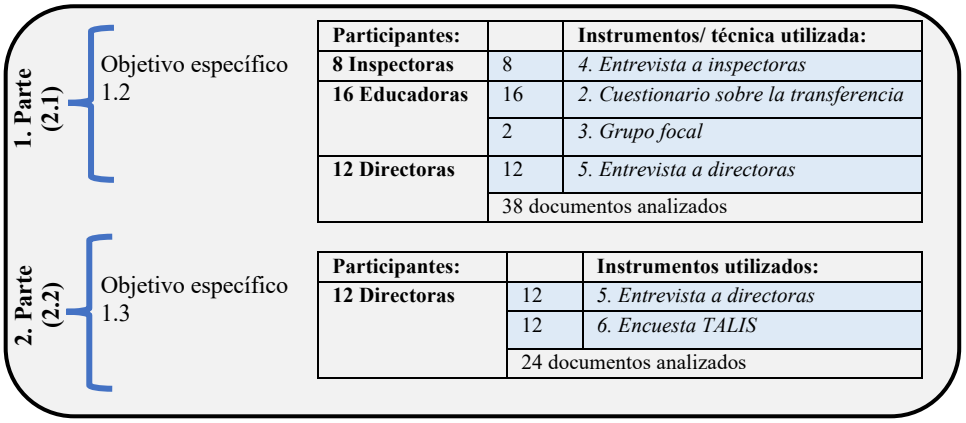
6.4.3 Etapa 2: Apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes

Esta etapa fue diseñada para conocer el apoyo percibido de los tres agentes participantes hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras (Figura 18), así como la relación del apoyo de las directoras con los tipos de liderazgo instruccional y distribuido. Su diseño fue enmarcado en la idea de lograr los siguientes objetivos específicos de la investigación:

1.2 Contrastar el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras, a partir de las percepciones de las educadoras, sus directoras y las inspectoras.

1.3 Analizar el apoyo de las directoras en la transferencia de las educadoras en función del tipo de liderazgo que ejercen.

Figura 18. Etapa 2



Estos objetivos guiaron, respectivamente, las dos partes en que se dividió esta etapa, mismas que fueron llevadas a cabo entre enero de 2017 y febrero de 2018 (Tabla 15).

Por otro lado, esta segunda etapa estuvo conformada por cinco fases utilizadas para llevar a cabo la recolección de los datos, si bien se mencionan dos puntos importantes: a) La fase 2.1 complementó a la fase 2.2, y b) Los datos obtenidos de la fase 3, sirvieron para ambas partes de esta etapa.

Tabla 15. Desarrollo de la Etapa 2

Fases:	Apartados/Dimensiones:	Fechas:
1. Realización de *Entrevista a inspectoras*	Apartado 1: Dimensión Perfil sociodemográfico Apartado 2: Dimensión Apoyo hacia la formación continua Apartado 3: Dimensión Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes	Enero 2017
2.1Aplicación del *Cuestionario sobre la transferencia*	Apartado 4: Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes	Septiembre 2017
2.2 Realización de *Grupos focales*	Apartado 1: Dimensión Apoyo hacia la formación continua Apartado 2: Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes	Febrero 2018
3. Realización de *Entrevista a directoras*	Apartado 1: Dimensión Perfil sociodemográfico Apartado 2: Dimensión Apoyo hacia la formación continua Apartado 3: Dimensión Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes	Enero 2018
4. Aplicación de la *Encuesta TALIS*	Apartado 1: Liderazgo instruccional Apartado 2: Liderazgo distribuido	Enero 2018

En cuanto al objetivo específico 1.2, respecto a la entrevista semiestructurada utilizada con las inspectoras y directoras, se utilizó un modelo de entrevista muy similar entre ambas, cuya elaboración se explica en el siguiente capítulo; con relación al grupo focal que se llevó a cabo con las educadoras, se utilizó como técnica complementaria al cuestionario (Apartado 4) utilizado con ellas también.

Los datos obtenidos de los tres tipos de participantes, correspondientes a contrastar la percepción del apoyo de las directoras, fueron analizados y triangulados (Hernández-Sampieri et al., 2014) para interpretar los resultados de una manera más fiable y válida con apoyo de la teoría consultada para esta tesis doctoral.

El tipo de triangulación que se usó con los resultados analizados de las tres fases anteriores fue la triangulación de personas (Arias, 2000), el cual hace referencia a la recolección de datos de individuos, parejas y/o grupos usando los datos de una fuente para validar los datos de otras fuentes o de una sola.

En cuanto al objetivo específico 1.3, los instrumentos utilizados fueron nuevamente la entrevista semiestructurada aplicada a las directoras y una encuesta adaptada del estudio TALIS (OCDE, 2013b). Los resultados obtenidos también fueron analizados y triangulados y se utilizó la triangulación de datos que sugiere Arias (2000) para este tipo de casos.

Al igual que con la Etapa 1, en el capítulo siguiente se describe de manera profunda la justificación, diseño y validación de cada uno de los instrumentos utilizados, así como la forma en que se procedió a analizar los resultados e interpretarlos.

6.5 Aspectos éticos de la investigación

Para cumplir con los criterios éticos que exige cualquier investigación, se siguieron los siguientes (Noreña et al., 2012):

- **Consentimiento informado:** A través de una presentación presencial a inspectoras, así como vía correo electrónico y por teléfono a directoras y educadoras, este estudio fue presentado a todas las participantes. Del mismo modo se les entregó una hoja informativa (Anexos X, XI y XII) de la investigación impresa con los objetivos de ésta y el procedimiento utilizado y se les solicitó que firmaran una hoja de consentimiento informado (Anexos XIII, XIV, XV), donde se explicaba la finalidad del estudio, la no obligatoriedad a responder preguntas de los instrumentos donde no se sintieran cómodas, la libertad de abandonar el estudio en cualquier momento y la garantía de cuidar su anonimato (Koepsell & Ruiz de Chávez, 2015) y todas las participantes se quedaron con una copia del documento firmado.
- **Confidencialidad:** Para asegurar la protección de identidad de todas las participantes, este estudio utilizó pseudónimos en el caso de la presentación de los resultados cualitativos. Todos los datos recolectados fueron tratados de forma confidencial, pese a que no fueron anónimos.
- **Manejo de riesgos:** La investigadora se aseguró de que el estudio no causará ningún perjuicio profesional y personal a todas las participantes, y que los resultados obtenidos sirvieran para obtener beneficios potenciales para la sociedad.

- **Observación participante:** Durante todo el desarrollo del estudio, la investigadora adoptó una perspectiva ética y una posición equilibrada con la interacción que tuvo con las participantes y el manejo de la información recabada.
- **Entrevistas y grupos focales:** Durante el desarrollo de éstas, se procuró una interacción de la investigadora con todas las participantes que no provocará en ellas respuestas condicionadas.
- **Grabaciones de audio:** Se vigiló durante todo el proceso de la investigación el resguardo de todos los instrumentos utilizados: trabajos finales de las educadoras, audios de las entrevistas y grupos focales, transcripciones de éstas y los cuestionarios y encuestas aplicadas. Todos estos datos se encuentran en un lugar seguro para garantizar la confidencialidad de los resultados y el respeto y anonimato de las participantes.
- **Transparencia de los resultados:** Esta investigación está comprometida en favorecer la completa transparencia de los resultados obtenidos como sugiere Arreola-Rico (2019) y por ello la socialización de éstos es una de sus metas, no solamente con la intención de brindar nuevos conocimientos empíricos en el ámbito de la investigación a los temas aquí estudiados, sino también para compartirlos con todas las participantes: inspectoras, educadoras, directoras y también colegas de las participantes, formadores e instituciones educativas que muestren interés por esta investigación.

Rigurosidad del estudio

Para cumplir con los criterios de rigor que exige realizar cualquier investigación, se retomaron los criterios que proponen Noreña et al. (2012), agregando conflicto de interés y la perspectiva de género:

1. **Fiabilidad:** Con la intención de asegurar las posibilidades de réplica de este estudio, todos los instrumentos utilizados en las diferentes técnicas fueron validados por jueces expertos en el tema. También como sugieren los autores arriba mencionados se usaron diferentes métodos de recolección de datos durante las diferentes etapas del estudio.
2. **Validez:** Se refiere al grado de fidelidad del fenómeno investigado y en este caso se usó la triangulación y el contraste con otros teóricos, procurando un cuidado intensivo durante todo el diseño metodológico.
3. **Credibilidad:** Los resultados son verdaderos, fueron producto de un trabajo de campo de un año dos meses y fueron analizados únicamente a partir de los datos que proporcionaron los participantes de este estudio.
4. **Transferibilidad:** Se muestra una descripción detallada del contexto, de las participantes y una recolección exhaustiva de diferentes tipos de datos, con el fin de poder garantizar su aplicabilidad en otros contextos.
5. **Consistencia:** Se presenta una descripción detallada del proceso de recogida de datos y del proceso de análisis e interpretación de estos que se siguió para procurar la estabilidad de los datos, además de que hubo una comparación constante para revisar y contrastar los resultados emergentes con la literatura estudiada.

6. **Confirmabilidad o reflexibilidad:** Los resultados de este estudio garantizan la veracidad de los datos y descripciones expresadas por todas las participantes. La investigadora analizó únicamente los datos proporcionados por ellas y no realizó conclusiones *a priori.*
7. **Relevancia:** Este estudio encontró nuevos hallazgos en el campo investigado y propone nuevos planteamientos teóricos y futuras líneas de investigación.
8. **Adecuación teórico-epistemológica:** Se aseguró que hubiera consistencia entre las preguntas que guiaron esta investigación y la teoría utilizada para la comprensión del fenómeno y se hace visible a lo largo de toda la tesis doctoral con la citación de todos los referentes teóricos utilizados.
9. **Conflicto de interés:** No hubo conflicto de interés en el desarrollo de esta tesis doctoral.
10. **Perspectiva de género:** Este estudio estuvo conformado por una muestra única de mujeres, hecho que se tomó en cuenta en la redacción de este estudio y también en el análisis de los resultados encontrados (Caprile, 2012).

6.6 Limitaciones del estudio

1. Permanencia en el tiempo: La permanencia en el desarrollo del trabajo de campo, principalmente de las educadoras y las directoras durante el trabajo de campo fue una de las principales limitaciones que se encontró en este estudio. Para la realización de la formación continua, hubo una confirmación de 36 educadoras que cursarían la formación continua. A la primera semana del curso llegaron 26, cifra que finalizó con 16 educadoras. Pese a que, desde el primer contacto con toda la muestra se explicó los objetivos del estudio, así como gratuidad de la formación continua, los siguientes factores pudieron haber afectado:

-Primera semana del curso (22 al 25 de mayo):

- ✓ Durante el mes de abril hubo una *cadena de cambios*[23] que permitió que las educadoras se movieran de centro escolar, por lo que varias educadoras se alejaron de la ciudad de Tapachula y ya no quisieron asistir el curso.
- ✓ De mayo a octubre suele presentarse la temporada de lluvias (El debate, 2017) y durante las tardes suele llover de manera intensa. Muchas educadoras al no contar con transporte particular y vivir a las fueras de Tapachula, decidieron cancelar su asistencia.
- ✓ Motivos personales: la familia, la pareja y la salud personal fueron también motivos para que las educadoras cancelaran su participación en la FC ofrecida.
- ✓ Desinterés: Dejaron de mostrar interés en participar el estudio y en la FC ofrecida.

-Segunda semana del curso (25 al 28 de septiembre):

- ✓ Dos semanas antes del curso hubo un terremoto que dejó más de 110 mil inmuebles dañados en los estados de Oaxaca y Chiapas (Redacción Animal Político, 2017). Hubo replicas durante todo el mes, se suspendieron las clases en todo el estado durante casi dos meses y cinco educadoras cancelaron su asistencia por temor a no poder estar disponibles para su familia si pasara de nuevo algo.
- ✓ Al final de la primera semana del curso, se les pidió un trabajo final donde pusieran en evidencia el uso de los aprendizajes que propone Educación Imaginativa en el aula con sus

[23] Proceso en el que las docentes y directivos que trabajan en la educación pública pueden decidir ser reasignadas a otro centro escolar. En el caso de las inspectoras pueden ser reasignadas a otra zona de supervisión.

alumnos. Tenían dos meses para realizar ese trabajo, cinco educadoras no lo entregaron y coincidió que no regresaran a la semana del curso, pese a que se les motivó a finalizar el curso.

2. Disidencia: El movimiento magisterial contra la reforma educativa que se vivía en México cuando se llevó a cabo el trabajo de campo, posiblemente influyó en el desinterés y desmotivación percibido en las entrevistas y los grupos focales.

3. Frecuencia de cambio de adscripciones: Cambio de centro de trabajo que hubo con las educadoras, directoras y inspectoras participantes durante el desarrollo del trabajo de campo. A esta rotación de personal dentro del contexto de estudio se le denomina *cadena de cambios*, y aunque, acorde a ellas suele realizarse al finalizar el ciclo escolar, durante la realización del estudio sucedió al menos tres veces (al establecer la muestra, al finalizar ciclo escolar 2017-2018 y en diciembre de 2018) perdiendo muestra, y a veces adquiriendo nuevas participantes, cada vez que sucedía.

4. Incumplimiento con los requisitos de participación: En lo que respecta a las directoras, se tenían contempladas 16 entrevistas, pero como era requisito que sus educadoras hubieran terminado la formación continua, la muestra se redujo a 12. De esas 12 directoras, tres de ellas dejaron de ser directoras (por jubilación o por cambio de centro escolar) a mitad del estudio, por lo que se entrevistaron a las nuevas directoras, las cuales fueron avisadas del estudio y aceptaron participar en la entrevista, pero por el poco tiempo en el cargo, en algunos momentos de la entrevista se vieron imposibilitadas a contestar varias de las preguntas que se les hicieron.

5. Tamaño de la muestra: Hubo dos instrumentos que se analizaron de forma cuantitativa, el *Cuestionario sobre la transferencia*, contestado por 16 educadoras y la *Encuesta TALIS*, contestada por 12 directoras. Se reconoce que la muestra de participantes es pequeña para este tipo de análisis y por eso sus resultados fueron contrastados con otros instrumentos utilizados en este estudio.

Identificar estas realidades ayudó a ver los resultados en función de la situación del contexto, y aceptar que los hallazgos pudieron haber variado si esto no hubiese ocurrido, pero se reconoce también la riqueza única que aportan estas situaciones a los estudios sociales.

Capítulo 7. Diseño de los instrumentos

En este capítulo se presenta el proceso de elaboración de los seis instrumentos utilizados en las dos etapas del estudio. Está dividido en tres secciones, cada una corresponde a los instrumentos que se utilizaron con los tres tipos de participantes del estudio: educadoras, inspectoras y directoras.

Cada sección incluye la etapa en el que fue aplicado cada instrumento mencionado, su justificación, su descripción y su validación, si fue el caso. De ser necesario, también se especifica en que parte de la etapa fue utilizado (Etapa 1 o Etapa 2), así como los apartados del instrumento que fueron utilizados.

Finalmente, también se describe y esquematiza el tratamiento para el análisis e interpretación que se siguió con los datos obtenidos en cada etapa.

7.1 Instrumentos utilizados con las educadoras

Los dos instrumentos diseñados para las educadoras fueron el auto-reporte, al que se llamó *Trabajo final*, y el cuestionario, al que se le tituló *Cuestionario sobre la transferencia.* También se utilizó la técnica de grupo focal para discutir con ellas los resultados del Apartado 4 que se obtuvieron del cuestionario que respondieron. En la siguiente tabla (16) se explica de forma esquemática en que etapa fueron utilizados ambos instrumentos y cuáles apartados de estos.

Tabla 16. Instrumentos (Educadoras)

Etapa	Instrumento	Apartados utilizados
1.	*Trabajo final*	Apartado 1: Planeación didáctica Apartado 2: Preguntas de reflexión
1.	*Cuestionario sobre la transferencia*	Apartado 1: Dimensión Perfil sociodemográfico Apartado 2: Dimensión Aprendizajes Apartado 3: Dimensión Transferencia de aprendizajes
2.1	*Cuestionario sobre la transferencia*	Apartado 4: Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes
2.1	*Grupo focal*	Discusión de los resultados del Apartado 4 del C*uestionario sobre la transferencia*

7.1.1 Trabajo final *(auto-reporte)*

Entre la primera y segunda semana del curso-taller, hubo casi mes y medio de tiempo donde las educadoras recibieron la indicación de realizar al menos una actividad pedagógica con su grupo de alumnos utilizando los contenidos que proponía el curso-taller de Educación Imaginativa, así como responder unas preguntas de reflexión sobre el uso de este enfoque en sus clases.

El objetivo de esta documento era conocer cuáles aprendizajes y de qué forma estaban implementándolos al diseñar actividades didácticas con sus alumnos. Su diseño estuvo basado en el acercamiento basado en la información dada por algunos sujetos (Martínez-Rizo, 2016; Martínez-Rizo, 2012). Según este autor, existen varios modelos, uno de ellos es el informe proporcionado por los docentes mismos, llamado auto-reporte. Pueden ser estructurados (un formato predefinido para informar sobre la práctica que llevaron a cabo) o no estructurados (los docentes describen con sus propias palabras lo que han hecho durante cierto tiempo).

El auto-reporte que ellas entregaron era estructurado, constaba de dos apartados, en el primero tuvieron que describir la actividad más significativa que hubiesen tenido usando los contenidos que propone Educación Imaginativa, recibiendo la indicación de rellenar los espacios en blanco del formato que se les proporcionó con la información que se les solicitó.

En el segundo apartado, contestaron siete preguntas de reflexión en donde expresaron su opinión y experiencia con respecto al uso de los contenidos del curso-taller, aspectos con los que concordaban y/o no, así como dudas y preguntas. En la tabla siguiente (17) se pueden apreciar los criterios evaluados de cada apartado y el formato del instrumento que rellenaron las educadoras se puede consultar en Anexos III.

Tabla 17. Trabajo final. Criterios evaluados

	Apartado	Descripción
	1. Planeación didáctica	
Criterios	1. Grado escolar	Grado escolar de los niños con los que fue realizada la actividad.
	2. Duración del proyecto	Tiempo que duró el proyecto dentro del cual fue llevada a cabo la actividad presentada.
	3. Antecedentes del proyecto	Motivación que tuvo la educadora para planear el proyecto.
	4. Fundamentación pedagógica	Campo formativo, aspecto competencia(s) y aprendizaje(s) esperado(s) (SEP, 2011a) favorecidos durante la realización de la actividad presentada.
	5. Fundamentación pedagógica y diseño de la actividad descrita	Relación entre la fundamentación pedagógica y la actividad descrita.
	6. Emoción de la educadora por planear el proyecto	Emoción por el diseño y realización del proyecto.
	7. Actividad descrita	Uso de una historia para conducir la actividad y utilización de herramientas cognitivas de las comprensiones somática y mítica.
	8. Herramientas cognitivas utilizadas de las comprensiones somática y mítica	Herramientas cognitivas utilizadas por las educadoras en la descripción de sus actividades (Egan, 2000).
	2. Preguntas de reflexión (López, 2015)	
Criterios	1. Impacto del uso de Educación Imaginativa en el aula	
	2. Coherencia del uso de Educación Imaginativa con la práctica docente de las educadoras	
	3. Aprendizaje significativo debido al uso de EI	
	4. Experiencia más significativa con respecto al uso de EI	
	5. Uso de las herramientas cognitivas en el aula (las más fáciles y las más difíciles de implementar)	
	6. Uso del diario de trabajo como instrumento de reflexión al utilizar contenidos de EI	
	7. Dudas y preguntas con respecto al uso de EI en el aula	

Validación del instrumento

El primer apartado del auto-reporte fue diseñada y validada por las dos formadoras del curso-taller, quienes utilizan este tipo de auto-reporte en los cursos-talleres de Educación Imaginativa que imparten y lo van adaptando de acuerdo con el tipo de participantes que tienen para cada formación que imparten.

Con respecto al segundo apartado, partió de un instrumento previo sobre la implementación de EI a través de la tutoría (López, 2015), el cual fue adaptado y validado según la norma para poder ser utilizado debidamente. El instrumento original se encuentra en Anexos IV y se utilizaron las preguntas diseñadas para el *cuestionario para el docente post-implementación* dentro de ese estudio.

Proceso de análisis e interpretación de los datos

Los resultados del análisis de todos los trabajos finales en conjunto tuvieron tres finalidades:

1) Conocer su implementación en la clases, así como la percepción de usar los contenidos de EI por parte de las educadoras para poder debatir sobre ello en la segunda semana del curso-taller.
2) Atender las dudas y preguntas que expresaron con mayor precisión en el auto-reporte durante la segunda semana de la formación, puesto que se tenían las evidencias de cómo las educadoras estaban implementando los contenidos dados.
3) Los resultados ayudaron a triangular como estaban aplicando el curso-taller en sus clases y la relación de estos resultados con la transferencia que mencionaron haber hecho en el *Cuestionario sobre la transferencia* aplicado casi dos meses después de esta primera puesta en práctica de los contenidos aprendidos.

El análisis de los datos se realizó con apoyo de la técnica de análisis de contenido, la cual según Ruíz-Olabúenaga (2012) se emplea tanto en estudios cuantitativos como cualitativos y se utiliza para leer, analizar e interpretar el contenido de toda clase de documentos escritos.

El análisis de contenido puede ayudar a analizar con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación, pudiéndose utilizar cualquier instrumento de compendió de datos como, por ejemplo: periódicos, cartas, cuestionarios, encuestas, entrevistas, libros, etcétera (Holsti, 1968, cit. en. Porta & Silva (2003).

Con esta técnica, no se busca analizar el estilo del texto, sino las ideas dentro de él, por lo que el significado de las palabras, frases y/o temas, es lo que se aspira a cuantificar (López-Noguero, 2002).

En el caso de esta etapa del estudio, el contenido que se analizó dentro de los 16 auto-reportes fue de tipo manifiesto (Graneheim & Lundman, 2004), es decir, la descripción de los componentes obvios y visibles de los datos expresados por las educadoras y fue clasificado de acuerdo con Ruíz-Olabúenaga (2012):

- Palabras: Se identificó su frecuencia y repetición.
- Frases: Se indagó sus formas sintácticas y patrones.
- Temas: Se analizó su presencia, importancia y asociación a otros temas.

Para clasificar las palabras, frases y temas, se utilizaron códigos. Un código según Saldaña (2009) es "normalmente una palabras o frase corta a la cual simbólicamente se le asigna un atributo sumativo, destacado, capturador de esencia y/ o evocador para una porción de datos visuales o basados en el lenguaje (p. 3)".

Para la primera parte del auto-reporte se utilizaron *códigos estructurales*, entendidos por este mismo autor como palabras o frases conceptuales basados en contenidos de un tema de consulta, y la segunda parte fue analizada con apoyo de *códigos descriptivos*, los cuales resumen en una palabra o frase corta el tema básico de un pasaje de un dato cualitativo.

Como el acto de codificar suele ser un acto cíclico (Saldaña, 2009), se realizaron al menos tres ciclos para garantizar que la codificación de los datos fuera fiable y válida. El primer ciclo

ayudó a hacer una codificación inicial de los datos y los siguientes sirvieron para confirmar y/o recodificar los datos analizados en un primer momento.

En relación con la segunda parte del auto-reporte, al utilizar la técnica de análisis de contenido se pudo comprender cómo las educadoras estaban entendiendo los temas del curso-taller a través de su implementación en el aula, así como las interrogantes y dudas que les generaban usar este nuevo enfoque en su práctica docente.

Estos datos fueron analizados con apoyo del *software* Atlas.Ti para Mac Versión 8.4.3 y para la representación de las frecuencias de los datos se utilizó el procesador de datos Excel para Mac Versión 19.26.

Finalmente, con todos los datos analizados y representados, para proceder a la interpretación con apoyo de la teoría del curso-taller en EI (Egan, 2000), se siguió el siguiente proceso sugerido por Mejía-Navarrete (2011):

1. Partir de los resultados descriptivos del análisis del contenido de los datos.
2. Revisar la literatura existente y consultada durante el desarrollo del estudio para contrastarla y compararla con los datos encontrados.
3. Formular a partir de lo anterior, de forma teórica y explicativa los nuevos resultados aportados por la investigación.

7.1.2 Cuestionario sobre la transferencia

El cuestionario consiste en un "conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir" (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 217). Según estos autores puede integrarse por dos tipos de preguntas: cerradas y/o abiertas.

Las primeras, contienen opciones de respuesta previamente delimitadas y los participantes deben de acotarse a ellas, por lo que su codificación y análisis puede ser más fácil, aunque limita la respuesta de la persona que lo responde; las segundas, no especifican *a priori* los tipos de respuesta por lo que éstas mismas pueden proporcionar información muy amplia y útil, pese a que su codificación, clasificación y análisis puede ser más difícil.

En el caso de las preguntas cerradas, normalmente están compuestas por respuestas evaluadas con una escala de tipo valorativo, por ejemplo: Likert, Guttman o Thurstone (Moreno-Andrés, et al., 2010).

Para lograr la evaluación de la transferencia de los aprendizajes del curso-taller, se utilizó esta técnica, usando tanto preguntas abiertas como cerradas con respuesta de tipo Likert, el cual contestaron al finalizar toda la FC.

Como se mencionó anteriormente, el cuestionario estuvo formado por cuatro apartados (Tabla 18); los primeros tres fueron utilizados para la Etapa 1 del estudio, el último para la Etapa 2.

El apartado 1 sirvió para conocer las características de las participantes, los apartados 2 y 3 sirvieron para evaluar la transferencia de aprendizajes utilizando una adaptación del modelo holístico de la evaluación de la formación (Pineda, 2002) y el apartado 4 sirvió para conocer el apoyo de sus directoras hacia la transferencia percibido por ellas (Govaerts & Dochy, 2014).

Tabla 18. Cuestionario sobre la transferencia. Dimensiones y categorías

Dimensión:	Categorías:	Preguntas:
1. Datos sociodemográficos -Apartado 1-	1.Experiencia laboral 2. Sector de trabajo (público o privado) 3. Formación inicial 4. Formación continua 5. Grado escolar y número de alumnos 6. Responsabilidades laborales (pedagógicas y administrativas)	1 a la 7
2. Aprendizajes (Pineda, 2002) -Apartado 2-	1. Conocimientos, habilidades y actitudes que las educadoras han adquirido o modificado gracias a la formación.	8 a la 15
3. Transferencia de aprendizajes (Pineda, 2002) -Apartado 3-	1. Posibilidades de aplicación del curso-taller al puesto de trabajo 2. Autoevaluación de la transferencia de aprendizajes 3. Motivos de no transferencia de aprendizajes 4. Frecuencia de la transferencia de aprendizajes	16 a la 23
4. Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes (Govaerts & Dochy, 2014) -Apartado 4-	1. Interés en los contenidos de la FC 2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia 3. Monitorización 4. Discusión de la aplicación 5. Oportunidades para practicar y aplicar 6. Establecimiento de metas 7. A favor del seguimiento de la FC 8. Retroalimentación 9. Refuerzo informal 10. Apoyo emocional 11. Ánimo 12. Reconocimientos	24 a la 39

El primer apartado consistió en siete preguntas abiertas (1 a la 7) que sirvieron para conocer los datos sociodemográficos de las participantes; el segundo, eran ocho preguntas abiertas (8 a la 15) que evaluaban sus aprendizajes; el tercero lo integraban cinco preguntas abiertas (17, 18, 20, 22 y 23) y tres cerradas (16, 19, 21) que evaluaban la transferencia de aprendizajes de la FC en su práctica docente.

Finalmente, el cuarto apartado estaba integrado por 16 afirmaciones (24 a la 39) de respuesta cerrada, las cuales tenían la siguiente escala de valoración de cuatro elementos: un valor máximo (4=totalmente de acuerdo), dos intermedios (3=de acuerdo y 2= en desacuerdo) y uno mínimo (1=totalmente en desacuerdo).

Las afirmaciones (ítems) fueron redactadas a partir de las conductas y actitudes que Govaerts & Dochy (2014) mencionan que suelen tener las personas que ejercen como supervisoras, en este estudio las directoras, para favorecer la transferencia de aprendizajes de las personas con las que trabajan.

El cuestionario fue respondido de forma presencial por las 16 educadoras participantes que concluyeron la FC[24], aproximadamente cuatro meses después de haber concluido la parte teórica del curso y casi dos meses después de haber entregado el *Trabajo final,* con la intención de que ellas ya hubieran tenido el tiempo y oportunidad de transferir aprendizajes en sus clases.

Validación del instrumento

Para comprobar que el instrumento era confiable y efectivo, fue validado a través del sistema de validación por jueces también conocido como validez de expertos. Este término se

[24] La FC estuvo inicialmente integrada por 26 educadoras, pero solamente la finalizaron 16.

refiere "al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión de acuerdo con <<voces calificadas>>" (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 204).

Autores como Krosnick & Presser (2010) sugieren que los jueces sean expertos en metodología combinados con especialistas en el área de estudio del cuestionario diseñado, pudiendo ser la revisión de forma individual o en forma de una discusión grupal. En este caso, siete jueces expertos (Figura 19) en los temas de estudio de esta investigación participaron en este proceso: una experta en el tema de transferencia de aprendizajes (Juez 7), dos educadoras y también académicas (Jueces 1 y 2), dos expertas en el enfoque de Educación Imaginativa (Jueces 4 y 6) y dos académicos expertos en diseño de instrumentos (Juez 3 y 5).

Figura 19. Jueces evaluadores del instrumento

Juez 1: P. (Educadora, Doctora en Educación por Universidad de Barcelona, España)
Juez 2: E. (Académica Universitaria y Educadora, Normal Berta von Glümer, México)
Juez 3: JL. (Académico universitario, Universidad Autónoma de México, México)
Juez 4: A. (Coordinadora de Educación Imaginativa, México)
Juez 5: K. (Académica universitaria, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)
Juez 6: C. (Coordinadora de Educación Imaginativa México, México)
Juez 7: C. (Académica universitaria, University of Leeds, Reino Unido)

El parámetro para validar el cuestionario consistió en puntuar todas las preguntas del instrumento en una escala del 1 (nada) al 5 (mucho), en relación con su:

- Univocidad, es decir, la pregunta tenía una única interpretación.
- Relevancia, referida a que el contenido de la pregunta se relacionaba con los principales aspectos de la fundamentación teórica y objetivos del estudio, y
- Compresión, las preguntas podían ser entendidas claramente por las participantes del estudio.

Los evaluadores también pudieron escribir sugerencias u observaciones y recibidas sus validaciones, se procedió a concentrar las puntuaciones que asignaron a los criterios de valoración mencionados y a la obtención de la media de todas las puntuaciones (Tabla 19).

La media total de todas las preguntas fue *4,6* en cuanto a univocidad, *4,7* en relevancia y *4,7* en comprensión. Así mismo, como se puede ver en la tabla, la mayoría de las preguntas recibieron valoraciones altas, siendo el *2,9*, *3,3*, *3,7* y *3,9* las puntuaciones más bajas en seis de las preguntas: en cuatro de ellas en el caso de univocidad (preguntas 8, 16, 23 y 27), en una (pregunta 9) en el caso de relevancia y en otra (pregunta 35) tanto en univocidad como comprensión.

En todas estas preguntas se atendieron a las sugerencias y observaciones de los jueces, siendo todos los cambios con relación al vocabulario, redacción y gramática de las preguntas.

Finalmente, en el caso de las preguntas 11 y 35 atendiendo a las recomendaciones de los jueces, fueron dividas en dos y en tres preguntas respectivamente, debido a la cantidad de contenidos que se preguntaba. En los Anexos XVIII y XIX se encuentra la evaluación del instrumento hecha por todos los jueces, así como las puntuaciones obtenidas y en Anexos V se encuentra el formato final que se aplicó a las participantes.

Tabla 19. Resultados de la validación por jueces

Número de pregunta	Criterios y puntuación		Observaciones	Número de pregunta	Criterios y puntuación		Observaciones
1	Univocidad	**4,6**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**20**	Univocidad	**5,0**	
	Relevancia	**4,1**			Relevancia	**5,0**	
	Comprensión	**4,9**			Comprensión	**5,0**	
2	Univocidad	**4,7**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**21**	Univocidad	**4,9**	
	Relevancia	**4,4**			Relevancia	**4,6**	
	Comprensión	**4,9**			Comprensión	**4,7**	
3	Univocidad	**4,7**		**22**	Univocidad	**5,0**	
	Relevancia	**4,7**			Relevancia	**5,0**	
	Comprensión	**4,7**			Comprensión	**5,0**	
4	Univocidad	**4,4**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**23**	Univocidad	**3,7**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.
	Relevancia	**4,4**			Relevancia	**4,6**	
	Comprensión	**4,1**			Comprensión	**4,3**	
5	Univocidad	**4,4**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**24**	Univocidad	**4,9**	
	Relevancia	**4,1**			Relevancia	**5,0**	
	Comprensión	**4,7**			Comprensión	**4,7**	
6	Univocidad	**4,3**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**25**	Univocidad	**4,9**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.
	Relevancia	**4,0**			Relevancia	**4,6**	
	Comprensión	**4,4**			Comprensión	**5,0**	
7	Univocidad	**4,1**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**26**	Univocidad	**4,3**	
	Relevancia	**4,4**			Relevancia	**4,9**	
	Comprensión	**4,4**			Comprensión	**4,7**	
8	Univocidad	**3,7**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**27**	Univocidad	**3,7**	
	Relevancia	**4,7**			Relevancia	**4,9**	
	Comprensión	**4,6**			Comprensión	**4,9**	
9	Univocidad	**4,9**		**28**	Univocidad	**5,0**	
	Relevancia	**3,9**			Relevancia	**4,7**	
	Comprensión	**4,9**			Comprensión	**4,9**	
10	Univocidad	**4,9**		**29**	Univocidad	**4,6**	
	Relevancia	**4,6**			Relevancia	**4,9**	
	Comprensión	**4,9**			Comprensión	**4,7**	
11-12	Univocidad	**4,3**	Por sugerencias de los jueces, la pregunta fue divida en dos preguntas.	**30**	Univocidad	**4,9**	
	Relevancia	**4,4**			Relevancia	**5,0**	
	Comprensión	**4,3**			Comprensión	**4,9**	
13	Univocidad	**4,7**		**31**	Univocidad	**5,0**	
	Relevancia	**4,9**			Relevancia	**5,0**	
	Comprensión	**4,9**			Comprensión	**4,9**	
14	Univocidad	**4,9**		**32**	Univocidad	**4,9**	
	Relevancia	**4,4**			Relevancia	**4,4**	
	Comprensión	**4,9**			Comprensión	**4,9**	
15	Univocidad	**4,4**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**33**	Univocidad	**5,0**	
	Relevancia	**4,6**			Relevancia	**5,0**	
	Comprensión	**4,9**			Comprensión	**4,9**	
16	Univocidad	**3,9**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**34**	Univocidad	**4,6**	
	Relevancia	**4,7**			Relevancia	**4,7**	
	Comprensión	**4,4**			Comprensión	**4,6**	
17	Univocidad	**4,7**		**35-36-37**	Univocidad	**2,9**	Por sugerencias de los jueces, la pregunta fue divida en tres preguntas.
	Relevancia	**5,0**			Relevancia	**4,4**	
	Comprensión	**4,7**			Comprensión	**3,3**	
18	Univocidad	**5,0**		**38**	Univocidad	**4,6**	
	Relevancia	**5,0**			Relevancia	**4,7**	
	Comprensión	**5,0**			Comprensión	**4,6**	
19	Univocidad	**4,9**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**39**	Univocidad	**4,6**	
	Relevancia	**4,6**			Relevancia	**4,9**	
	Comprensión	**4,7**			Comprensión	**4,9**	

Proceso de análisis e interpretación del instrumento

Los datos cualitativos fueron analizados con apoyo del *software* Atlas.Ti para Mac Versión 8.4.3 y para el análisis de los datos cuantitativos se utilizaron el *software* gratuito para el análisis de datos muestreados PSPP para Mac Versión 1.2.0 y el procesador de datos Excel para Mac Versión 19.26.

El análisis de los datos cualitativos se realizó, al igual que con el *trabajo final* con apoyo de la técnica de análisis de contenido (Ruíz-Olabúenaga, 2012).

En el caso del apartado 1, que correspondía a los datos sociodemográficos de las educadoras, fue analizado y representado con apoyo de tablas utilizando *códigos de atributos*, los cuales hacen referencia a información básica de las participantes (Saldaña, 2009).

En cuanto a los resultados del apartado 2, sobre los aprendizajes de la formación continua, y los del apartado 3, sobre la transferencia de aprendizajes, se realizó un análisis de contenido manifestó y se analizaron las palabras, frecuencia y repetición; las frases, sus formas sintácticas y patrones; y los temas, su presencia, importancia y asociación a otros temas, usando códigos estructurales y descriptivos para categorizar su contenido (Saldaña, 2009).

Con respecto a los datos cuantitativos (preguntas 16, 19 y 21) del apartado 3 fueron analizados con estadística descriptiva y los resultados se explicaron con apoyo de frecuencias.

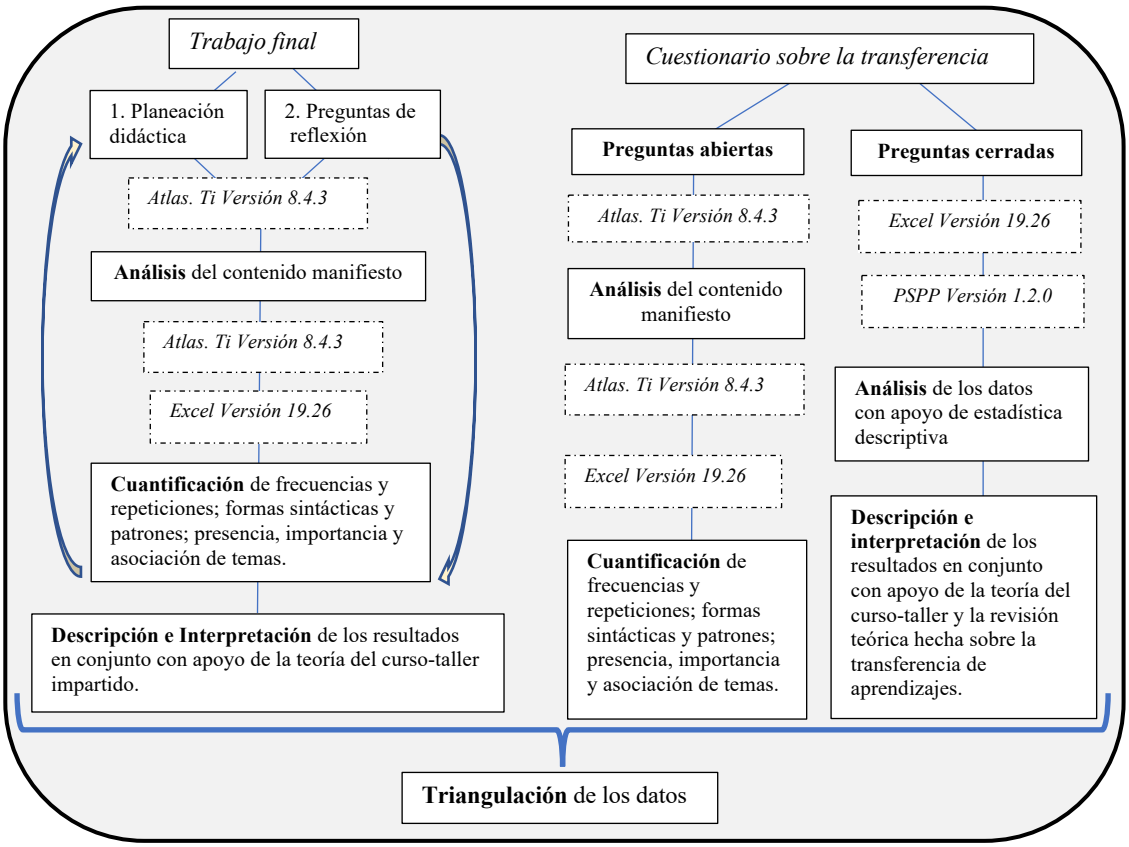
En relación con los resultados cuantitativos del apartado 4 (preguntas 24 a la 39), fueron analizados con apoyo de estadística descriptiva para cada variable (Hernández-Sampieri et al., 2014) y después fueron representados en frecuencias.

Estos resultados sirvieron para conocer el apoyo que las educadoras percibían de sus directoras durante la transferencia de aprendizajes de la FC ofrecida y también se utilizaron para diseñar las preguntas de los grupos focales; técnica empleada en la Etapa 2.1 del estudio y que se explica más adelante.

Para la interpretación de todos los resultados se utilizó la teoría consultada y, al igual que con los resultados del *trabajo final*, se siguió el proceso que recomienda Mejía-Navarrete (2011) que consiste en partir de los resultados analizados, contrastarlos con la teoría consultada, formulando a partir de lo anterior nuevos resultados para aportar a la investigación.

Por último, en la figura 20, se puede ver de forma esquemática, el proceso de análisis e interpretación que se siguieron con los resultados de la Etapa 1, en donde solamente se utilizaron los instrumentos utilizados con las educadoras.

Figura 20. Modelo seguido para el análisis e interpretación del de la Etapa 1



7.1.3 Grupo focal

Cinco meses después de la aplicación del *Cuestionario sobre la transferencia* y con los resultados analizados del apartado 4 (Tabla 18 y Figura 20), las mismas educadoras fueron convocadas a participar en uno de los dos grupos focales organizados, donde se les presentaron estos resultados y se discutieron en forma grupal junto con otros cuestionamientos que fueron surgiendo y que la investigadora les preguntó.

La intención era corroborar la información analizada para verificar si sus propias percepciones coincidían con los resultados generales de los cuestionarios, con respecto al apoyo de sus directoras hacia la transferencia de aprendizajes de la formación recibida.

Un grupo focal, también conocido como grupo de enfoque, sesión en profundidad, grupo de discusión o por nombre es inglés *focus group*, es según Hernández-Sampieri et al. (2014, p. 408-409):

> "un método de recolección de datos que consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuáles los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales."

Para estos autores, el investigador se decide por esta técnica cuando existe un interés para ver cómo los individuos que participan en el grupo focal conforman la perspectiva colectiva de un problema.

Para Mónica Petracci (2007) "se trata de una técnica que propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes" (p. 77), resultando también útil para

conocer con más profundidad conocimientos, prácticas y opiniones, no sólo por examinar si no también por el cómo y por qué piensa de esa manera (Kitzinger, 1995).

Por otro lado, existiendo variados nombres con los que se le puede llamar al grupo focal, es importante diferenciarlo de la entrevista grupal y de la sesión nominal de grupo: En la entrevista grupal predomina la comunicación unidireccional de cada participante con el coordinador (Merton, 1987, cit. en Petracci, 2007). Para Amezcua (2003) es sinónimo de una conversación grupal, no formal e *in situ* y debe surgir de manera espontánea, como por ejemplo buscando informantes en contexto del estudio a través de una conversación informal.

En la sesión nominal de grupo, los participantes generan ideas de manera silenciosa e independiente acerca de un tema o problema y luego las presentan al grupo sin generar discusión. Después se permite la explicación de dichas ideas, se califican de manera privada y finalmente se discuten las notas para lograr alcanzar un consenso junto con las razones de dichas evaluaciones de todos los participantes (Petracci, 2007).

Sin embargo, en el caso del grupo focal el énfasis está en el valor de la interacción entre ellos, puesto que el por qué de sus actitudes y opiniones constituyen una parte fundamental en el análisis de los datos (Barbour, 2013; Petracci, 2007).

Las principales características de esta técnica de acuerdo con David L. Morgan (1996) son que busca la recolección de datos, considera que la interacción dentro de un grupo focal es la fuente de esos datos y reconoce el papel activo del investigador para la creación de esa discusión grupal que promueve la recolección de datos.

Este mismo autor considera una ventaja usar al cuestionario y al grupo focal en conjunto puesto que se puede lograr una compensación entre la amplitud que ofrece el primero y la profundidad que suele proporcionar el segundo.

Los dos grupos focales llevados acabo en este estudio se desarrollaron en un solo encuentro con un día de diferencia entre ambos y tuvieron una duración aproximada de 140 minutos. En cuanto a su logística, la investigadora fijo la hora, los días y la locación y las educadoras pudieron decidir uno de los dos días a escoger, según les conviniese más.

Después de su participación el grupo focal, cada educadora recibió una pequeña compensación económica, puesto que ya se les había solicitado su colaboración durante la primera etapa del estudio. Asimismo, al finalizar cada grupo focal, hubo bebidas y bocadillos en agradecimiento al tiempo dedicado al estudio.

Validación del instrumento

En el caso del guion utilizado para los grupos focales, las preguntas fueron diseñadas por la investigadora a partir del análisis de los resultados del apartado 4 del *Cuestionario sobre la transferencia*.

Para la validación del cuestionario preparado, se pidió a tres evaluadores (Figura 21), que ya habían participado también en la validación de otros instrumentos de este estudio y que tenían experiencia en el uso de esta técnica, que revisaran las preguntas y las evaluaran en cuanto a su contenido y redacción, también otorgando sugerencias si lo consideraban necesario.

Figura 21. Jueces evaluadores del instrumento

Juez 1: JL. (Académico universitario, Universidad Autónoma de México, México)
Juez 2: C. (Coordinadora Educación Imaginativa México, México)
Juez 3: D. (Educadora con experiencia en Dirección Preescolar, México)

En la tabla 20 se puede observar que hicieron pocas observaciones hacia las 13 preguntas diseñadas. Uno de los jueces hizo comentarios generales del instrumento, sugiriendo el fusionar algunas de las preguntas, puesto que presentaban mucho cuerpo abarcando significados amplios. También recomendó que durante la realización de los grupos focales se centrara la atención en los temas más importantes que habían salido del análisis de los cuestionarios, puntualizando cuando fuese necesario, con preguntas más específicas.

Tabla 20. Resultados de la validación por jueces (Guion para los grupos focales)

Número de pregunta	Observaciones	Número de pregunta	Observaciones	Número de pregunta	Observaciones
1	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**5**		**9**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.
2	Por preguntar contenido parecido a la pregunta 1, se omite.	**6**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el vocabulario utilizado en la pregunta.	**10**	
3		**7**		**11**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.
4		**8**		**12**	Por presentar contenido redundante a preguntas pasadas, se omite.
				13	

En los casos en que los jueces lo indicaron, se atendieron sus sugerencias y se hicieron las modificaciones correspondientes.

En Anexos XX se encuentran la evaluación de todos los jueces y el formato final del guion de preguntas utilizado en ambos grupos focales se puede ver en Anexos VII.

Proceso de análisis e interpretación de los grupos focales

El proceso de análisis de los grupos focales comenzó con la transcripción de ambos audios en su totalidad, mismos que fueron verificados tres veces, para comprobar la correspondencia de los audios con las transcripciones.

Para su análisis se siguieron dos procedimientos: En primer lugar, se utilizó nuevamente la técnica de análisis de contenido (Ruíz-Olabúenaga, 2012), analizando el contenido de tipo latente (Graneheim & Lundman, 2004). Para lograrlo, se codificaron los datos utilizando códigos estructurales, descriptivos e in-vivo siguiendo el proceso de ciclos (Saldaña, 2009) hasta logar la saturación de contenidos analizados (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En segundo lugar, se realizó un análisis comparativo (Petracci, 2007), es decir se analizó cada grupo en sí mismo con respecto a la interacción de sus participantes a través de los siguientes indicadores:

- Tema o temas más repetidos a lo largo del grupo.
- Consensos entre los participantes.
- Disensos entre los participantes.
- Cambios de opinión en el grupo en general o de algún miembro en particular.
- Varias opiniones sobre un tema por un mismo participante.

- Presencia o ausencia de participantes dominantes (medido a través del número de veces que participaron las docentes).

Ambos análisis fueron comparados entre los dos grupos focales y al igual que los instrumentos anteriores, se utilizó el *software* Atlas.Ti, pudiendo crear también redes semánticas con los datos codificados y analizados.

Con respecto al proceso de interpretación de los resultados se siguieron los tres momentos sugeridos por Mejía-Navarrete (2011): partir de los resultados analizados, contrastarlos con la teoría revisada para así poder formular nuevos resultados con los cuales contribuir a la ciencia, y que también fueron utilizados en los instrumentos anteriores.

En la figura 24, se puede ver un esquema del proceso seguido para el análisis e interpretación de este instrumento y la triangulación de la etapa 2.1 del estudio.

7.2 Instrumento utilizado con las inspectoras

Para este colectivo se utilizó, la entrevista semiestructurada, la cual fue utilizado en la etapa 2.1 del estudio (Tabla 21).

Tabla 21. Instrumento (Inspectoras)

Etapa	Instrumento	Apartados utilizados
2 Parte 1	*Entrevista a inspectoras*	Apartado 1: Dimensión Perfil sociodemográfico Apartado 2: Dimensión Apoyo hacia la formación continua Apartado 3: Dimensión Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes

7.2.1 Entrevista a inspectoras

Para Casanova (1998), una entrevista "puede definirse como una *conversación intencional*" (p. 47), la cual permite al investigador obtener información de primera fuente al ser contestada oralmente en una situación de comunicación personal directa (Ortiz-Uribe & García-Nieto, 2006; Casanova 1998).

Por lo general se suele clasificar a la entrevista en tres grandes tipos: estructurada, semiestructura y abierta. Díaz-Bravo et al. (2013) definen los tres tipos de entrevista de la siguiente manera:

- "Entrevista estructurada o enfocada: Las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica en forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.
- Entrevista semiestructurada: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.
- Entrevista no estructurada, abierta o en profundidad: son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original. Su desventaja es que puede presentar lagunas de la información necesaria en la investigación." (p. 63)

En cuanto a la entrevista semiestructurada, sus principales características suelen ser (Blasco-Hernández & Otero-García, 2008; Stuckey, 2013; Casanova, 1998; Hernández-Sampieri et al., 2014):

- El guion de preguntas está definido previamente. Sin embargo, la formulación puede variar dependiendo de cada participante entrevistado.
- El guion está compuesto por preguntas neutrales y abiertas, con el objetivo de obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.
- El guion de preguntas es un conjunto claro de instrucciones para el entrevistador con el fin de que la entrevista aporte datos cualitativos confiables y comparables.
- La investigadora (entrevistadora) tiene la libertad de profundizar en respuestas que considere relevantes, realizando nuevas preguntas si ella lo considera, con la intención de optimizar el resultado de la entrevista.
- La entrevistadora ajusta su lenguaje al de la persona entrevistada, y adecua su comunicación a las normas a las que está acostumbrada esta persona.
- Durante la entrevista suelen haber partes más estructuradas (fase directiva) y también menos estructuradas (fase menos directiva), es decir, este tipo de entrevista tiene un enfoque flexible, donde muchas veces el orden está basado en la dirección que el participante les da a sus respuestas.
- El contexto social es considerado y resulta importante.

Del mismo modo, atendiendo a las sugerencias de Noreña et al. (2012), en todo momento se procuró que las participantes sintieran libertad al de sus sentimientos y percepciones con respecto a sus experiencias frente al fenómeno estudiado, entendiendo que este tipo de entrevistas pueden llegar a ser benéficas o incluso terapéuticas (Gastaldo & McKeever cit. en Noreña et al., 2012) para las entrevistadas, evitando la provocación de actitudes que condicionaran sus respuestas.

La entrevista semiestructurada con las inspectoras se desarrolló en un solo encuentro, guiada por un guion que contenía preguntas con relación a las tres dimensiones a tratar (Tabla 22). Las inspectoras fijaron el día y la hora que más le convenía realizarla y no recibieron ningún pago económico a cambio y en agradecimiento a su colaboración se les animó a realizar la entrevista en una cafetería donde se les invitó bebida y bocadillos durante la realización de ésta. Algunas de ellas no pudieron asistir al lugar de encuentro, por lo que la investigadora se movió al lugar que las inspectoras le indicaron.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 90 minutos y los resultados obtenidos permitieron validar las categorías estudiadas de Govaerts & Dochy (2014) en este nivel educativo y mejorar el diseño de la entrevista semiestructurada conducida con las directoras, así como el apartado 4 del *Cuestionario sobre la transferencia*.

Tabla 22. Entrevista a inspectoras. Dimensiones y categorías.

Dimensión:	Categorías:	Preguntas:
1. Datos sociodemográficos	1. Experiencia laboral (en años) 2. Zona de supervisión 3. Número de centros escolares a su cargo 4. Frecuencia de supervisión de los centros escolares 5. Formación inicial 6. Formación continua 7. Responsabilidad laborales (con directoras y educadoras)	1 a la 9

Continúa en la siguiente página…

1. Apoyo hacia la formación continua (Govaerts & Dochy, 2014).	1. Aclaración de la selección 2. Participación en la selección de la FC 3. Valor de la formación continua 4. Participación de la directora en la FC 5. Alineación 6. Apoyo práctico 7. Cobertura de trabajo 8. Preparación de las docentes	10 a la 14, y 31 a la 33
2. Apoyo hacia transferencia de aprendizajes (Govaerts & Dochy, 2014).	1. Interés en los contenidos de la FC 2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia 3. Monitorización 4. Discusión la aplicación 5. Oportunidades para practicar y aplicar 6. Establecimiento de metas 7. A favor del seguimiento de la FC 8. Retroalimentación 9. Refuerzo informal 10. Apoyo emocional 11. Ánimo 12. Reconocimientos 13. Apertura al cambio 14. Actitud hacia positiva hacia la FC 15. Tolerancia de errores 16. Solicitud para compartir	15 a la 30

Validación del instrumento

El guion de preguntas utilizado con ellas fue validado cuantitativa y cualitativamente por cuatros jueces expertos en el tema y su aplicación también sirvió como piloto para el guion utilizado después con las directoras. Tres de los jueces tenían experiencia en el uso de esta técnica y uno de ellos era experto en el tema (Figura 22).

Figura 22. Jueces evaluadores del instrumento

Juez 1: C. (Coordinadora de Educación Imaginativa México, México)
Juez 2: JL. (Académico universitario, Universidad Autónoma de México, México)
Juez 3: M. (Académica Universitaria, Universidad de Barcelona, España)
Juez 4: JM. (Académico Universitario, Instituto Politécnico Nacional, México)

El parámetro para validar el guion de preguntas fue igual al del *cuestionario sobre la transferencia*. Consistió en puntuar todas las preguntas del instrumento en una escala del 1 (nada) al 5 (mucho) en relación con su univocidad, relevancia y comprensión, pudiendo también escribir sugerencias y observaciones en cuanto a su contenido y redacción.

Recibidas todas las validaciones, se procedió a concentrar las puntuaciones que asignaron a los criterios de valoración mencionados y a la obtención de la media de todas las puntuaciones (Tabla 23).

La media total de todas las preguntas fue 4,5 en cuanto a univocidad, 4,8 en relevancia y 4,6 en comprensión. Así mismo, como se puede ver en la tabla, casi todas las preguntas recibieron valoraciones altas, siendo el 3,8 la puntuación más baja en cinco de las preguntas (en dos de ellas en el caso de comprensión y en tres, en el caso de univocidad).

En el caso de estas preguntas, se atendieron a las sugerencias y observaciones de los jueces, siendo todos los cambios con relación a la redacción y gramática de las preguntas.

En Anexos XVI y XVII se encuentran la evaluación al instrumento por todos los jueces y la puntuación total del mismo. En Anexos VI se encuentra el guion de preguntas final utilizado en las entrevistas.

Tabla 23. Resultados de la validación por jueces

Número de pregunta	Criterios y puntuación		Observaciones	Número de pregunta	Criterios y puntuación		Observaciones
1	Univocidad	**5**		**18**	Univocidad	**4**	
	Relevancia	**4,8**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**5**			Comprensión	**4,5**	
2	Univocidad	**5**		**19**	Univocidad	**4,3**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.
	Relevancia	**4,8**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**5**			Comprensión	**5**	
3	Univocidad	**5**		**20**	Univocidad	**4**	
	Relevancia	**4,8**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**5**			Comprensión	**4,3**	
4	Univocidad	**4,8**		**21**	Univocidad	**3,8**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.
	Relevancia	**4,3**			Relevancia	**5,0**	
	Comprensión	**4,3**			Comprensión	**4,5**	
5	Univocidad	**5**		**22**	Univocidad	**3,8**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.
	Relevancia	**4,5**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**4,5**			Comprensión	**4**	
6	Univocidad	**5**		**23**	Univocidad	**4**	
	Relevancia	**4,8**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**5**			Comprensión	**4,3**	
7	Univocidad	**5**		**24**	Univocidad	**4,3**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.
	Relevancia	**4,5**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**4,8**			Comprensión	**4,3**	
8	Univocidad	**4,5**		**25**	Univocidad	**4,3**	
	Relevancia	**4,8**			Relevancia	**4,8**	
	Comprensión	**4,5**			Comprensión	**4,5**	
9	Univocidad	**4,5**		**26**	Univocidad	**4,8**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.
	Relevancia	**5,0**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**4,5**			Comprensión	**5**	
10	Univocidad	**5**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**27**	Univocidad	**4,3**	
	Relevancia	**5**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**3,8**			Comprensión	**5**	
11	Univocidad	**4,3**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**28**	Univocidad	**4,5**	
	Relevancia	**5,0**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**3,8**			Comprensión	**4,8**	
12	Univocidad	**3,8**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**29**	Univocidad	**4**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.
	Relevancia	**4,8**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**4,5**			Comprensión	**4**	
13	Univocidad	**4,8**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**30**	Univocidad	**4,5**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.
	Relevancia	**4,5**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**4,3**			Comprensión	**4,8**	
14	Univocidad	**4,5**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**31**	Univocidad	**5**	
	Relevancia	**5**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**4,3**			Comprensión	**5**	
15	Univocidad	**4,3**		**32**	Univocidad	**5**	
	Relevancia	**4,8**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**4,5**			Comprensión	**5**	
16	Univocidad	**4,3**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**33**	Univocidad	**4,5**	
	Relevancia	**5**			Relevancia	**5**	
	Comprensión	**4**			Comprensión	**4,8**	
17	Univocidad	**4,3**					
	Relevancia	**4,8**					
	Comprensión	**4,8**					

Proceso de análisis e interpretación de los datos

El proceso de análisis, tanto de las *entrevistas a inspectoras* como el de las *entrevistas a directoras*, inició con la transcripción de todos los audios en su totalidad, verificándose tres

veces la veracidad de las transcripciones con las grabaciones. Todos los datos fueron analizados con apoyo del *software* Atlas.Ti para Mac Versión 8.4.3. El programa también ayudó a crear redes semánticas con los datos codificados y analizados.

Para el análisis, al igual que en la Etapa 1, se utilizó la técnica de análisis de contenido (Ruíz-Olabúenaga, 2012). La diferencia que hubo es que en la Etapa 1 el contenido analizado fue el manifiesto y de forma cuantitativa.

En cambio, en todas las entrevistas el contenido analizado fue de tipo latente (Graneheim & Lundman, 2004), es decir se realizó una abstracción de los datos para buscar el significado subyacente del texto, codificando primeramente todos los datos siguiendo el proceso de ciclos que sugiere Saldaña (2009) hasta lograr la saturación de los contenidos analizados, es decir, ya no aparecía nueva información durante la codificación, lo cual sucede cuando los datos se vuelven repetitivos o redundantes y los nuevos análisis corroboran los resultados que se han encontrado (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En el caso de la dimensión 1: Datos Sociodemográficos se utilizaron códigos de atributos; con las dimensiones 2: Apoyo hacia la formación continua, y 3: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes, se emplearon códigos estructurales y códigos descriptivos. También se utilizaron códigos *in-vivo*, los cuales refieren a términos literales usados por las participantes convertidos en códigos.

Este tipo de análisis permitió conocer el apoyo percibido hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras, por las inspectoras, para después poderlo triangular con los resultados de las educadoras y los de las directoras.

En cuanto al proceso de interpretación de resultados de ambos instrumentos se siguió nuevamente el propuesto por Mejía-Navarrete (2011): partir de los resultados analizados, contrastarlos con la teoría consultada, formulando a partir de lo anterior nuevos resultados que aportar a la investigación. En la figura 24, se puede ver un esquema del proceso seguido para el análisis e interpretación de este instrumento y la triangulación de toda la etapa 2.1 del estudio.

7.3 Instrumentos utilizados con las directoras

En el caso de las directoras, los dos instrumentos diseñados para ellas fueron la entrevista semiestructurada y una adaptación de la encuesta TALIS (OCDE, 2013b). Al igual que con las secciones anteriores, en la tabla 24 se explica de forma esquemática en que etapa fueron utilizados ambos instrumentos y cuáles apartados de éstos.

Tabla 24. Instrumentos (Directoras)

Etapa	Instrumento	Apartados utilizados
2.1	*Entrevista a directoras*	Apartado 1: Dimensión Perfil sociodemográfico Apartado 2: Dimensión Apoyo hacia la formación continua Apartado 3: Dimensión Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes
2.2	*Entrevista a directoras*	Apartado 2: Dimensión Apoyo hacia la formación continua Apartado 3: Dimensión Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes
2.2	*Encuesta TALIS*	Apartado 1: Liderazgo pedagógico Apartado 2: Liderazgo distribuido

7.3.1 Entrevista a directoras

Del mismo modo que con las inspectoras, la entrevista semiestructurada con las directoras también se desarrolló en un solo encuentro, guiada por un guion que contenía preguntas con relación a las tres dimensiones a tratar (Tabla 25).

Ellas también decidieron el día y la hora que más les convenía y no recibieron ningún pago económico a cambio, si bien se les invitó a realizar la entrevista en un café donde la bebida y los bocadillos fueron costeados por la investigadora.

Tabla 25. Entrevista a directoras. Dimensiones y categorías.

Dimensión:	Categorías:	Preguntas:
1. Datos sociodemográficos	1. Experiencia laboral 2. Modalidad del centro escolar a su cargo 3. Número de grupos y educadoras en el centro escolar 4. Número de centros escolares a su cargo 5. Formación (inicial y continua) 6. Responsabilidad laborales (administrativas y pedagógicas)	1 a la 9
2. Apoyo de las directoras hacia la formación continua Govaerts & Dochy (2014)	1. Aclaración de la selección 2. Participación en la selección de la FC 3. Valor de la formación continua 4. Participación de la directora en la FC 5. Alineación 6. Apoyo práctico 7. Cobertura de trabajo 8. Preparación de las docentes	10 a la 15, y 37 a la 39
3. Apoyo de las directoras a la transferencia de aprendizajes Govaerts & Dochy (2014)	1. Interés en los contenidos de la FC 2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia 3. Monitorización 4. Discusión la aplicación 5. Oportunidades para practicar y aplicar 6. Establecimiento de metas 7. A favor del seguimiento de la FC 8. Retroalimentación 9. Refuerzo informal 10. Apoyo emocional 11. Ánimo 12. Reconocimientos 13. Apertura al cambio 14. Actitud hacia positiva hacia la FC 15. Tolerancia de errores 16. Solicitud para compartir	16 a la 36

Validación del instrumento

En el caso del guion de preguntas utilizado en las entrevistas con las directoras, se les solicitó a tres evaluadores (Figura 23) que lo validaran. Uno de los jueces tenía experiencia en el uso de esta técnica y dos de ellas tenían experiencia como directoras en el nivel preescolar. También, dos de ellos habían tenido oportunidad de evaluar otros instrumentos del mismo estudio, por lo que conocían en profundidad los objetivos de la investigación y en el caso del juez 2, participó en la validación de los guiones de ambas entrevistas.

Figura 23. Jueces evaluadores del instrumento

Juez 1: E. (Educadora con experiencia en Dirección Preescolar, México)
Juez 2: JL. (Académico universitario, Universidad Autónoma de México, México)
Juez 3: D. (Educadora con experiencia en Dirección Preescolar, México)

Como el guion de preguntas fue muy similar al utilizado con las inspectoras, la indicación que se les dio a los jueces fue que revisaran las preguntas y las evaluaran de forma cualitativa en cuanto a su contenido (vocabulario y gramática) y redacción, otorgando sugerencias si lo

consideraban necesario. Recibidas todas las validaciones, se procedió a concentrar las observaciones y sugerencias que habían escrito a las preguntas que ellos consideraron necesario (Tabla 26).

Tabla 26. Resultados de la validación por jueces

Número de pregunta	Observaciones	Número de pregunta	Observaciones	Número de pregunta	Observaciones
1		**14**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**27-28-29**	Por sugerencias de los jueces, la pregunta fue divida en tres preguntas.
2		**15**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.	**30**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.
3		**16**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**31**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.
4		**17**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.	**32**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.
5	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**18**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.	**33**	
6		**19**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.	**34**	
7		**20**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.	**35**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.
8		**21**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.	**36**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.
9		**22**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.	**37**	
10	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**23**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**38**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.
11	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.	**24**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.	**39**	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.
12		**25**			
13	Por sugerencias de los jueces, se modificó el tiempo verbal de la pregunta.	**26**	Por sugerencias de los jueces, se modificó la redacción de la pregunta.		

La mayoría de las preguntas recibieron sugerencias en cuanto a cambios de tiempo verbales (preguntas 11, 15, 17-22, 30-32, 35-36, 38-39): las preguntas en un principio estaban redactadas en presente y los jueces sugirieron que se redactaran en pasado.

Otro grupo de preguntas (5, 10, 13, 14, 16, 23-24, 26) fueron mejoradas en cuanto a su redacción y en el caso de la pregunta 27, por presentar mucha información, se sugirió que fuera dividida en tres preguntas.

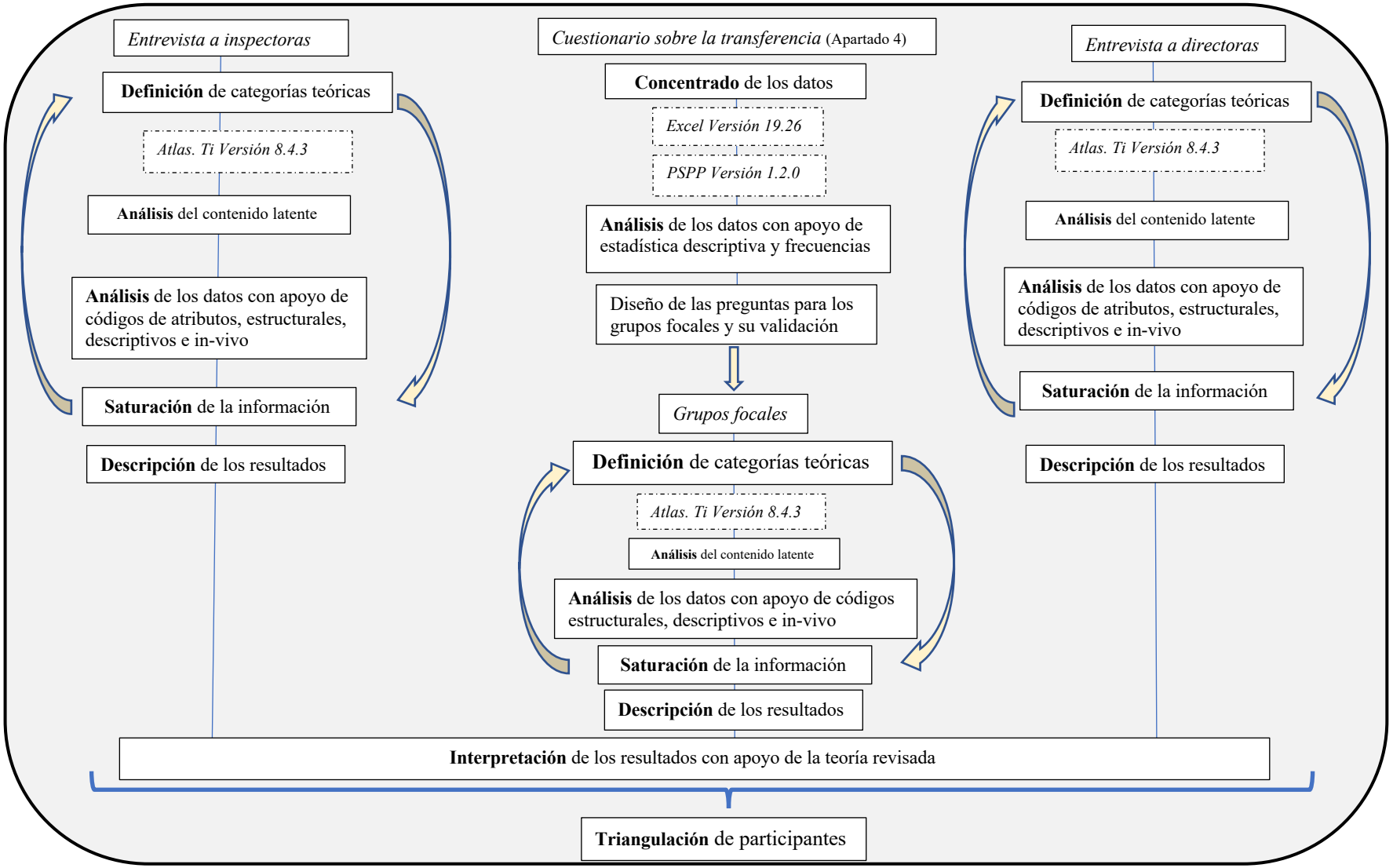
En Anexos XXI se encuentran la evaluación al instrumento por todos los jueces y en Anexos VIII se encuentra el guion final que se utilizó al realizar las entrevistas con las directoras.

Proceso de análisis e interpretación de los datos

Como se describe anteriormente, el proceso seguido fue el mismo que se utilizó con las entrevistas de las inspectoras (p. 117).

Finalmente, con todos los resultados de los instrumentos interpretados de esta etapa, se procedió a triangular la información de los tres tipos de participantes para así lograr el objetivo específico que buscaba contrastar el apoyo percibido hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras, por parte de las primeras, inspectoras y sus directoras (Figura 24).

Figura 24. Modelo seguido para el análisis e interpretación de la Etapa 2 (Parte 2.1)



7.3.2 Encuesta TALIS

Al finalizar las entrevistas con las directoras, se les pidió que respondieran un cuestionario, procedente de la adaptación de una parte de la encuesta TALIS (OCDE, 2013b).

El instrumento utilizado estaba formado por un total de 14 ítems (Tabla 27): Nueve de ellos medían el nivel de liderazgo instruccional de las directoras y cinco, su nivel de liderazgo distribuido. Todos los ítems tenían como respuesta una escala de valoración de cuatro elementos.

Para medir el liderazgo instruccional se utilizó la siguiente escala: un valor máximo (4=muy a menudo), dos intermedios (3=a menudo y 2= a veces) y uno mínimo (1=nunca o casi nunca).

En cuanto al liderazgo distribuido, se usó la siguiente escala: un valor máximo (4=totalmente de acuerdo), dos intermedios (3=de acuerdo y 2= en desacuerdo) y uno mínimo (1=totalmente en desacuerdo). En ambos casos, solamente tenían como opción escoger únicamente un valor por cada respuesta. El modelo del instrumento final se puede ver en Anexos IX.

Tabla 27. Encuesta TALIS. Dimensiones y reactivos

Dimensión:	´Reactivos.:	Ítems:
1. Liderazgo instruccional	a) Colaboración en la solución de problemas en el aula b) Observación del proceso de enseñanza c) Apoyo a las docentes en el desarrollo de prácticas de enseñanza d) Ayuda a la mejora de las habilidades de enseñanza de las docentes e) Fomento en las docentes de responsabilidad del aprendizajes de los alumnos f) Información a los padres de familia sobre el desempeño g) Inspección de errores administrativos h) Resolución de problemas de horario de clases i) Colaboración con otras directoras	Incisos a) a la i)
2. Liderazgo distribuido	a) Las docentes participan en las decisiones b) Los padres de familia participan en la decisiones c) Los alumnos participan en las decisiones d) La directora toma las decisiones importante por su cuenta e) Existe una cultura colectiva en el centro escolar	Incisos a) a la e)

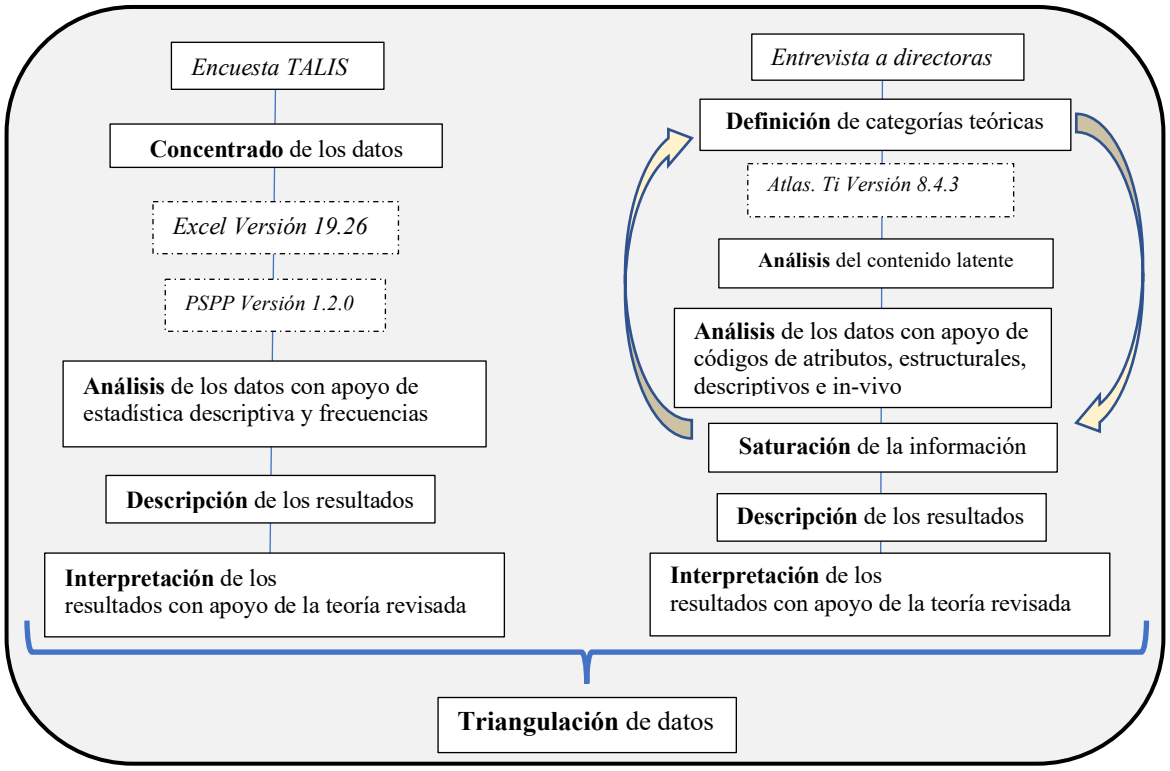
Proceso de análisis e interpretación de los datos

Los datos obtenidos se vaciaron en el procesador de datos Excel y se analizaron con apoyo de estadística descriptiva para cada variable: distribución de frecuencias y medias de tendencia central (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Los resultados obtenidos fueron triangulados con los resultados de las entrevistas realizadas con las directoras, para así poder comparar si el grado de liderazgo instruccional y distribuido de las directoras estaba relacionado con el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes de sus educadoras, expresado por ellas mismas.

Para concluir, la siguiente figura (25) muestra el esquema del modelo seguido para el análisis e interpretación de este instrumento y la triangulación de la etapa 2.2.

Figura 25. Modelo seguido para el análisis e interpretación de la Etapa 2 (Parte 2.2)



Parte III. Resultados y triangulación

En los siguientes dos capítulos se muestran los resultados obtenidos en el estudio a través de la aplicación de los instrumentos descritos en el capítulo anterior.

En el capítulo 8 se presentan los resultados de la Etapa 1: Evaluación de la transferencia de una formación continua y en el capítulo 9 los resultados de la Etapa 2: Apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes.

Ambos capítulos están integrados por la presentación del perfil sociodemográfico de la muestra participante de esa etapa y el análisis de los resultados por apartado o dimensión según el instrumento utilizado.

Finalmente, como cierre de cada capítulo se encuentra la triangulación de los resultados de cada etapa.

Capítulo 8. Etapa 1: Evaluación de la transferencia de una formación continua

En este capítulo se presentan los resultados de los instrumentos: *trabajo final* (auto-reporte) y el *cuestionario sobre la transferencia* aplicados a las educadoras con la intención de lograr el objetivo específico 1.1 Evaluar la transferencia de aprendizajes de una FC para educadoras, dentro de la Etapa 1.

Como se puede ver (Figura 26), se presenta en primer lugar el perfil de las educadoras que participaron en el estudio, con la intención de que se conozcan los datos sociodemográficos de ellas. Seguidamente se presentan los resultados de los dos instrumentos utilizados, descritos por cada uno de los apartados o dimensiones que los integraron, finalizando con la triangulación de los instrumentos utilizados en esta etapa.

Figura 26. Organización de los resultados

Perfil de las educadoras
8.1 *Trabajo final*
(Apartados: Planeación didáctica y Preguntas de reflexión)
8.2 *Cuestionario sobre la transferencia*
(Dimensiones: Aprendizajes y Transferencia de aprendizajes)
8.3 Triangulación de la Etapa 1

Dimensión: Perfil sociodemográfico

Estos resultados se obtuvieron del apartado 1 del *Cuestionario sobre la transferencia,* y como se mencionó en el capítulo anterior, las educadoras participantes fueron contactadas a través de las inspectoras y directoras que también participaron en el estudio.

Inicialmente se inició con un grupo de 36 educadoras invitadas a participar en el estudio, de las cuales 26 terminaron la primera semana del curso-taller. De estas 26 educadoras, 21 enviaron el auto-reporte y 16 finalizaron toda la FC.

Estas 16 docentes fueron la muestra total de educadoras (Tabla 28) y tenían una edad promedio de 29 años, siendo Mar[25] la educadora con más edad (49 años) y, Paula, María y Luisa las educadoras más jóvenes (23 años).

Contaban con una media de experiencia profesional de 6,2 años (74 meses), siendo 24 años (288 meses) la educadora que tenía más años de experiencia y había tres educadoras con 10 meses, quienes eran las que menor experiencia tenían en el puesto.

En cuanto a su formación inicial, 12 de las 16 educadoras estudiaron la Licenciatura en Educación Preescolar; tres de ellas provenían de formaciones afines (Licenciatura en Pedagogía y Licenciatura en Ciencias de la Educación) y una de ellas de una carrera no afín (Licenciatura en Comercio Internacional). Sin embargo, estas cuatro educadoras contaban con el examen EGAL-PRE (CENEVAL, 2017), el cual como se mencionó en el capítulo 3, las acreditaba para poder trabajar como educadoras.

Al preguntarles por las formaciones continuas a las que habían asistido en los últimos cinco años, mencionaron mayormente cursos en línea, talleres y cursos presenciales, así como

[25] Como se menciona y justifica en el capítulo 6, el estudio utiliza pseudónimos para proteger la privacidad de todas las participantes.

la asistencia a congresos. También mencionaron estudios de posgrado: 10 de ellas contaban con un máster y había una educadora estudiando un doctorado en Educación. En la tabla 28 se presenta todos los datos anteriormente descritos, por cada educadora participante en el estudio.

Tabla 28. Perfil de las educadoras

Educadora		Edad (años)	Experiencia en el puesto (años)	Formación inicial:	Formaciones continúas cursadas (últimos 5 años):
1.	PAULA	23	10 meses	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Maestría en Educación • Curso de juegos, cantos y rondas
2.	**MARÍA**[26]	23	10 meses	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Curso-taller en Educación Imaginativa
3.	**LUISA**	23	10 meses	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Cursos en línea • Curso-taller en Educación Imaginativa
4.	**GISELA**	39	18	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Curso en planeaciones argumentadas
5.	**PAOLA**	26	5	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Maestría en Educación • Cursos de formación continua
6.	MAYA	27	4	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Maestría en Educación • Cursos en educación
7.	ROSA	30	7	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Diplomado en Gestión Educativa • Cursos sobre actualización docente • Maestría en Educación, enfocada a estrategias didácticas
8.	MAR	49	24	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Cursos de SEP sobre competencias y evaluación
9.	**FARA**	33	8	• Licenciatura en Ciencias de la Educación	• Maestría en Educación
10.	**LAURA**	31	4	• Licenciatura en Comercio Internacional	• Cursos variados • Maestría en Educación
11.	FERNANDA	27	5	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Diplomado en ciencias y experimentos en nivel preescolar. • Evaluación educativa • Maestría en Educación con aplicación a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación
12.	CARLA	28	5	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Seminario de Evaluación Educativa • Maestría en Educación con perfil en nuevas tecnologías aplicadas a la educación
13.	**NADIA**	31	9	• Licenciatura en Pedagogía	• Curso de planeación argumentada • Curso de didáctica • Curso sobre desempeño competente
14.	**SELENA**	30	8	• Licenciatura en Pedagogía	• Curso de planeación argumentada • Cursos sobres fortalecimiento de habilidades docentes • Seminario del plan de mejora continua
15.	VALERIA	24	2	• Licenciatura en Educación Preescolar	• 1. Congreso Internacional de Preescolar • Congreso de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático • Maestría en Estrategias Didácticas aplicadas al preescolar • Doctorado en gestión y política educativa (en estudio)
16.	ZAIRA	25	3	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Maestría en Educación • Cursos sobre actualización docente

Con respecto al tipo y organización del centro escolar en el que laboraban (Tabla 29), 12 de ellas trabajaban en centros escolares públicos. De las cuales:

- Cuatro de ellas estaban en centros escolares de organización completa (Paula, Gisela y Paola, y Mar) con directora técnica (DT).
- Tres más estaban en centros escolares de organización completa con directora

[26] Las letras en **negrita** y subrayada significan que las educadoras trabajaban en el mismo centro escolar. Es decir, María y Luisa laboraban en el mismo centro, y lo mismo en cuanto a Gisela y Paola, Fara y Laura, Nadia y Selena.

encargada (DE) sin grupo (Maya, Carla y Zaira).

- Una de ellas estaba en un centro escolar con organización completa con DE con grupo (Valeria).
- Tres educadoras estaban en centros escolares multigrado (tridocentes) con DE con grupo (María y Luisa, y Rosa).
- Una educadora estaba en un centro escolar multigrado (bidocente) con DE con grupo (Fernanda).

Lo anterior evidenció la diversidad de tipos de dirección y de centros escolares públicos que existían en la zona donde se llevó a cabo el estudio. En cuanto a las cuatro educadoras restantes trabajaban en centros escolares privados, ambos con directora técnica (Fara y Laura, Nadia y Selena).

Para efectos de este estudio, las educadoras fueron clasificadas por tipo de directoras con la que trabajaban, utilizando dos clasificaciones: educadoras con DT (centros públicos y centros privados) y educadoras con DE (centros públicos, directoras encargadas con y sin grupo).

En cuanto al tipo y organización de sus centros escolares (Tabla 29), el número promedio de alumnos que mencionaron atender era de 24 niños. Sin embargo, hubo una educadora que al momento de responder el cuestionario tenía 63 niños a su cargo, esto debido a la ausencia de personal en el centro durante más de dos meses.

Tabla 29. Tipo y organización de centro escolar

Educadora	Centro escolar ubicado en:	Tipo de centro escolar en el que laboran:	Tipo de organización del centro escolar	Tipo de directora	Número de alumnos	Grado de preescolar
1. PAULA	Sector A	Público	Organización completa	Directora técnica	36	2
2. **MARÍA**	Sector A	Público	Multigrado Tridocente	Directora encargada con grupo	63	1 y 2
3. **LUISA**					36	3
4. **GISELA**	Sector A	Público	Organización completa	Directora técnica	31	3
5. **PAOLA**					30	2
6. MAYA	Sector A	Público	Organización completa	Directora encargada sin grupo	33	1
7. ROSA	Sector B	Público	Multigrado Tridocente	Directora encargada con grupo	24	3
8. MAR	Sector B	Público	Organización completa	Directora técnica	30	2
9. **FARA**	Sector B	Privado	Organización completa	Directora técnica	6	1
10. **LAURA**					14	1
11. FERNANDA	Sector B	Público	Multigrado Bidocente	Directora encargada con grupo	23	1 y 2
12. CARLA	Sector B	Público	Organización completa	Directora encargada sin grupo	26	3
13. **NADIA**	Sector B	Privado	Organización completa	Directora técnica	24	1
14. **SELENA**					28	2
15. VALERIA	Sector B	Público	Organización completa	Directora encargada con grupo	32	2
16. ZAIRA	Sector B	Público	Organización completa	Directora encargada sin grupo	32	1

En el caso de centros escolares bidocentes y tridocentes, se puede ver que no siempre había personal suficiente, por lo que los alumnos de primer y segundo grado se solían atender al mismo tiempo por una única educadora.

Finalmente, respecto a sus responsabilidades administrativas como educadoras, comentaron que era tener en tiempo y forma la documentación solicitada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuando la directora de su centro y la inspectora de la zona se las solicitara (Figura 27).

En cuanto a sus responsabilidades pedagógicas, mencionaron que eran principalmente favorecer las competencias que menciona el Programa de Educación Preescolar 2011 (SEP, 2011a), conocido entre las docentes como PEP 2011, en los niños, cumpliendo con la documentación que también les permitiese lograrlo: la planeación didáctica, realizar el material necesario para llevar a cabo las actividades con los alumnos, el diario de trabajo, los documentos y actividades de la Ruta de Mejora del centro escolar, el diagnóstico inicial grupal, el portafolio y reporte de evaluación de cada niño, así como tener entrevistas con los padres de familia. Otras responsabilidades pedagógicas no mencionadas por todas las educadoras pueden revisarse en la siguiente figura.

Figura 27. Responsabilidades de las educadoras

Responsabilidades administrativas:	**Responsabilidades pedagógicas:**
• Expedientes individuales de los niños (documentación personal, acta de nacimiento, ficha de inscripción). • Inventario de materiales y muebles del salón de clases. • SAECH (tener actualizado el programa para captura de información de los datos de los alumnos). • Revisar estadísticas de los alumnos mensualmente. • Control de cuotas voluntarias de los padres de familia. • Minutas de reuniones pedagógicas. • Comisiones asignadas a ellas por la dirección del centro escolar.	• Planeación didáctica al día. • Material de las actividades que llevan a cabo con los alumnos. • Planeación anual (sólo centros escolares privados). • Diario de trabajo. • Diseñar instrumentos de evaluación. • Portafolio de evidencias de los alumnos. • Reportes de evaluación de los alumnos (cartilla de evaluación). • Actividades con padres de familia. • Actividades con todo el centro escolar. • Libreta de incidencias. • Reuniones con padres de familia. • Ruta de mejora.

En cuanto a este tipo de responsabilidades, comentaron que, en el caso de centros públicos, si les tocaba ser educadoras y DE, tenían que cumplir con ambos tipos de responsabilidades, más las responsabilidades de la dirección.

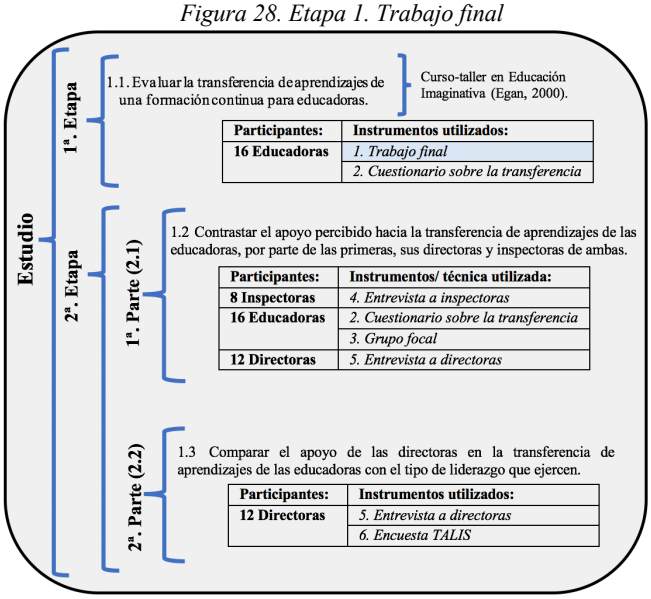
8.1 Trabajo final

Se presentan a continuación los resultados del *trabajo final*, auto-reporte, realizado por las educadoras y que sirvió para evaluar cómo estaban comprendiendo los contenidos del curso-taller en Educación Imaginativa (EI) y así finalizada la FC, buscar favorecer una mejor transferencia de los aprendizajes (Figura 28).

La información obtenida surge de 16 documentos que las 16 educadoras que terminaron la FC enviaron vía correo electrónico a la investigadora y a las dos formadoras del curso-taller a mediados de julio de 2017, casi dos meses después de haber finalizado la primera semana del curso-taller en EI.

El auto-reporte constó de dos apartados (Tabla 17). En el primero, las educadoras describieron dentro de una planeación didáctica una actividad elegida de todo su proyecto, realizada con sus alumnos, poniendo en evidencia las herramientas cognitivas que habían utilizado de los tipos de comprensión somática y mítica junto con la descripción de criterios específicos solicitados (grado escolar, duración del proyecto, etcétera). También incluyeron la fecha en que fue realizada la actividad, el lugar donde se llevó a cabo y los materiales utilizados.

Figura 28. Etapa 1. Trabajo final



El segundo apartado, consistió en siete preguntas de reflexión donde las educadoras expresaron su experiencia trabajando en el aula junto con sus alumnos, las herramientas cognitivas que propone Kieran Egan (2000) con EI, así como las dudas y preguntas que les surgieron al poner en práctica los contenidos aprendidos dentro de la primera semana del curso-taller. Un ejemplo de un análisis de uno de los auto-reportes se puede ver en Anexos XXIII.

Apartado 1: Planeación didáctica

Se presentan a continuación los criterios evaluados en las planeaciones didácticas presentadas por las educadoras, así como la descripción de los resultados encontrados.

1. *Grado escolar*

Hubo un equilibrio entre la distribución de los grados escolares donde las educadoras implementaron los contenidos del curso-taller en EI, puesto que el 37,5% (n=6) educadoras lo trabajaron con alumnos de primer grado, 37,5% más con alumnos de segundo grado, y 25% (n=4) con alumnos de tercer grado.

2. *Duración del proyecto*

La duración del proyecto en donde llevaron a cabo la actividad presentada fue de una semana en la mitad de los casos (n=8). Las demás utilizaron entre dos y cuatro semanas para llevar a cabo el proyecto en el que desarrollaron la actividad solicitada. Normalmente, cuatro semanas es el tiempo máximo de duración de los proyectos que realizan las educadoras.

3. *Antecedentes del proyecto*

En referencia a lo que motivó a las educadoras a trabajar las actividades presentadas con sus alumnos, se encontró principalmente su propio interés (62,50%, n=10), mismo que usaron para favorecer las competencias que seleccionaron del PEP 2011 y que detectaron como importantes de favorecer en su grupo de alumnos:

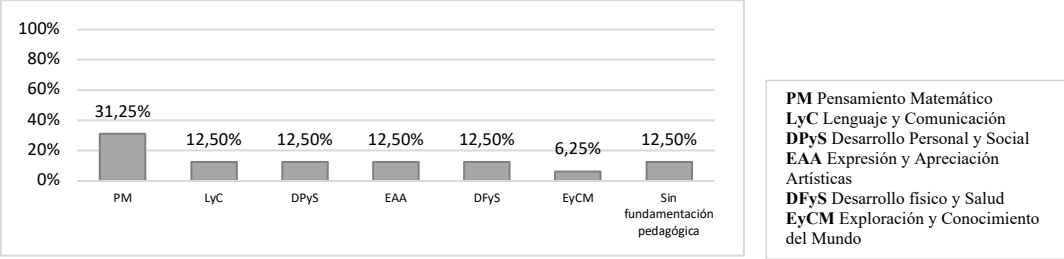
> *Esta idea surgió ante la necesidad que presentaron los niños, como ellos son de primer año se les dificulta identificar algunos colores. A su vez me preocupan sus conductas y últimamente están faltando mucho, eso afecta su aprendizaje* (Paula, Educadora 1).

Las demás fueron motivadas por el interés de los niños (31,25%) y hubo también un caso en el que una educadora escribió que el proyecto había surgido por el interés que le habían expresado los padres de familia por trabajar un contenido en especial con los alumnos.

4. *Fundamentación pedagógica*

Se pudo identificar que la mayoría de ellas implementó los contenidos del curso-taller diseñando actividades que les permitieran fortalecer en sus alumnos competencias del campo formativo de Pensamiento Matemático (31,25%). Los demás campos formativos también fueron mencionados, pero en menor porcentaje y en el caso de dos educadoras, no presentaron fundamentación pedagógica en el *trabajo final* que entregaron (Figura 29).

Figura 29. Campos formativos utilizados en la actividad presentada



5. *Fundamentación pedagógica y diseño de la actividad descrita*

En cuanto a este criterio, es decir la relación entre el diseño de la actividad y las competencias obtenidas del PEP 2011 que querían favorecer en sus alumnos, se encontró que en la mayoría de los trabajos finales entregados (81,25%) existía esta congruencia, como se puede ver en el siguiente ejemplo (Figura 30).

Figura 30. Ejemplo de fundamentación y diseño de la actividad (Zaira, Educadora 16)

Propósito (PEP 2011): Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir, comprender relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.
Campo formativo: Pensamiento matemático /**Aspecto:** Número
Competencias: Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios básicos de conteo.
Aprendizaje esperado: Usa y menciona los números que sabe, en orden ascendente empezando por el uno y a partir de números diferentes al uno, ampliando el rango de conteo.
Actividad: Zaira realizó una actividad con sus alumnos basada en la historia de un tren que conforme iba creciendo adquiría más vagones. Un día el tren tiene un accidente y todos sus vagones salen volando y se mezclan. Para que el vagón no estuviera triste, Zaira les pidió a sus alumnos que le ayudaran a ordenar los vagones de la forma correcta, favoreciendo en ellos el conteo ascendente.

6. *Emoción de la educadora por planear el proyecto*

En el curso-taller que se les ofreció, se favorecía que las educadoras reflexionaran sobre la emoción que sentían ellas mismas cuando estaban en el proceso de diseñar las actividades que realizaban con sus alumnos. Respecto a este criterio, lo que les emocionó al diseñar una actividad usando las herramientas cognitivas de la formación fue en la mayoría de los casos el saber que favorecerían competencias en sus alumnos (56,25%, n=9) y seguidamente fue la emoción por observar el interés de los niños (43,75%, n=7) hacia la actividad que ellas les presentaban. También una de ellas añadió que además había sentido emoción por el hecho de que diseñar esta actividad para sus alumnos, también le había producido aprendizajes a ella.

A continuación, se mencionan ejemplos del primer y último caso:

> *Empecé a observar que las faltas en el aula estaban aumentando debido a las enfermedades recurrentes en la comunidad, esto llamó mi atención, pero sobre todo mi preocupación por hacer algo al respecto para mejorar las condiciones de salud de los niños y ayudarlos a que aprendieran a cuidarse a sí mismos para evitar posibles enfermedades. Identifiqué las 5 principales enfermedades de acuerdo con su contexto y surgió la idea de crear una historia que fuera llamativa para ellos y reconocieran la importancia de cuidar su salud y las principales formas de hacerlo, de allí la historia de -La isla de los enanitos enfermos.* (Valeria, Educadora 15)

> *(Me emocionó) que los niños y niñas se interesaran en cada una de las actividades que se llevaron a cabo, con el interés de aprender y de participar de manera activa y me emocionó aprender y descubrir cosas que (yo) no sabía con las investigaciones de cada uno de ellos había hecho.* (Rosa, Educadora 7)

7. *Actividad descrita*

El curso-taller en EI proponía el uso de historias creadas o no por las docentes, pero que permitiesen a los alumnos usar su imaginación para así conectar las emociones que les producían con aprendizajes que lograban (Egan, 2000).

En cuanto a la actividad presentada por las educadoras, la mayoría (75%, n=12) basó en una historia el diseño de su actividad, como sugería la FC. En el caso de las educadoras que no lo hicieron así (25%, n=4), evidenciaron el usar herramientas cognitivas de ambos tipos de comprensión en las actividades que presentaron.

8. *Herramientas cognitivas utilizadas de las comprensiones somática y mítica*

Finalmente, en cuanto a los tipos de comprensión que se les sugirió utilizar en la planeación de sus actividades, las herramientas de la comprensión mítica fueron las que más utilizaron, siendo un total de 62 veces las que las mencionaron en comparación con las 37 veces que utilizaron las herramientas cognitivas de la comprensión somática (Figuras 31 y 32).

Dentro de la comprensión somática, las herramientas cognitivas emociones, gestos e intencionalidad y humor fueron las más mencionadas dentro de sus actividades; con respecto a la comprensión mítica, las más utilizadas fueron juego y dramatización, imágenes, misterio y acertijos.

Figura 31. HC de la comprensión somática

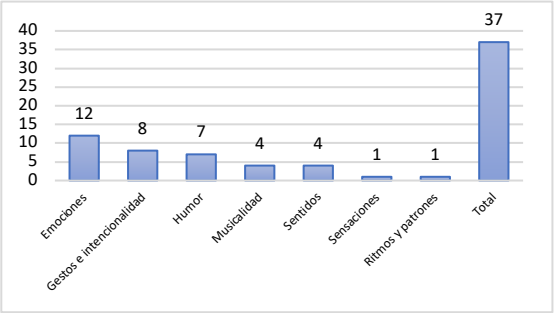
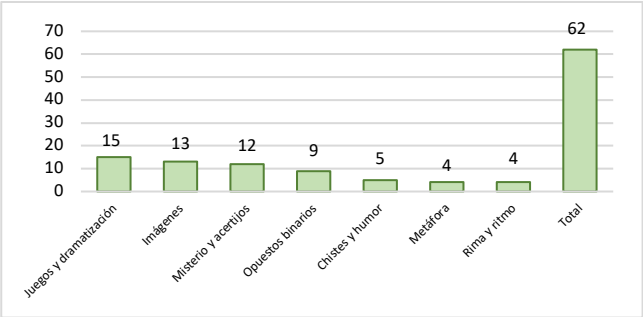


Figura 32. HC de la comprensión mítica



Apartado 2: Preguntas de reflexión

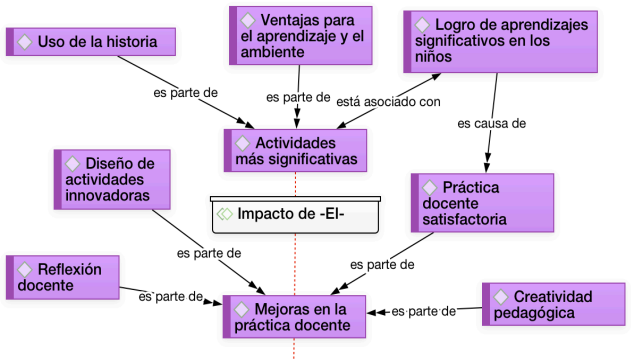
Con este segundo apartado que incluía siete preguntas de reflexión sobre el uso de EI, se pudo contrastar las actividades que presentaron con su reflexión al aplicar en sus clases los

contenidos que les proponía este enfoque. Los códigos asociados a sus respuestas y la frecuencia en que fueron mencionados se encuentran en Anexos XXIV.

1. Impacto del uso de EI en el aula

Respecto a este criterio, las educadoras expresaron dos principales situaciones en donde observaron cambios positivos en sus clases debido al uso de contenidos del curso-taller (Figura 33).

Figura 33. Impacto del uso de EI en el aula



En primer lugar, mencionaron el impacto que vieron al realizar actividades que resultaron más significativas para sus alumnos (n=10) producto del uso de historias, mismas que también apoyaron el aprendizaje de los niños y provocaron un mejor ambiente en el salón:

> *Ha impactado de forma positiva, tanto los niños como yo disfrutamos más las actividades presentadas y por lo mismo el aprendizaje y el ambiente en el aula se ve favorecido.* (Valeria, Educadora 15)

En segundo lugar, se dieron cuenta de tener una mejor práctica docente (n=5) asociada al diseño de actividades más innovadoras, a tener más creatividad pedagógica y a un fortalecimiento de su reflexión docente. De igual forma, lo anterior también les produjo una práctica satisfactoria también causada por el logro de aprendizajes significativos que estaban teniendo sus alumnos:

> *Desde que conocí a grandes rasgos el enfoque que tiene Educación Imaginativa en la práctica docente debo de admitir que me causó ilusión y emoción probar implementarla a mi práctica educativa, puesto que al usar los elementos representativos, retó a mi imaginación y creatividad pedagógica para lograr, de manera tal vez muy general, incluirla en mi planeación didáctica partiendo de la creación de una narrativa que despertara el interés en mis alumnos y sobre todo crear en ellos la movilización de saberes.* (Fernanda, Educadora 11)

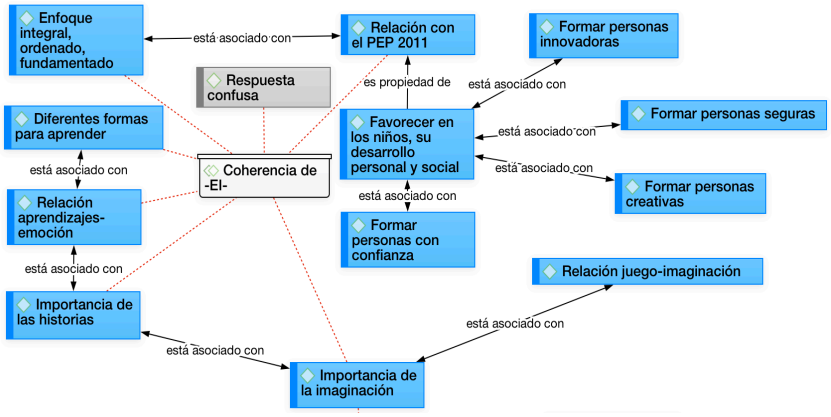
2. Coherencia del uso de EI con la práctica docente de las educadoras

Sobre este criterio, hubo distintos tipos de respuestas, que se podían relacionar entre ellas (Figura 34). Las más mencionadas fueron las siguientes: las educadoras reconocieron la importancia de la imaginación (n=5) como lo sostenía también este enfoque, lo cual lo asociaron con la importancia del uso de historias en el diseño de actividades, como una forma de favorecer los aprendizajes que ellas buscaban desarrollar en sus alumnos con apoyo de las emociones.

Por otro lado, les pareció un enfoque integral, ordenado y fundamentado aplicable a su práctica docente por la estrecha relación que demostró tener con el PEP 2011, con el cual trabajaban obligatoriamente. Por ejemplo, el uso de este enfoque les ayudó a favorecer en sus alumnos su desarrollo personal y social, uno de los campos formativos de mayor relevancia de este programa.

Igualmente les parecieron coherentes los contenidos de este curso-taller porque proponía al juego como un herramienta para desarrollar la imaginación en los alumnos algo que ellas ya sabían y ponían en práctica.

Figura 34. Coherencia del uso de EI en el aula

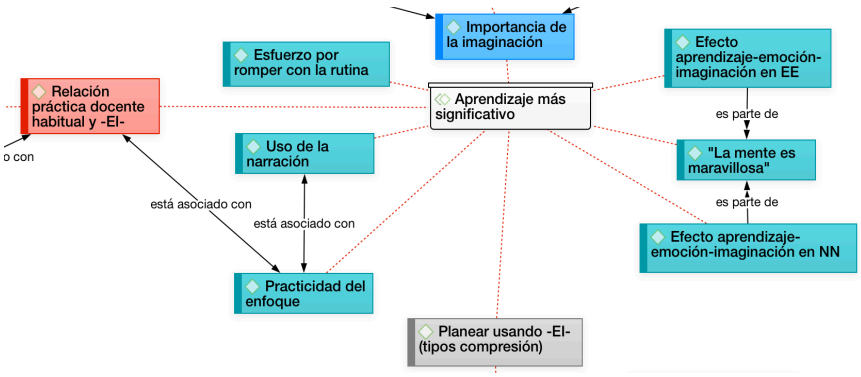


Finalmente, el conocer por escrito las reflexiones de las educadoras, también les permitió a las formadoras identificar que algunas de ellas no estaban integrando claramente lo que propone EI, pues sus respuestas resultaron confusas (n=2) para su lectura, por lo que las formadoras pudieron entender la necesidad de repasar algunos contenidos en la segunda semana de la FC que se llevo a cabo en septiembre de 2017.

3. Aprendizaje significativo debido al uso de EI

Con relación a este criterio, la mitad de las educadoras (n=8) expresó que el mayor aprendizaje significativo que tuvieron fue el efecto aprendizaje-emoción-imaginación que vieron en sus alumnos (NN[27]); ellos mostraban mayor atención e interés a las actividades en donde utilizaban las herramientas cognitivas que se les propusieron a ellas en la FC (Figura 35).

Figura 35. Aprendizaje significativo debido al uso de EI



También, al igual que en el criterio anterior, varias de ellas (n=6) mencionaron como aprendizaje significativo el reconocer la importancia de la imaginación.

En menor frecuencia fueron mencionados el aprender a planear usando los tipos de comprensión que propone EI (n=3) y el efecto aprendizaje-emoción-imaginación que causaba en ellas mismas (EE)[28] el usar también las herramientas cognitivas al aprender con las actividades que diseñaban para sus alumnos (n=2).

Las demás respuestas fueron mencionadas de forma individual y estaban relacionadas a la practicidad del enfoque asociada al uso de la narración en sus actividades y a la relación que tenía EI con su práctica docente habitual.

[27] En las redes semánticas se utilizó NN para acortar la palabra niños/ alumnos.
[28] En las redes semánticas se utilizó EE, para acortar la palabra educadoras.

Para finalizar, llamó la atención la honestidad de sus respuestas, como el caso particular de una educadora, quien, pese a que reconoció que planear usando las herramientas cognitivas había sido su aprendizaje más significativo, romper con la rutina iba a ser un paso importante en su nueva práctica docente:

> *Me ha sorprendido la manera de planear las actividades, aunque es un poco tedioso y difícil (...) modificar algunos conceptos de la planeación de las actividades que llevamos a cabo dentro del aula.* (Rosa, Educadora 7)

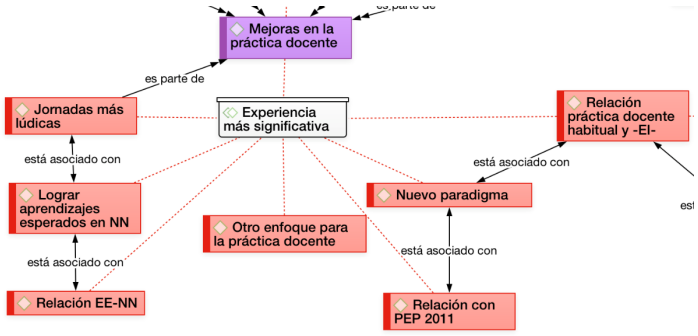
4. Experiencia más significativa debido al uso de EI

Este criterio fue preguntado a las educadoras con la intención de hacerles reflexionar sobre la importancia que debía tener en ellas el uso de las emociones al favorecer nuevos aprendizajes, en su caso los contenidos del curso-taller, es decir, que vivieran ellas mismas lo que les proponía EI (Figura 36).

En este sentido, casi la mitad de ellas (n=7), indicó que su experiencia más significativa había sido el poder percatarse de tener una mejoría en su práctica docente, algo que ya mencionaban en el primer criterio evaluado (Impacto del uso EI en el aula.). Lo anterior se debía a que sus jornadas eran más lúdicas con los alumnos, al logro de los aprendizajes esperados en ellos (NN) y a observar una mejor relación educadora-niños (EE-NN):

> *Durante el tiempo que he tratado de implementar la planeación con los aspectos de educación imaginativa, (...) he tenido experiencias gratas con mis alumnos. Una de ellas fue con la planeación que adjunto para este trabajo, ya que al ser un proyecto donde se favoreció experimentos y observación, implementar la narrativa de un tío e incluir notas de voz, logró que niñas y niños se emocionaran y esforzaran para el logro de todas las actividades. Al realizar diferentes experimentos, olvidé de alguna manera la historia narrada y mis alumnos me recordaban por qué y para qué estábamos realizando los experimentos, así como la emoción por entender para explicar lo que sucedía. Cabe mencionar que hasta después de terminar con esta situación de aprendizaje, niñas y niños aún recuerdan conceptos asociados con la historia y las actividades desarrolladas con una gran facilidad.* (Fernanda, Educadora 11)

Figura 36. Experiencia más significativa debido al uso de EI



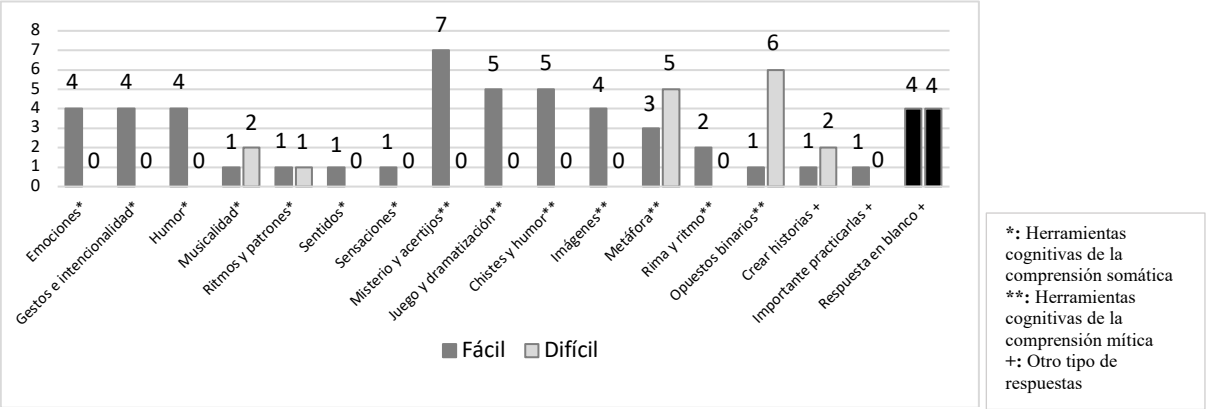
En cuanto al resto de las respuestas, se concentraron en dos grupos: unas educadoras expresaron que su experiencia más significativa había sido el conocer un nuevo enfoque que las animaba a salir de su práctica docente de confort (n=3), y otras mencionaron que si bien era un nuevo paradigma educativo que tuvieron oportunidad de conocer, lo podían relacionar con el programa educativo que usaban (PEP 2011) y con su práctica docente habitual, con la ventaja de tener ahora un sustento teórico que apoyase lo que ya hacían (n=5).

5. Uso de las herramientas cognitivas en el aula

En cuanto al uso de herramientas cognitivas, las respuestas de las educadoras fueron cuantificadas para un mejor análisis (Figura 37). El eje *x* corresponde a sus respuestas, las

cuales fueron en su mayoría las herramientas cognitivas de tipos de comprensión somática y mítica, y el eje *y,* la frecuencia en que las respuestas fueron mencionadas.

Figura 37. Facilidad y dificultad en cuanto al uso de las HC



Como se puede ver las herramientas cognitivas de la comprensión somática más mencionadas fueron el uso de emociones, gestos e intencionalidad y humor (4 veces cada una), a la vez que nadie mencionó que les hubiese sido difícil utilizar estas mismas.

Sin embargo, para tres educadoras, las más difíciles de utilizar de este tipo de comprensión habían sido la musicalidad (2 veces) y los ritmos y patrones (1 vez).

Con respecto a la comprensión mítica, se puede observar que las educadoras posiblemente se sintieron más seguras utilizándolas, puesto que fueron mencionadas con mayor frecuencia varias de ellas, siendo misterio y acertijos la más citada (7 veces). Seguidamente fueron citadas juego y dramatización y chistes y humor (5 veces) e imágenes en 4 ocasiones. Las menos citadas fueron metáfora (3 veces), ritma y ritmo (2 veces) y opuestos binarios (1 vez), quien a su vez fue la más citada como difícil de utilizar (6 veces).

Desde su explicación en el curso-taller, se observó que las educadoras mostraban dudas sobre el uso de esta última herramienta cognitiva en el aula. Aún así, una educadora mencionó que se le había facilitado implementarla dentro del diseño de sus actividades con su grupo.

La gráfica incluye al final del eje *X,* tres tipos de respuestas no contempladas, pero al mencionarlas las educadoras, se considera importante presentarlas: tres de ellas mencionaron la creación de historias, como algo fácil (n=1) y como algo difícil (n=2). Como no es una herramienta cognitiva, sus respuestas sirvieron para aclararles que el uso de historias durante el diseño de actividades permite conectar los aprendizajes que favorecen con apoyo de las emociones y la imaginación con apoyo de las herramientas cognitivas, más no forma parte de ellas. También una educadora mencionó que más que fáciles o difíciles de utilizarlas para el diseño e implementación de sus actividades, lo importante era animarse a practicarlas paulatinamente:

> *Realmente me ha dado mucho resultado el poder combinarlas todas. Todas son importantes y forman parte esencial cuando se logra hacer una transversalidad entre ellas. Es un poco complicado al principio, pero mientras se empiecen a plantear este tipo de actividades, poco a poco se va logrando, (…), casi sin darte cuenta.* (Valeria, Educadora 15)

Las formadoras consideraron esta respuesta como una destacada reflexión y reforzaron lo dicho por ella cuando presentaron los resultados del análisis de los trabajos finales al principio de la segunda semana del curso-taller (25 al 28 de septiembre, 2017).

Finalmente, cuatro educadoras no mencionaron herramientas cognitivas que se les había facilitado utilizador y de igual forma cuatro educadoras (dos de ellas eran las mismas) no mencionaron las herramientas cognitivas que se les había dificultado utilizar.

En cuanto a esta pregunta, coincidió que las herramientas más utilizadas en la descripción de sus actividades eran casi todas las que ellas más coincidieron como fáciles de utilizar (Tabla 30) y las menos utilizadas en sus actividades también fueron en su mayoría las que más consideraron como difíciles, tomando en cuenta que cuatro educadoras no contestaron a esta pregunta.

Tabla 30. Comparación del uso de HC por número de veces mencionadas

Instrumento: Trabajo final					
Apartado →	**Planeación didáctica (Más utilizadas)**	**Preguntas de reflexión (Más fáciles)**		**Planeación didáctica (Más utilizadas)**	**Preguntas de reflexión (Más fáciles)**
Comprensión somática	Emociones (12)[29] Gestos e intencionalidad (8) Humor (7)	Emociones (4) Gestos e intencionalidad (4) Humor (4)	*Comprensión mítica*	Juego y dramatización (15) Imágenes (13) Misterio y acertijos (12)	Misterio y acertijos (7) Juego y dramatización (5) Chistes y humor (5) Imágenes (4)
	(Menos utilizadas)	**(Más difíciles)**		**(Menos utilizadas)**	**(Más difíciles)**
	Musicalidad (4) Sentidos (4) Sensaciones (1) Ritmos y patrones (1)	Musicalidad (2) Ritmo y patrones (1)		Opuestos binarios (9) Chistes y humor (5) Metáfora (4) Rimas y ritmos (4)	Opuestos binarios (6) Metáfora (5)

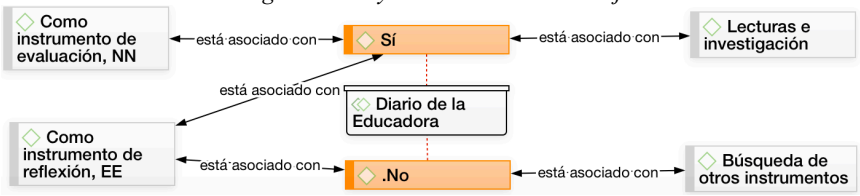
6. Uso del diario de trabajo como instrumento de reflexión al utilizar contenidos de EI

Esta pregunta, favorecía un tipo de respuesta dicotómica (sí o no), por lo que les pidió que también argumentaran el por qué. Por un lado, la mayoría de ellas (93,75%) concordó que efectivamente el diario de trabajo les ayudaba a reflexionar sobre el uso de los contenidos de EI con sus alumnos y en las actividades que diseñaban para ellos y esta reflexión las animaba a investigar más y buscar más lecturas que hablasen de este enfoque; por el contrario, solamente en dos casos mencionaron que no lo encontraron útil para esa función y que sería importante diseñar otro tipo de instrumentos; una de ellas explicó ambos argumentos y su respuesta fue contabilizaba dos veces:

> *En cuestión al diario de trabajo como ayudarme en mi practica para implementar Educación Imaginativa como tal no lo puedo considerar, sigue siendo una herramienta de evaluación permanente que me ha dado los mismos parámetros para evaluar mi practica, que si he registrado las impresiones de los niños desde que comencé a trabajar con Educación imaginativa, pero de eso a que me ayudó más de lo que siempre me ha ayudado, no.* (Paola, Educadora 5)

Durante la segunda semana del curso-taller, las formadoras buscaron fortalecer el reconocimiento del diario de trabajo como un instrumento para favorecer la reflexión de ellas al aplicar los contenidos de este enfoque en su práctica diaria, puesto que un objetivo secundario del curso-taller era fortalecer la reflexión docente (Figura 38).

Figura 38. EI y uso del diario de trabajo



[29] Los números entre paréntesis indican el número de veces que fueron mencionados por las educadoras, datos que fueron obtenidos de las figuras 31, 32 y 37.

7. Dudas y preguntas con respecto al uso de EI *en el aula*

Finalmente estaba este criterio destinado a conocer dudas y/o preguntas que las educadoras tuvieran del curso-taller hasta ese momento para poder responderlas en la segunda semana y fortalecer todos aquellos contenidos que no les hubiesen quedado suficientemente claros. Casi la mitad de ellas (n=7) coincidió en que no tenían preguntas y que sobretodo lo que necesitaban era practicar más todos los contenidos que habían aprendido:

> *No, considero que es algo muy familiar al trabajo que se hace en preescolar naturalmente, es cuestión de tiempo y centrar lo que queremos lograr con ellos, y tomar en cuenta las herramientas cognitivas para siempre integrarlas en su totalidad o en su mayoría, lo cual requiere de práctica para hacerlo constante.* (Paola, Educadora 5)

Por el contrario, las demás (n=9) sí externaron dudas específicas que les habían surgido al poner en practica lo contenidos del curso-taller, las cuales eran relación a: comprender mejor la importancia del uso de algunas de las herramientas cognitivas (metáfora, ritmo y rimas y opuestos binarios), obtener más ejemplos sobre cómo diseñar actividades usando varias herramientas cognitivas y recibir más argumentos por parte de las formadoras sobre la importancia de usar historias o narraciones con los niños, puesto que sobretodo una de ellas, no estaba de acuerdo en usarlas continuamente (Figura 39).

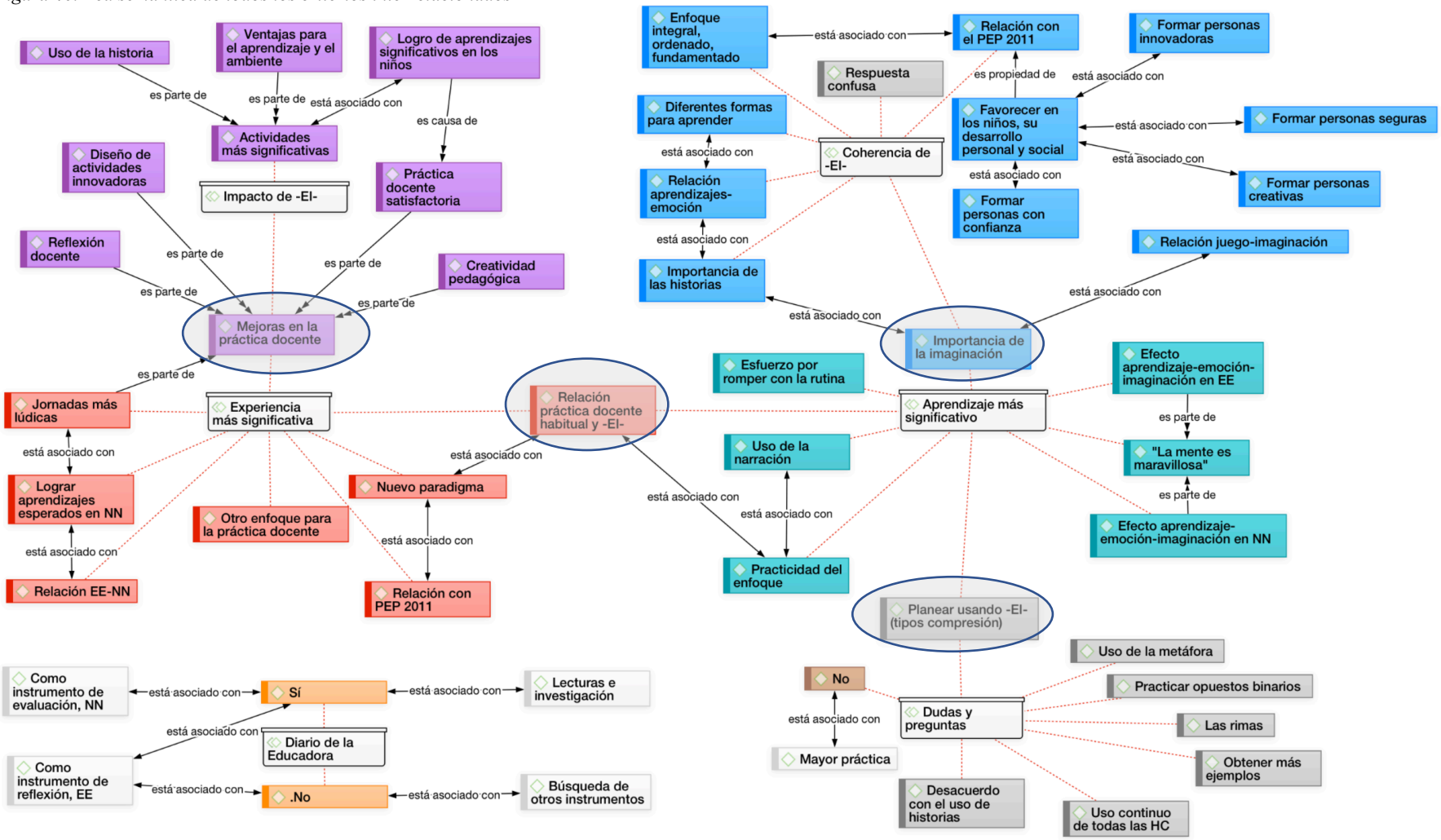
Preguntarles este criterio a las educadoras, sirvió a las formadoras no nada más para saber en qué contenidos profundizar la segunda semana del curso-taller sino también para comparar si las dudas y preguntas que externaban las educadoras se veían reflejadas en la primera parte del trabajo final, es decir si había coherencia en el diseño y aplicación de su actividad y las respuestas que dieron en este apartado.

Figura 39. Dudas y preguntas sobre el uso de EI

En este sentido, se pudo ver que efectivamente la metáfora, los opuestos binarios y las rimas eran algunas herramientas cognitivas que menos habían utilizado debido a que tenían dudas sobre su uso y de igual forma ayudó a entender porque cuatro educadoras no utilizaron a la historia como hilo conductor de su actividad, y es que posiblemente como lo externaban en las dudas que tenían, no estaban completamente de acuerdo con usarla en el diseño de sus actividades.

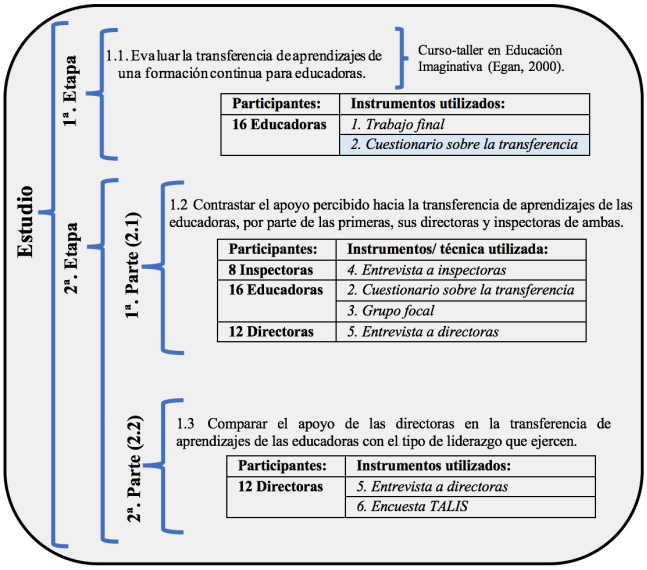
Como cierre al análisis de resultados de este instrumento, en la figura 40 se presentan de forma completa todas las redes semánticas de este apartado. Se puede ver como se interrelacionaron algunos códigos obtenidos de las respuestas que dieron las educadoras entre los siguientes criterios: Impacto de EI y Experiencia más significativa (mejoras en la práctica docente); entre Coherencia de EI y Aprendizaje más significativo (importancia de la imaginación), entre Experiencia más significativa y Aprendizaje más significativo (relación práctica docente habitual y EI), y nuevamente entre este último criterio y el de Dudas y preguntas (planear usando las herramientas cognitivas). Se considera que *el trabajo* final sirvió para comprender cómo estaban entendiendo los contenidos del curso-taller, animarlas a seguir poniéndolos en práctica, motivar su reflexión de este nuevo enfoque que se les presentaba y también para que externalizaran sus dudas y preguntas que les habían surgido en este primer acercamiento práctico y así poderlas trabajar en la segunda parte de la FC.

Figura 40. Red semántica de todos los criterios interrelacionados



8.2 Cuestionario sobre la transferencia

Figura 41. Etapa 1. Cuestionario sobre la transferencia



Como se explicó en el capítulo 7, el cuestionario aplicado a las educadoras sirvió para conocer sus datos sociodemográficos (Apartado 1), evaluar sus aprendizajes del curso-taller (Dimensión Aprendizajes, Apartado 2) y la transferencia de aprendizajes de este (Dimensión Transferencia de aprendizajes, Apartado 3), así como medir el apoyo percibido de sus directoras hacia la transferencia de aprendizajes que ellas habían hecho (Dimensión apoyo hacia la transferencia, Apartado 4). Las educadoras respondieron de forma individual todo el cuestionario el último día de la segunda semana del curso-taller, en las instalaciones donde se llevó a cabo el mismo (Figura 41). Los datos de los cuestionarios se pueden ver en Anexos XXV.

Con efectos de cumplir el objetivo 1.1 referido a *evaluar la transferencia de aprendizajes de una FC para educadoras*, se presentan a continuación los resultados de los apartados 2 y 3.

Dimensión: Aprendizajes

Esta dimensión permitió evaluar los aprendizajes que las educadoras habían interiorizado aproximadamente tres meses después de la parte teórica del curso-taller (Figura 42).

Figura 42. Respuestas esperadas del cuestionario (Apartado 2, Dimensión: Aprendizajes)

Preguntas	Respuesta correcta
1. ¿Qué entiende por EI?	Enfoque educativo que enlaza de manera afectiva las emociones, el conocimiento y la imaginación.
2. ¿Quién es el investigador creador de la teoría de EI?	Kieran Egan.
3. ¿Cuáles son los tipos de comprensión que utiliza la teoría de EI?	Comprensión somática, comprensión mítica, comprensión romántica, comprensión filosófica, comprensión irónica.
4. ¿Qué es una herramienta cognitiva (HC)?	Es un instrumento que utiliza el lenguaje y cuyo uso estimula la imaginación provocando algún tipo de emoción, mientras se aprende conocimiento.
5. ¿Cuáles son las herramientas cognitivas de las compresiones somática y mítica EI?	-Comprensión somática: Musicalidad, ritmos y patrones, emociones, sensaciones, humor, gestos e intencionalidad, sentidos del cuerpo. -Comprensión mítica: Opuestos binarios, imágenes, rima y ritmo, metáfora, misterios y acertijos, chistes y humor, juego y dramatización.
6. Según el autor de esta teoría, ¿cuáles tipos de comprensión se recomiendan utilizar en los niños en edad preescolar (3 a 6 años)?	Comprensión somática y comprensión mítica.
7. ¿En qué consiste el programa de Aprendizaje a Fondo?	Es un programa de aplicación de EI en donde cualquier tema puede ser estudiado a partir de las cinco comprensiones, para así lograr un conocimiento más profundo sobre ese mismo tema.
8. En cuanto al curso en EI, indique los tres aprendizajes (conocimientos, habilidades y/o actitudes) más significativos que haya tenido con respecto a este curso:	Cualquier respuesta relativa al temario del curso se tomó como correcta (Anexos II).

Fuente: Educación Imaginativa (2019).

El apartado estuvo constituido por ocho preguntas abiertas dentro del *cuestionario sobre la transferencia*, que se les entregó de forma impresa. En la figura anterior se pueden observar las preguntas realizadas, todas con relación a los contenidos de la FC, así como las respuestas esperadas validadas por las formadoras del curso-taller. Esta información sirvió para evaluar si las respuestas dadas por las educadoras eran correctas o no.

Pregunta 1. Definición de EI

Se encontró que el 81,25% de las educadoras respondieron de forma similar a la respuesta validada por las formadoras y el resto (18,75%) respondió de forma muy diferente a la respuesta esperada.

Un ejemplo de una respuesta evaluada como correcta fue la siguiente:

> *Un nuevo enfoque en la educación que enlaza emociones, imaginación e intelecto, y nos brinda la oportunidad de conducir por una vía más productiva y divertida nuestra labor docente.* (Carla, Educadora 12)

En cuanto a las respuestas evaluadas como incorrectas fueron las siguientes:

> *Un enfoque educativo para compartir el aprendizaje con el mundo.* (Fernanda, Educadora 1)
>
> *Son las formas de poder expresar o ver las maneras en que los niños puedan aprender de alguna manera más sencilla con la diversidad de los tipos de comprensión.* (Nadia, Educadora 13)
>
> *Son las formas emocionales e imaginativas que ofrecen desarrollar conocimientos en la mente a base de la transformación de la imaginación.* (Selena, Educadora 14)

Pregunta 2. Investigador que desarrolló la teoría sobre EI

El 100% de ellas respondió de forma esperada, siendo *Kieran Egan* la respuesta correcta. No todas las educadoras respondieron con el nombre y apellido del autor, pero se dio como respuesta válida si mencionaban al menos el nombre o el apellido.

Pregunta 3. Tipos de comprensión que utiliza este enfoque

El 93,75% de ellas respondió de forma esperada: comprensión somática, comprensión mítica, comprensión romántica, comprensión filosófica y comprensión irónica. Solamente una educadora no mencionó una de las comprensiones, pero al mencionar la mayoría de ellas se le dio como correcta.

Pregunta 4. Definición de herramienta cognitiva (HC)

La mayoría de las educadoras (93,75%) respondió de manera no esperada, demostrando dificultad para acercarse a la definición dada en el curso-taller. Solamente una de ellas se acercó a la definición esperada y se le evaluó como correcta:

> *Medio a través el cual nos apropiamos e internalizamos el mundo exterior para comprenderlo y hacerlo propio.* (Valeria, Educadora 15)

Se presentan también algunas de las respuestas de las educadoras dieron y fueron evaluadas como incorrectas:

> *Las herramientas son aquellos elementos que nos ayudan a enriquecer nuestros conocimientos y aprendizajes.* (Paula, Educadora 1)
>
> *Son las que forman parte de un proceso de aprendizaje.* (Gisela, Educadora 4)
>
> *Son aquellas que sirven para apoyar el conocimiento.* (Mar, Educadora 8)

Pregunta 5. Herramientas cognitivas que pertenecen a los tipos de comprensión somática y mítica

En primer lugar, es importante especificar que la comprensión somática está compuesta por siete HC, al igual que la comprensión mítica (Figura 42). Cuando las educadoras mencionaron al menos cuatro herramientas de cada comprensión, su respuesta de tomó como correcta.

Por lo que respecta a esta pregunta, más de la mitad (56,25%) respondió de manera similar a la respuesta esperada; el 25% contestó medianamente de forma correcta debido a que sólo mencionaron HC de una de las comprensiones y el 18,75% de ellas fueron consideradas como respuestas incorrectas debido a que o no cumplían con el mínimo de herramientas o respondieron de forma diferente a lo esperado, por ejemplo:

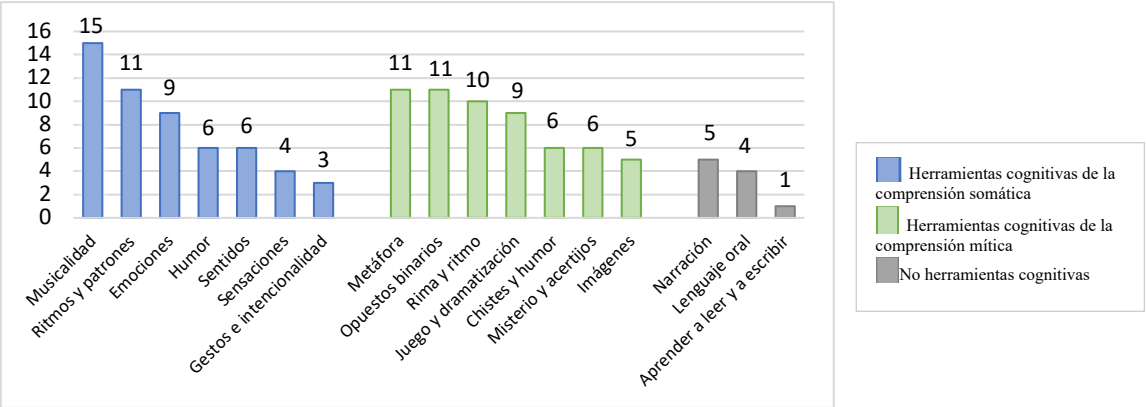
> *Sonidos… Metáforas.* (Gisela, Educadora 4)
>
> *Comprensión mítica: Es cuando ya se alfabetiza, aprender a leer y a escribir.* (Nadia, Educadora 13)

En la siguiente figura (43) también se presentan el número de veces que fueron mencionadas cada una de las herramientas de cada tipo de comprensión, contabilizadas a partir de todas las respuestas de las educadoras de forma conjunta.

Se puede ver que, en el caso de la comprensión somática, las HC musicalidad, ritmos y patrones y emociones fueron las más mencionadas. Humor, sentidos, sensaciones y gestos e intencionalidad fueron las que menos enunciaron. Con respecto a la comprensión mítica, las más mencionadas fueron metáfora, opuestos binarios, rima y ritmo y juego y dramatización. Chistes y humor, misterio y acertijos e imágenes fueron las que menos enunciaron.

Algunas de ellas también mencionaron otros aspectos que consideraron que eran HC, pero estaban en lo incorrecto, como fue el caso de la narración, el lenguaje oral y el aprender a leer y a escribir.

Figura 43. Herramientas cognitivas, mencionadas por las educadoras



Pregunta 6. Tipos de comprensión recomendados para utilizar con niños de 3 a 6 años

En esta pregunta, el 81,25% respondió de forma correcta (comprensión somática y comprensión mítica) y el 18,75% de ellas de manera similar a la respuesta validada por las formadoras, es decir, u omitieron una de las comprensiones o agregaron una comprensión no recomendada para la edad solicitada.

Pregunta 7. Definición de Aprendizaje en Profundidad

Respecto a este contenido, fue el que menos fue respondido de forma correcta. Solamente el 37,50% de las educadoras respondieron de manera similar a la respuesta esperada, el 43,75% contestó de manera diferente y el 18,75% no respondió. Esta pregunta no fue evaluada en la transferencia de aprendizajes, porque fue un contenido presentado en la segunda semana y además tenía un implementación que duraba varios ciclos escolares.

Algunos ejemplos de respuestas evaluadas como correctas fueron las siguientes:

> *Es el estudio de un tema a profundidad y por un tiempo largo; preferentemente durante una vida escolar, pero visto y analizado desde las comprensiones.* (Carla, Educadora 12)
>
> *Postula la importancia de conocer un tema en profundidad, estudiarlo desde los primeros años hasta el término de la preparatoria, investigándolo en todos sus ámbitos y realizando diversas actividades con compañeros de distintas edades que compartan el mismo tema.* (Valeria, Educadora 15)

Y un ejemplo de una respuesta evaluada como incorrecta fue la siguiente:

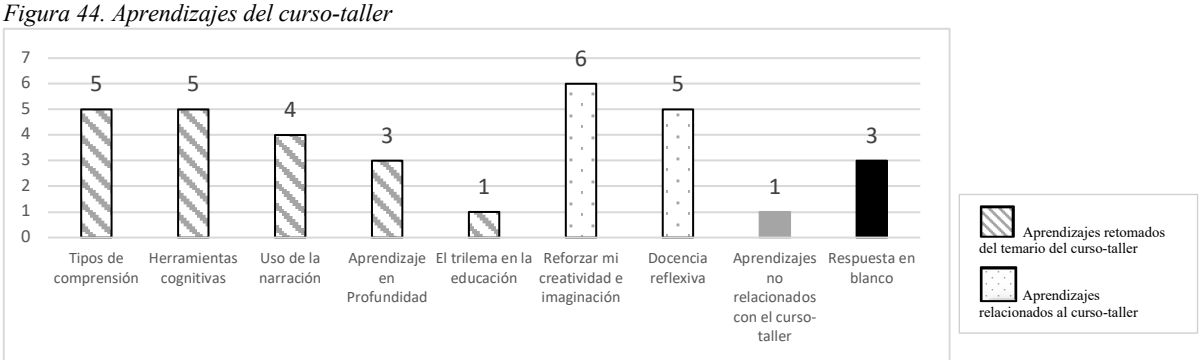
> *Es una innovación para la educación y sus mejoras, la cual busca que los alumnos sean hábiles en algo durante su proceso escolar.* (María, Educadora 2)

Pregunta 8. Aprendizajes de las educadoras

Está pregunta también fue hecha en el *trabajo final* (auto-reporte), que las educadoras entregaron a las formadoras y la investigadora, dos meses antes (p. 133). En el caso de este instrumento, las educadoras tuvieron la posibilidad de responder hasta tres aprendizajes y sus respuestas fueron clasificadas en tres tipos: aprendizajes que ellas mencionaron del temario del curso-taller, aprendizajes relacionados al curso-taller y aprendizajes no relacionados al curso-taller (Figura 44).

Con respecto a los mencionados relativos al temario del curso-taller, como se puede ver en la siguiente figura, los aprendizajes mencionados por ellas fueron: los tipos de comprensión y las herramientas cognitivas (5 veces cada uno), el uso de la narración (4 veces), el aprendizaje en profundidad mencionado en tres ocasiones y el trilema de la educación, mencionado una sola vez.

Figura 44. Aprendizajes del curso-taller



El curso-taller invitaba a reflexionar sobre la práctica docente de las propias educadoras, así como la importancia que tiene la imaginación en el aula de clases, y en once ocasiones las educadoras mencionaron que reforzar su creatividad e imaginación (6 veces), así como fortalecer la docencia reflexiva (5 veces), habían sido aprendizajes que el curso-taller les había proporcionado.

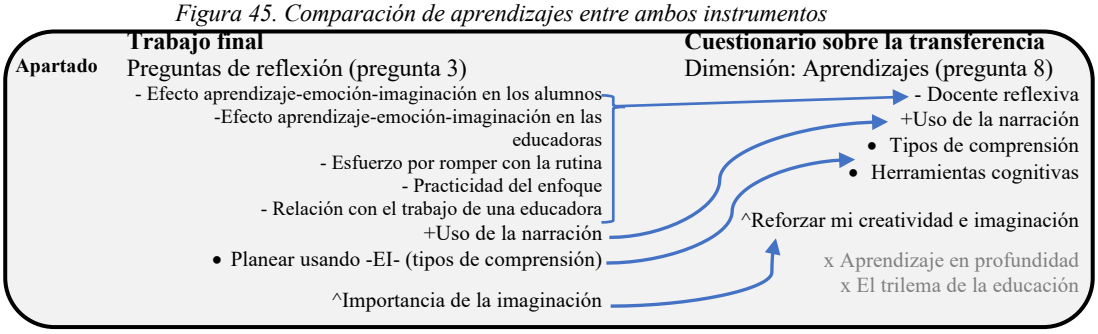
Por último, tres de ellas no contestaron la pregunta, y una mencionó un aprendizaje no relacionado al curso-taller:

> *Comprender la vida desde otro sentido. (...). Amar a la naturaleza y lo que nos rodea.* (Rosa, Educadora 7)

Finalmente, como se puede leer, esta primera parte del *cuestionario sobre la transferencia* permitió conocer que la mayoría de las educadoras podían mencionar aprendizajes de la FC de forma correcta y en la siguiente figura (45) se puede ver una comparación de aprendizajes que las educadoras expresaron en el *trabajo final* y en el *cuestionario sobre la transferencia*, la cual refleja que, en la mayoría de los casos, los aprendizajes enunciados en ambos instrumentos eran los mismos.

En este sentido, el *trabajo final* ayudó a confirmar los aprendizajes que habían tenido las educadoras y la fiabilidad de sus respuestas, al coincidir las respuestas en ambos instrumentos.

Figura 45. Comparación de aprendizajes entre ambos instrumentos



Dimensión: Transferencia de aprendizajes

Esta dimensión, permitió evaluar los aprendizajes que las educadoras habían transferido a su práctica docente en sus clases. Este apartado del cuestionario estuvo constituido por ocho preguntas, tres cerradas y cinco abiertas.

Figura 46. Preguntas del apartado y tipo de respuesta

Preguntas	Tipo de respuesta
1. Posibilidades de aplicación del curso-taller al puesto de trabajo.	Respuesta cerrada Escala tipo Likert
2. Motivos de no transferencia.	Respuesta abierta
3. Aprendizajes transferidos del curso-taller al puesto de trabajo.	Respuesta abierta
4. Utilización de herramientas cognitivas de la comprensión somática en el puesto de trabajo.	Respuesta cerrada Escala tipo Likert
5. Al menos 3 HC de la comprensión somática utilizadas en el puesto de trabajo.	Respuesta abierta
6. Utilización de HC de la comprensión mítica en el puesto de trabajo.	Respuesta cerrada Escala tipo Likert
7. Al menos 3 HC de la comprensión mítica utilizadas en el puesto de trabajo.	Respuesta abierta
8. Frecuencia de uso de HC en el aula de clases.	Respuesta abierta

En la figura 46 se pueden observar las preguntas realizadas, así como el tipo de respuesta que fue evaluada en cada caso y en las siguientes páginas, pregunta por pregunta, se describe la transferencia de aprendizajes mencionada por las educadoras.

Las respuestas de las educadoras además de estar representadas en gráficas de forma general, también lo están por tipo de directoras con la trabajaban, para conocer si las transferencia de las educadoras era mayor o no dependiendo de ello.

Pregunta 16. Posibilidades de aplicación del curso-taller al puesto de trabajo

Con respecto a este pregunta se puede ver (Figura 47) que la mayoría de las educadoras (56,25%) respondió que estaban muy de acuerdo en haber tenido posibilidades de aplicación de los aprendizajes del curso-taller, siendo bastante de acuerdo (37,50%) la segunda opción más respondida.

Figura 47. Posibilidades de transferencia del curso-taller

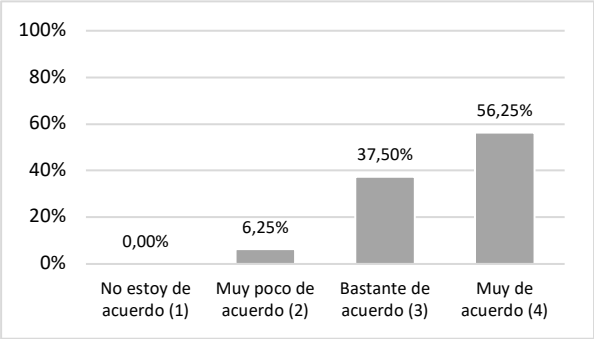
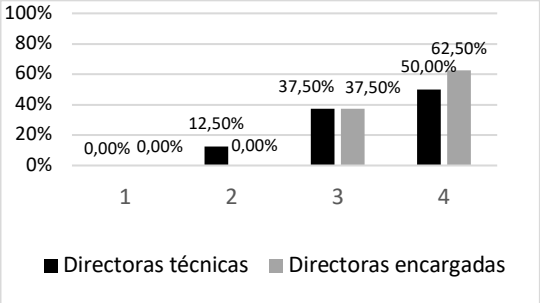


Figura 48. Posibilidades de transferencia del curso-taller, por tipo de directora



Estos mismos resultados fueron analizados por el tipo de directora con las que ellas trabajaban; los datos representados permiten entender que el tipo de directora no era determinante en cuanto a las posibilidades de transferencia (Figura 48), puesto que la mayoría de las educadoras con ambos tipos de directora pudieron transferir.

En el caso de la única educadora que manifestó estar muy poco de acuerdo con la posibilidad de transferir los aprendizajes a su puesto de trabajo, trabajaba con una directora técnica (DT) en un centro escolar privado.

Pregunta 17. Motivos de no transferencia

En relación con este pregunta en la siguiente figura (49) se puede ver que la mayoría de ellas (75%) no tuvo motivos para no poder transferir aprendizajes, siendo la forma de trabajo del centro escolar y la suspensión de clases debido a los desastres naturales que acontecieron en la zona geográfica durante el estudio, las dos razones que dieron el 25% de ellas.

Estos mismos resultados analizados por tipo de directora se pueden ver en la Figura 50. Resulta interesante ver que las educadoras que trabajaban en centros escolares públicos con directoras encargadas (DE) fueron las que en su totalidad mencionaron no haber tenido motivos.

Figura 49. Motivos para no realizar transferencia

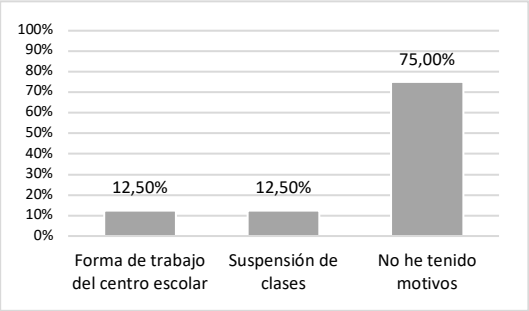
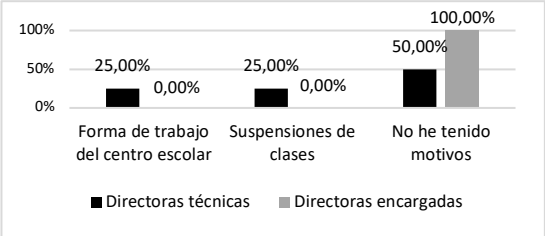


Figura 50. Motivos para no realizar transferencia, por directora



En cuanto a las educadoras que trabajan con DT y que expresaron motivos para no poder transferir los contenidos de la FC, el 37,5% (n=3) de ellas trabajaban con DT de los dos centros escolares privados que participaron en el estudio.

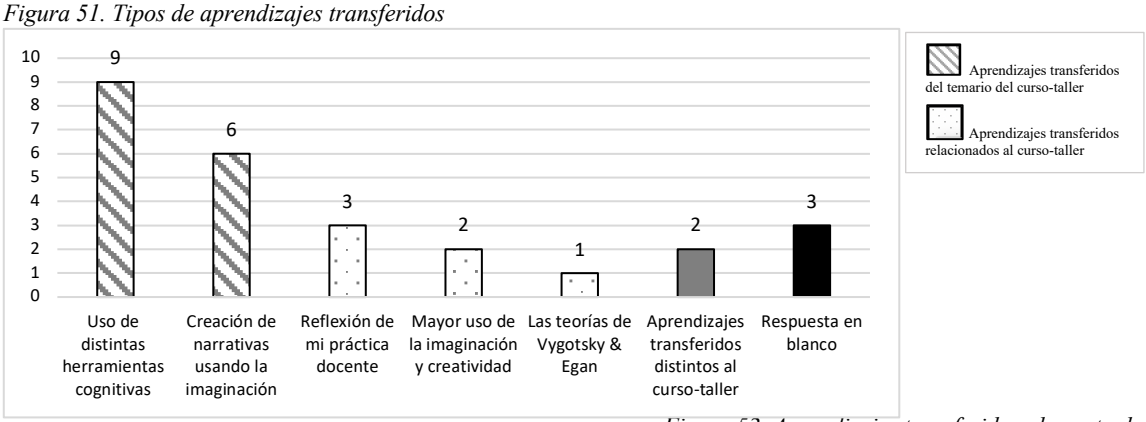
Pregunta 18. Aprendizajes transferidos del curso-taller al puesto de trabajo

Al preguntarles por al menos tres aprendizajes que hubieran transferido en esos casi tres meses de tiempo, el 68,75% mencionó contenidos del temario y relacionados al mismo que ellas habían podido transferir; el 18,75% de ellas dejaron la respuesta en blanco y 12,50% de ellas mencionaron contenidos distintos al curso-taller:

> *Aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.* (Paula, Educadora 1)
> *Aprendizaje significativo.* (Nadia, Educadora 13)

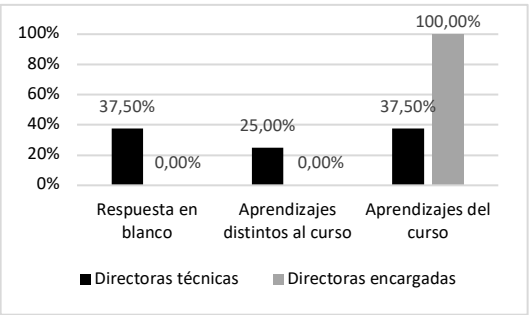
Esta información se puede ver en la ver en la siguiente figura (51), con los aprendizajes contabilizados por el número de veces que fueron mencionados.

Figura 51. Tipos de aprendizajes transferidos



Igualmente, a las preguntas anteriores, en la figura 52 se pueden ver los mismos resultados de la figura 51 organizados por el tipo de directora, observando que fueron las educadoras que trabajaban con DE las que en su totalidad (50%) mencionaron haber transferido aprendizajes del curso-taller a su puesto de trabajo, pasando lo contrario con las educadoras que trabajaban con

Figura 52. Aprendizajes transferidos al puesto de trabajo, por tipo de directora



DT, quienes en su mayoría dejaron las respuesta en blanco y también mencionaron aprendizajes distintos de la FC.

Pregunta 19. Utilización de HC de la comprensión somática en el puesto de trabajo

En referencia a esta pregunta se puede ver (Figura 54) que todas las educadoras expresaron estar de acuerdo en utilizar las herramientas cognitivas de la comprensión somática en su puesto de trabajo; el 37,50% de ellas estuvieron "muy de acuerdo" y el 62,50% de ellas "bastante de acuerdo", es decir, todas las educadoras pudieron utilizar estos aprendizajes en su puesto de trabajo.

Figura 54. Uso de las HC de la comprensión somática

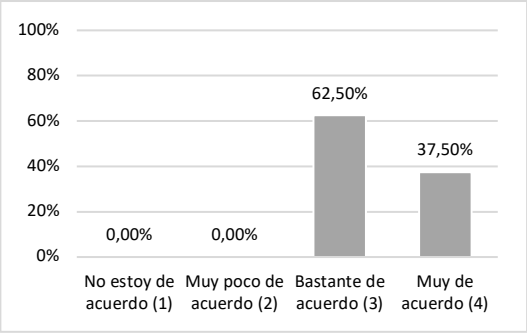
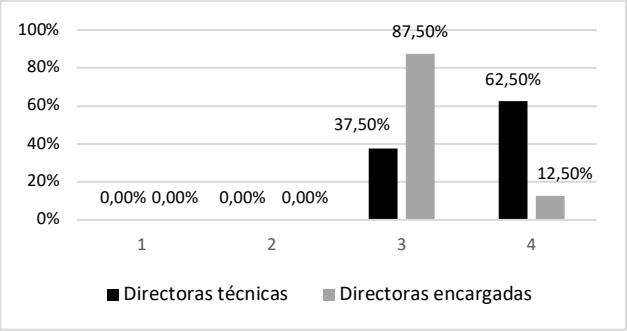


Figura 53. Uso de las HC de la comprensión somática, por tipo de directora

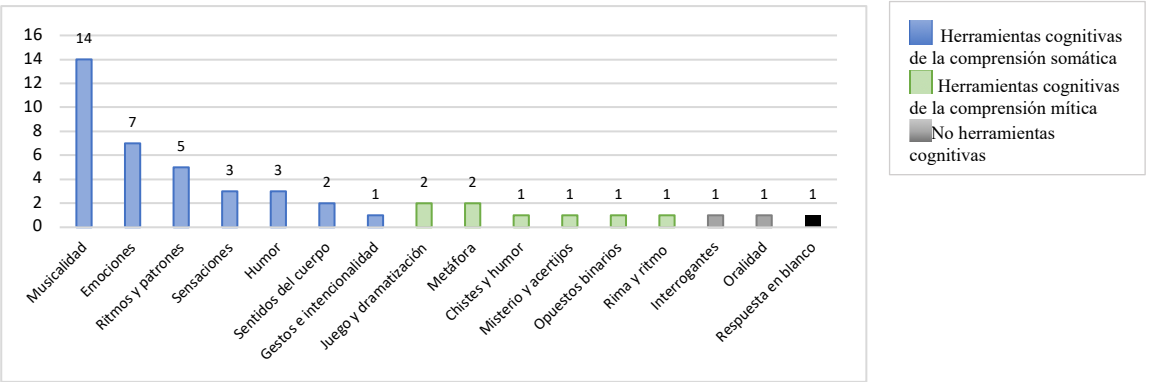


De igual forma, con estos mismos resultados analizados por tipo de directora (Figura 53), indicaron que la mayoría de las educadoras con DT eligieron la opción "muy de acuerdo" en comparación con la mayoría de las educadoras con DE que estuvieron en un grado menor de acuerdo (bastante de acuerdo).

Pregunta 20. Al menos tres HC de la comprensión somática utilizadas en el puesto de trabajo

Para esta pregunta se les solicitó a las educadoras que al menos escribieran tres herramientas cognitivas de este tipo de comprensión que hubiesen utilizado en su puesto de trabajo (Figura 55). Se puede observar en la mayoría de las veces ellas mencionaron herramientas cognitivas de este tipo de comprensión, siendo musicalidad, emociones y ritmo y patrones, las más mencionadas. Aunque, en menor medida también mencionaron herramientas cognitivas de la comprensión mítica, y en dos casos no mencionaron herramientas cognitivas y hubo una educadora que no respondió.

Figura 55. Herramientas cognitivas de la comprensión somática más usadas en el puesto de trabajo



Estos mismos datos también fueron analizados por el tipo de respuesta que dieron (Figura 56), es decir el número de ellas que respondió únicamente HC de este tipo de comprensión, las que respondieron de forma mixta (HC de la compresión somática, de la mítica y no herramientas cognitivas) y también las respuestas en blanco.

Se puede observar que efectivamente estuvieron transfiriendo diferentes herramientas cognitivas, pero exactamente la mitad (n=8) no tenía claridad con respecto al tipo de comprensión al que éstas pertenecían.

Figura 56. Tipo de respuesta de las educadoras

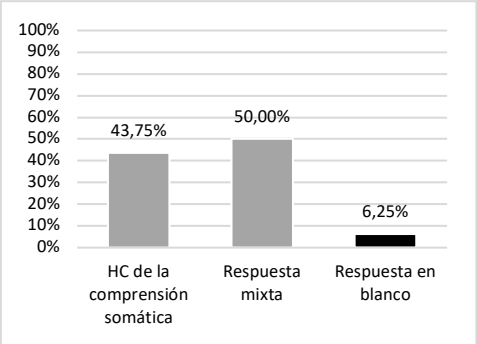
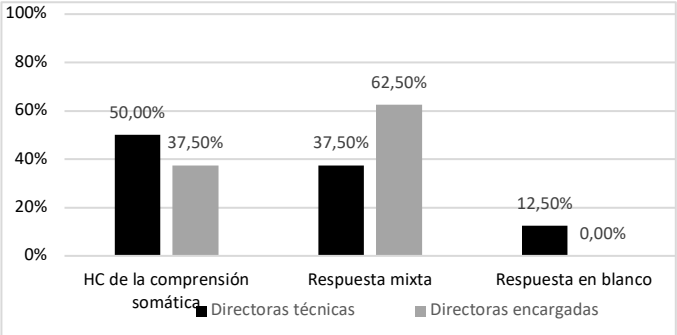


Figura 57. Tipo de respuesta de las educadoras, por tipo de directora



Nuevamente estos mismos resultados se presentan por tipo de directora con la que trabajaban las educadoras (Figura 57). Se puede ver que la mayoría de las educadoras con DT transfirieron herramientas cognitivas (HC) de la comprensión somática, en comparación con las educadoras DE, las cuales transfirieron HC de forma mixta, sin claridad exacta de la comprensión a la que pertenecían. La respuesta en blanco fue de una educadora que trabajaba con una DT en un centro público.

Pregunta 21. Utilización de herramientas cognitivas de la comprensión mítica en el puesto de trabajo

En cuanto a esta pregunta se puede ver que todas las educadoras expresaron estar de acuerdo en utilizar las HC de la comprensión mítica en su puesto de trabajo: el 18,74% de ellas estuvieron "muy de acuerdo" y el 81,25%, "bastante de acuerdo", es decir, todas las educadoras pudieron utilizar estos aprendizajes en su puesto de trabajo (Figura 58).

Figura 58. Uso de las HC de la comprensión mítica

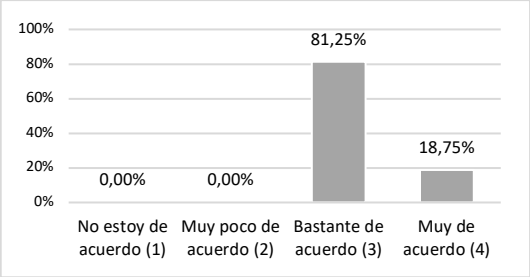
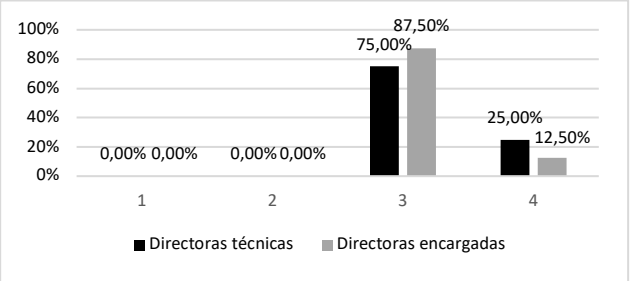


Figura 59. Uso de las HC de la comprensión mítica, por tipo de directora



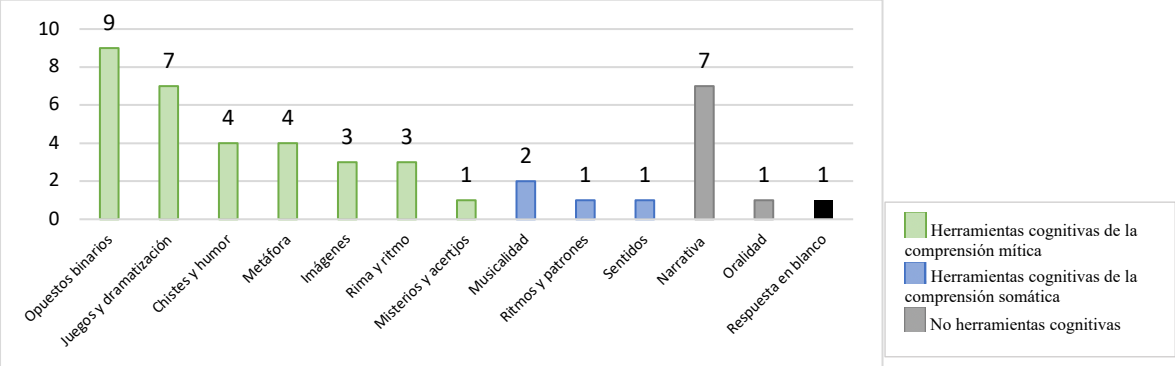
Al analizar estos mismos resultados por tipo de directora (Figura 59), se observa que la mayoría de ambos tipos de educadoras manifestaron estar "bastante de acuerdo", siendo similar a los resultados de todas en conjunto.

Pregunta 22. Al menos tres HC de la comprensión mítica utilizadas en el puesto de trabajo

Al igual que para la pregunta 20, se les solicitó que escribieran al menos tres HC de este tipo de comprensión que hubieran implementado en su puesto de trabajo (Figura 60). En la mayoría de las ocasiones ellas mencionaron HC de este tipo de comprensión, siendo opuestos binarios, juego y dramatización, chistes y humor y metáfora las más mencionadas; imágenes, rima y ritmo y misterios y acertijos, las menos enunciadas, y al igual que en el caso de la pregunta 20, también mencionaron HC de la comprensión somática, pero en menor frecuencia.

Asimismo, nuevamente hubo una educadora que no respondió y en varias ocasiones mencionaron herramientas cognitivas que no lo eran, como la narrativa que fue mencionada en siete ocasiones.

Figura 60. HC de la comprensión mítica más usadas en el puesto de trabajo



En la siguiente figura (62) se muestra el tipo de respuesta que dieron las educadoras, es decir el número de ellas que respondió únicamente HC de la comprensión mítica, las que respondieron de forma mixta (HC de la compresión somática, de la mítica y/ o no HC) y también las respuestas en blanco.

Se puede observar que estuvieron usando distintas herramientas cognitivas dentro de sus clases, pero al igual que con las herramientas cognitivas de la comprensión somática (pregunta 20) exactamente la mitad, nuevamente no tuvo claridad con respecto al tipo de comprensión a la que estas HC pertenecían.

Figura 62. Tipo de respuesta de las educadoras

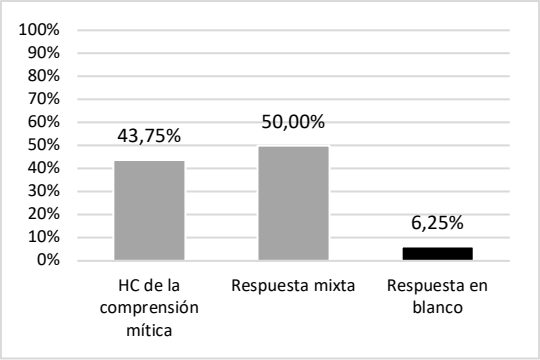
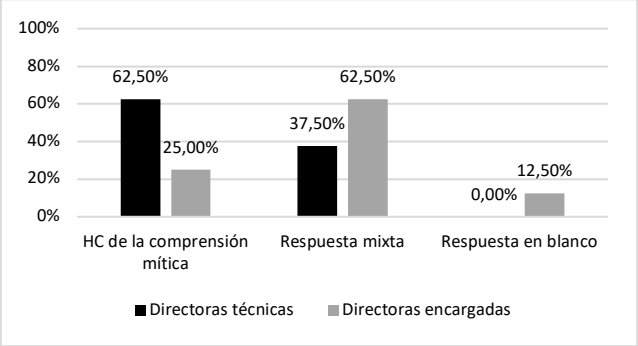


Figura 61. Tipo de respuesta de las educadoras, por tipo de directoras



Estos mismos resultados analizados por tipo de directora (Figura 61), indicaron que en esta ocasión las educadoras con DT tenían más claridad de las HC que habían transferido y la compresión a la que pertenecían, en comparación a las educadoras con DE que respondieron

mayoritariamente de forma mixta. En cuanto a la respuesta en blanco, era de una educadora que trabajaba con una DE en un centro público.

Pregunta 23. Frecuencia de uso de herramientas cognitivas al puesto de trabajo

Finalmente, en lo que respecta a esta cuestión, poco mas de la mitad de las educadoras (56,25%) mencionaron que desde Mayo de 2017, es decir después de la primera semana del curso ya estaban utilizando los contenidos del curso-taller en sus clases, mientras que casi todas las demás (37,50%*)* de ellas lo hacían con poca frecuencia (Figura 64). También hubo una educadora que no contestó a la pregunta.

Figura 64. Frecuencia de uso de aprendizajes de EI en el aula

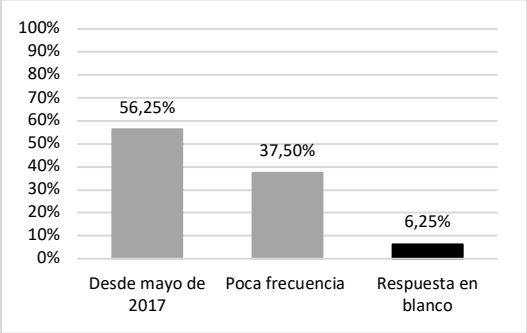
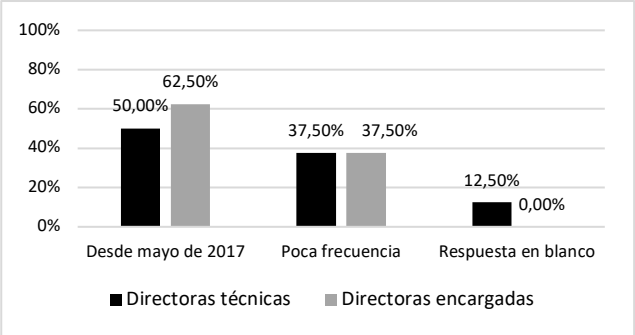


Figura 63. Frecuencia de uso de aprendizajes de EI en el aula, por tipo de directora



Al analizar estos mismos resultados por tipo de directora, se puede ver que la mayoría de las educadoras con ambos tipos de directora estuvieron transfiriendo aprendizajes desde la primera parte del curso-taller (Figura 63). En cuanto a la única educadora que no contestó a la pregunta, ella provenía de uno de los centros privados con DT.

Como cierre al análisis se puede decir que con este instrumento se pudo conocer que las educadoras habían logrado aprendizajes relacionados a los contenidos del curso-taller ofrecido, que además los habían podido transferir favorablemente teniendo muy pocos motivos para no hacerlo y lo habían estado haciendo desde que finalizó la primera semana del curso-taller. También se pudo confirmar que la mayoría de los aprendizajes mencionados por ellas, fueron los que transfirieron a su puesto de trabajo (Tabla 31), por lo que hubo relación entre las respuestas de los apartados 2 y 3 del cuestionario analizado.

Tabla 31. Relación entre aprendizajes y transferencia de aprendizajes mencionados en referencia al temario del curso-taller

Cuestionario sobre la transferencia		
Apartado:	**Aprendizajes (Más mencionadas)**	**Transferencia de aprendizajes (Más mencionadas)**
Temario del curso-taller	Tipos de comprensión (5) [30] Herramientas cognitivas (5) Uso de la narración (4) Docencia más reflexiva (5) Uso de creatividad e imaginación en el aula (6)	Uso de herramientas cognitivas en el aula (9) Uso de la narración (4) Docencia más reflexiva (3)
	Aprendizajes (Menos mencionadas)	**Transferencia de aprendizajes (Menos mencionadas)**
	Aprendizaje en profundidad (3) Trilema en la educación (1)	Uso de la imaginación y creatividad en el aula (2) Teorías de Vygotsky & Egan (1)

[30] Los números entre paréntesis indican el número de veces que fueron mencionados por las educadoras, datos que fueron obtenidos de las figuras 44 y 51.

Por otro lado, los apartados utilizados de este instrumento también ayudaron a identificar que, en cuanto a las HC de las comprensiones somática y mítica, las más mencionadas dentro del apartado de aprendizajes fueron también las más mencionadas como transferidas dentro de su práctica docente (Tablas 32 y 33), habiendo relación entre ambas dimensiones evaluadas y por tanto confianza en sus respuestas.

Tabla 32. Relación entre aprendizajes y transferencia de aprendizajes de las herramientas cognitivas de la comprensión somática

	Cuestionario sobre la transferencia	
Apartado	**Aprendizajes (Más mencionadas)**	**Transferencia de aprendizajes (Más mencionadas)**
Comprensión somática	Musicalidad (15) [31] Ritmos y patrones (11) Emociones (9)	Musicalidad (14) Emociones (7) Ritmos y patrones (5)
	Aprendizajes (Menos mencionadas)	**Transferencia de aprendizajes (Menos mencionadas)**
	Humor (6) Sentidos (6) Sensaciones (4) Gestos e intencionalidad (3)	Sensaciones (3) Humor (3) Sentidos (2) Gestos e intencionalidad (1)

Tabla 33. Relación entre aprendizajes y transferencia de aprendizajes de las herramientas cognitivas de la comprensión mítica

	Cuestionario sobre la transferencia	
Apartado	**Aprendizajes (Más mencionadas)**	**Transferencia de aprendizajes (Más mencionadas)**
Comprensión mítica	Metáfora (11) Opuestos binarios (11) Rima y ritmo (10) Juego y dramatización (9)	Opuestos binarios (9) Juegos y dramatización (7) Chistes y humor (4) Metáfora (4)
	Aprendizajes (Menos mencionadas)	**Transferencia de aprendizajes (Menos mencionadas)**
	Chistes y humor (6) Misterio y acertijos (6) Imágenes (5)	Imágenes (3) Rimas y ritmos (3) Misterio y acertijos (1)

Finalmente, en los resultados sobre la transferencia de aprendizajes analizados por tipo de directora con la que trabajaban, se encontró que las educadoras con DE fueron las que más posibilidades tuvieron para transferir, el 100% de ellas no tuvo motivos para no transferir, todas transfirieron contenidos de la FC y lo estuvieron haciendo desde que acabo la primera semana del curso-taller. Sin embargo, las educadoras con DT fueron las que transfirieron con mayor claridad las herramientas cognitivas de las comprensiones somática y mítica. Este análisis fue retomado para la discusión de los resultados de ambas etapas del estudio en el capítulo 10 de esta tesis doctoral.

8.3 Triangulación de la Etapa 1: Evaluación de la transferencia de una FC

Para esta sección se utilizó la triangulación de datos (Arias, 2000) con el fin de corroborar la coherencia de los resultados encontrados entre el *trabajo final y el cuestionario sobre la transferencia*. Este análisis en conjunto encontró que el *trabajo final* sirvió para predecir cómo sería la transferencia de los contenidos del curso-taller en los siguientes meses, puesto que las educadoras ya estaban aplicando los contenidos en sus clases.

[31] Los números entre paréntesis de ambas tablas indican el número de veces que fueron mencionados por las educadoras, datos que fueron obtenidos de las figuras 43 y 35, 43 y 60, respectivamente.

De igual forma, conocer por escrito las reflexiones de las educadoras, también les permitió a las formadoras identificar que algunas de ellas no estaban integrando claramente lo que proponía el enfoque en EI, debido a que algunas de sus respuestas resultaron confusas para su lectura, por lo que las formadoras pudieron entender la necesidad de repasar algunos contenidos en la segunda semana de la FC que se llevo a cabo a finales de septiembre de 2017, como por ejemplo profundizar en el diseño de actividades y el uso de distintas HC dentro de éstas.

Algo que también se pudo ver es que el enfoque que propone Kieran Egan (2000) lo pudieron integrar con su trabajo con el programa PEP 2011 (SEP, 2011a), lo que posiblemente facilitó la transferencia que se evaluó en el segundo instrumento de esta etapa.

Del mismo modo, se observaron similitudes entre los contenidos que más les habían impactado de la FC expuestos en el auto-reporte y los aprendizajes y la transferencia de ellos mencionados en el cuestionario y en cuanto a las similitudes entre las herramientas cognitivas que más utilizaron en el *trabajo final* y las que mencionaron haber transferido hasta el momento de aplicar el cuestionario.

La triangulación también permitió conocer que algunas de ellas si bien estaban utilizando las herramientas cognitivas de las comprensión somática y mítica en el diseño de sus actividades, presentaban confusión al identificar si las que usaban eran de la comprensión somática o de la comprensión mítica, aspecto que se repitió en el *Cuestionario sobre la transferencia*, pese a que se habían trabajado este tipo de confusiones en la segunda semana del curso-taller. Lo anterior hizo pensar que era posible que la atención a sus dudas ocurriese con muy poco tiempo entre la resolución de estas y la aplicación del *Cuestionario sobre la transferencia* y un nuevo instrumento para medir nuevamente la transferencia en meses posteriores hubiese sido necesario.

Finalmente, la triangulación de los dos instrumentos, el *trabajo final* y el *cuestionario sobre la transferencia*, permitió corroborar que el uso de ambos sirvió para fortalecer la transferencia de aprendizajes de la FC, al comprobar que había relación entre sus resultados, principalmente debido a la coherencia encontrada entre sus respuestas a las preguntas de reflexión dentro del auto-reporte y los aprendizajes y la transferencia de aprendizajes mencionados en el cuestionario (Figura 45 y Tablas 31, 32 y 33).

Capítulo 9. Etapa 2: Apoyo de la directoras hacia la transferencia

Este capítulo está integrado por los resultados de los cinco instrumentos que se utilizaron para lograr los objetivos específicos *1.2 Contrastar el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras*, a partir de las percepciones de las educadoras, sus directoras y las inspectoras, y *1.3 Analizar el apoyo de las directoras en la transferencia de aprendizajes de las educadoras en función del tipo de liderazgo que ejercen*, dentro de la Etapa 2 (Figura 65).

Primero se describen los resultados de la Etapa 2.1 del estudio en relación con el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes que las inspectoras, educadoras y propias directoras expresaron percibir (Objetivo específico 1.2). Al presentar los resultados de las inspectoras y de las directoras también se encuentra el perfil sociodemográfico de ambos tipos de participantes. En el caso de las educadoras, la información está detallada en el capítulo anterior.

Después se encuentran los resultados de la Etapa 2.2 en cuanto a la relación entre el nivel del liderazgo ejercido por las directoras y el apoyo percibido por ellas hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras (Objetivo específico 1.3). Al final de este capítulo se encuentra la triangulación de los resultados por objetivo específico.

Figura 65. Organización de los resultados

Etapa 2.1	9.1 *Entrevista a inspectoras* (Dimensiones: Perfil sociodemográfico, Apoyo hacia la formación continua, Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes) 9.2.1 *Cuestionario sobre la transferencia* (Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes) 9.2.2 *Grupo focal* (Dimensiones: Apoyo hacia la formación continua, Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes) 9.3 *Entrevista a directoras* (Dimensiones: Perfil sociodemográfico, Apoyo hacia la formación continua, Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes)
Etapa 2.2	9.4 *Encuesta TALIS* (Dimensiones: Liderazgo instruccional y Liderazgo distribuido) 9.5 Triangulación de la Etapa 2

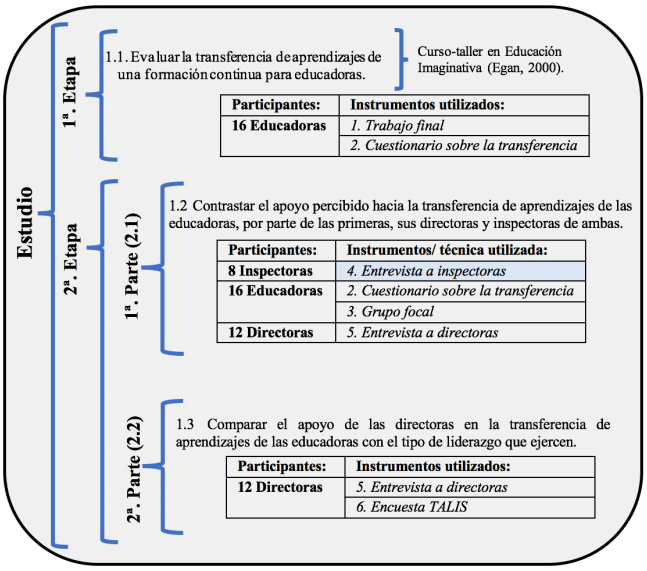
Etapa 2.1 Apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes, percibido por las inspectoras, educadoras y directoras

En esta primera parte de la etapa 2, se conoció la percepción del apoyo hacia la formación continua y el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes de las directoras hacia sus educadoras a través de la consulta con los tres agentes participantes en este estudio: inspectoras, educadoras y directoras. En las siguientes páginas se presentan los resultados encontrados por cada instrumento utilizado.

9.1 Entrevista a inspectoras

En esta sección se presentan los resultados del apoyo de las directoras a la transferencia de aprendizajes, percibido por **las inspectoras** (Figura 66).

Figura 66. Etapa 2.1 Entrevista a inspectoras



La información obtenida surge de las entrevistas semiestructuradas realizadas con ellas. Cabe mencionar que durante el trabajo de campo se realizaron 9 entrevistas, sin embargo, se omitió una de ellas debido a que el audio de la grabación sufrió daños y no se pudo rescatar la entrevista.

Esta sección está organizada por las tres dimensiones estudiadas en el instrumento *Entrevista a inspectoras*: perfil sociodemográfico, percepción hacia al apoyo de la formación continua y el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes de las directoras. Un ejemplo de un análisis de las entrevistas se puede ver en Anexos XXIX.

Dimensión: Perfil sociodemográfico

Los resultados de esta dimensión fueron obtenidos de las preguntas 1 a la 11 del instrumento nombrado. En Tabla 34 se pueden observar las principales características sociodemográficas de las entrevistadas.

En primer lugar, se puede ver que tenían una edad promedio de 52,5 años. La inspectora con menos edad tenía 44 y las más mayores, 58 años. Con respecto a su formación, prácticamente todas (87,5%) estudiaron la Normal Básica como formación inicial y más adelante estudiaron una licenciatura relacionada con Educación Preescolar para completar su estudios en este nivel educativo y para acceder al puesto de inspectoras tuvieron que presentar un examen de conocimientos y contar con experiencia como directoras y como educadoras. Tenían al menos 12 años de experiencia como educadoras frente a grupo y al menos dos siendo directoras.

En cuanto a los años de experiencia siendo inspectoras, los datos variaban habiendo inspectoras con hasta 12 años (25%) y una inspectora con cinco meses. Esta última, Melissa, era inspectora encargada y acaba de entrar al puesto. Mencionó que seguramente sólo estaría ese año mientras llegaba la inspectora asignada a esa plaza. En la tabla también se puede ver que una mitad de ellas contaba con al menos siete años de experiencia en ese puesto, mientras que la otra mitad tenía tres años o menos.

Durante las entrevistas todas manifestaron la importancia de la FC para ellas mismas, expresando que en últimos cinco años habían cursado diplomados que les ofrecía SEP. Por ejemplo, el 75% de ellas había asistido o estaban asistiendo a un diplomado llamado "Supervisión Efectiva", pero también sobresalía el interés que externaban por asistir a FC por

motivación propia, sin importar que tuvieran que pagarlas con medios propios como el asistir a congresos afuera del estado de Chiapas.

Tabla 34. Perfil de las inspectoras

Inspectora	Edad (años)	Años de experiencia como: *Inspectora*	*Directora*	*Educadora*	Formación inicial:	Formaciones continuas (últimos 5 años):
1. Ana María[32]	49	2,5	3	24	• Normal Básica • Licenciatura en Educación Preescolar	• Diplomado en Asistencia Técnica a las Escuelas • Diplomado en Supervisión Efectiva (en curso) • Diplomado en Escuelas de Calidad (en curso)
2. Isabela	51	2,8	4	24	• Normal Básica • Licenciatura en Educación Preescolar	• Maestría en Ciencias de la Educación • Diplomado en Supervisión Efectiva (en curso) • Diplomado en Escuelas de Calidad (en curso)
3. Melissa (Encargada)	44	5 meses	2	12	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Maestría en Educación Especial
4. Noelia	49	3	4	23	• Normal Básica • Licenciatura en Psicología Educativa	• Diplomado en Escuelas de Calidad
5. Ileana	56	9	8	16	• Normal Básica • Licenciatura en Educación Preescolar	• Diplomado en Supervisión Efectiva • Maestría en Educación (en curso)
6. Ingrid	55	12	3	24	• Normal Básica • Licenciatura en Educación Preescolar	• Diplomado en Liderazgo Directivo • Diplomado en Supervisión Efectiva
7. Rosario	58	12	4	23	• Normal Básica • Licenciatura en Educación Preescolar • Licenciatura en Pedagogía	• Diplomado en Supervisión Efectiva • Cursos de Capacitación para las Juntas de Consejo Técnico
8. Giselle	58	7	10	19	• Normal Básica • Licenciatura en Educación Preescolar	• Maestría en Educación Especial • Diplomado en Liderazgo Directivo • Diplomado en Supervisión Efectiva

En cuanto a estudios de posgrado sólo algunas de ellas (25%) contaban con maestría y una más estaba en proceso de titulación. Finalmente, algo que también externaron a lo largo de las entrevistas fue la escasa o nula formación que habían recibido para ejercer como inspectoras, y que había sido la experiencia a lo largo de los años en esa función su principal escuela.

Con relación a los tipos de centros que supervisaban, el 62,5% de ellas tenían a su cargo una zona de supervisión del Sector A, y el resto (37,5%) una zona de supervisión del Sector B (Tabla 35). Las inspectoras, entre otras funciones suelen tener a su cargo la inspección del funcionamiento correcto de varios centros escolares, y en el caso de las inspectoras entrevistadas tenían a su cargo un promedio 10 centro escolares, siendo siete la que menos tenía y 15, la que más. La diferencia de número de centros escolares a su cargo solía deberse a si su zona de supervisión se ubicaba en una zona más urbana o rural. En el caso de encontrarse en una más zona rural, solían tener menos centros escolares bajo su inspección.

Como se ha explicado en el capítulo 2, en México los centros escolares pueden ser privados o públicos. Los privados cuentan siempre con una directora técnica (DT), pero si son públicos pueden tener DT o pueden tener directora encargada (DE) sobretodo si son multigrado (unitarios, bidocentes o tridocentes).

En este sentido, el 62,5% de ellas tenían bajo su cargo en su mayoría centros escolares, públicos y privados con directora técnica (Ana María, Ileana, Ingrid, Rosario, Giselle); un 25%

[32] Los nombres de las participantes han sido intercambiados por pseudónimos para proteger su identidad.

de ellas atendía en su mayoría a centros con DE (Melissa y Noelia) y un 12,5% que tenía igual número de centros escolares públicos con DT y DE a su cargo (Isabela).

Sin embargo, sin especificar el número, varias de ellas mencionaron que varios centros con DT en ese momento no contaban con ese puesto y había una DE en su lugar, lo que permitió inferir que en realidad había más centros escolares públicos con DE que con DT.

En cuanto a centros escolares privados, el 50%de ellas tenían bajo su cargo centros de este tipo, siendo Rosario e Ingrid las que más tenían.

Tabla 35. Cantidad y tipos de centros escolares que supervisan

Inspectora	**Zona de Supervisión ubicada en:**	**Centros escolares a su cargo:**					
		Privados Con dirección técnica	*Públicos*				**Total**
			Con dirección técnica	*Con dirección encargada*			
				Unitarios	Bidocentes	Tridocentes	
Ana María	Sector A	0	5	0	0	2	7
Isabela	Sector A	0	4	0	3	1	8
Melissa (Encargada)	Sector A	0	2	1	3	3	9
Noelia	Sector A	0	1	4	3	1	9
Ileana	Sector A	2	4	1	0	3	10
Ingrid	Sector B	4	3	0	0	2	9
Rosario	Sector B	5	4	5	1	0	15
Giselle	Sector B	1	6	3	3	0	13

Finalmente, en cuanto a sus responsabilidades con las directoras y educadoras con las que trabajaban, se les preguntó por aquellas que eran administrativas y pedagógicas. En todas las entrevistas hubo un consenso en sus respuestas y en la figura 67 se pueden ver las principales actividades que realizaban con ellas.

Figura 67. Responsabilidades con directoras y educadoras

Con las directoras:

Visita diagnóstica:

- Parte administrativa: Revisión que toda la documentación oficial del centro escolar que siempre estuviese completa, organizada y disponible.
- Parte pedagógica: Supervisión de la asesoría pedagógica que brinda la directora a su grupo de educadoras; que se esté llevando a cabo de manera correcta.

Visita formativa:

Seguimiento a la visita diagnóstica.

Con las educadoras:

Visita diagnóstica:

- Parte administrativa: Revisión de la documentación oficial que debe tener una educadora: planeaciones, diario de trabajo, expedientes de los alumnos con evaluaciones incluidas.
- Parte pedagógica: Observación y acompañamiento a su práctica docente al menos dos veces al año.

Visita formativa:

Seguimiento a la visita diagnóstica.

Del mismo modo, todas hicieron hincapié que por normativa debían visitar cada centro escolar como mínimo dos veces al año: la visita diagnóstica y la vista formativa, añadiendo que a veces era necesario una tercera o cuarta vez, en caso de que hubiese una situación en especial a la que hubiera que darle seguimiento.

Dimensión: Apoyo hacia la formación continua

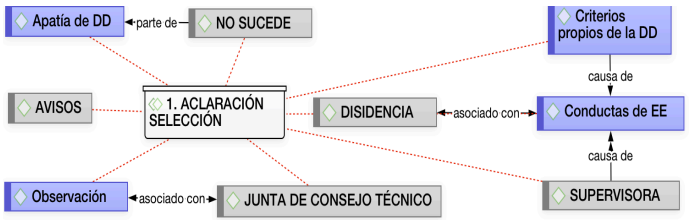
Los resultados de esta dimensión se obtuvieron de las preguntas 12 a la 16 y 33 a la 35 del instrumento utilizado con ellas.

En cuanto al apoyo que solían demostrar las directoras para el estudio de formaciones continuas (FC) de las educadoras, las inspectoras mencionaron tener ellas mismas un papel importante en esta dimensión, pero también externaron la siguiente información sobre el papel de las directoras:

1. Aclaración de la selección

Respecto a esta categoría (Figura 68[33]), las inspectoras mencionaron que las directoras no detectaban cuáles eran las necesidades de sus educadoras principalmente debido a la apatía de las primeras. No obstante, si la selección sucedía, consideraban que las directoras utilizaban la observación de sus educadoras durante las Juntas de Consejo Técnico y también externaron que, aunque las directoras no solían seleccionar a sus educadoras, sí les compartían a través de avisos, las distintas FC gratuitas que ofrecía SEP.

Figura 68. Aclaración de la selección



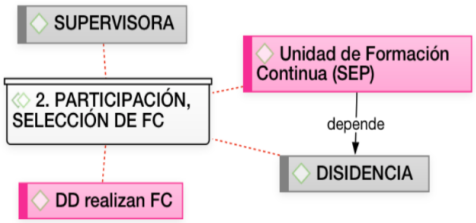
Una principal limitante para seleccionar educadoras para asistir a FC era la disidencia que se vivía en esos momentos en los centros escolares públicos (movimiento contra la Reforma Educativa del 2013), pues a manera de protesta las educadoras externaban rechazo a cualquier tipo de FC que se les ofreciera. Finalmente, las inspectoras se consideraban como el principal agente con la decisión de enviar a las educadoras a cursar FC basándose principalmente en el compromiso que éstas demostraban tener:

> *Yo las seleccioné (...). Lo que veo es el compromiso, porque no quiero quedar mal. Para arreglar mis problemas yo y mi ATP, pero si vamos a participar en algo bonito en algo que le pueden sacar provecho y que la compañera que vaya pueda compartir después con las demás entonces tiene que ser algo comprometido.* (Ingrid, Inspectora 6)

2. Participación en la selección de la FC

Sobre esta categoría (Figura 69), las inspectoras expresaron que las directoras no tenían la facultad de seleccionar FC para las educadoras y era la Unidad de Formación Continua de SEP quien las ofrecía; eran gratuitas y las educadoras decidían asistir o no. Sin embargo, últimamente no se habían estado ofreciendo FC debido a la disidencia, por ello algunas soluciones que habían surgido eran la organización de FC a cargo de directoras o también de inspectoras:

Figura 69. Participación en la selección de la FC



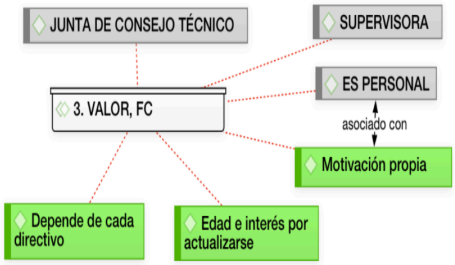
[33] Para facilitar la lectura de las figuras, todas las redes semánticas de cada una de las categorías estudiadas tienen el mismo color en inspectoras, educadoras y directoras. En el caso de los códigos en color gris, significa que también fueron mencionados en otras categorías dentro de los tres instrumentos analizados.

> (…) *El año pasado tuvimos cursos aquí, que la jefa de sector y nosotras organizamos. Uno fue enseñarles, las leyes y reglamentos que emana la SEP, para que ellas lo sepan donde pueden salir beneficiadas y donde perjudicadas. Vimos el reglamento general, las disposiciones generales, la ley del servicio civil para los trabajadores del estado y la ley del servicio profesional docente. También hicimos uno de planeación argumentada. Tuvimos varias, ya no me acuerdo, pero si fueron varias formaciones, porque lo hicimos en varios días.* (Noelia, Inspectora 4)

3. Valor de la formación continua

En esta categoría el rol de la inspectoras volvió a salir como la persona que hablaba de la importancia de la FC con su grupo de directoras y educadoras, aprovechando a la Junta de Consejo Técnico, de carácter mensual, para hablar de ello (Figura 70). Por otro lado, las inspectoras también mencionaron que, el valor que se daba a la FC dependía de cada directora, pero también era algo personal asociado a la motivación propia y edad de cada educadora:

Figura 70. Valor de la formación continua



> *Sí, ahorita en la zona, las educadoras pues están jóvenes, acaban de terminar una maestría. Ellas lo buscaron y lo pagaron de su bolsa.* (Rosario, Inspectora 7)

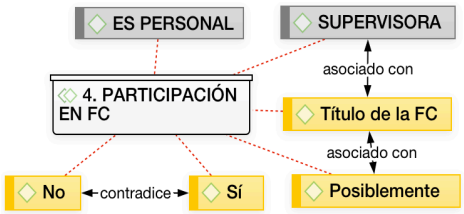
> (…) *Ahorita la zona tiene mucha gente joven, todas quieren actualizarse. Entonces las maestras jóvenes con 1,5- 5 años de experiencia, nadie quiere quedarse atrasada, ahora estudian la maestría, el doctorado, entonces eso las motiva, el "yo no me puedo quedar atrás*". (Ileana, Inspectora 5)

Por último, varias de ellas consideraron que para que las educadoras asistiesen a las FC era importante crear una necesidad de asistir a estas, lo cual se convertía en una tarea fundamental de las directoras, que la mayoría no realizaba.

4. Participación de la directora en la FC

Referente a esta categoría (Figura 71), las inspectoras dividieron sus respuestas: menos de la mitad de ellas opinaban que las directoras no conocían si las educadoras estudiaban FC, mientas que el resto asegurada que las directoras sí tenían conocimiento de ello, aunque muchas veces fuera solamente el título de la FC. Sin embargo, en lo que a ellas respectaba, muchas veces sí conocían las FC a las que las educadoras asistían. Por otro lado, volvió a aparecer que la asistencia a FC era un proceso individual y por lo que ellas consideraban que el conocimiento que tenían las directoras de ello no era relevante; lo más importante era que las educadoras transfirieran lo que aprendían a sus clases, aunque muchas veces no ocurriera:

Figura 71. Participación de la directora en la FC



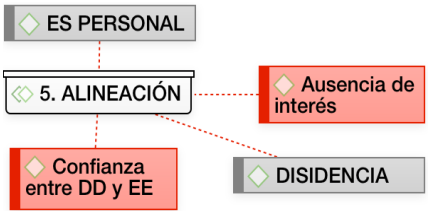
> *Tengo tres educadoras que acaban de recibirse de la maestría, pero ¿qué pasa? Yo sé que ellas se recibieron, estudiaron la maestría aquí en Tapachula, los sábados y domingos, y cuando tenemos las Juntas de Consejo Técnico, ellas hablan perfectamente (de ello), y uno se queda sorprendida, pero va uno de visita como inspectora y nada de lo que dijeron, lo hacen. ¿Qué pasa? Todos los conocimientos adquiridos en esa maestría, no los aterrizan en el aula.* (Rosario, Inspectora 7)

5. Alineación

Por lo que toca a esta categoría, las inspectoras coincidieron que eso no sucedía en las directoras debido a la ausencia de interés de su parte (Figura 72).

Del mismo modo, la falta de confianza que a veces existía entre directoras y educadoras también les impedía saber el tipo de FC que estudiaban y nuevamente debido a que las FC solían ser personales, eran las educadoras las que decidían compartir lo que aprendían o no, además de que en ese momento debido a la disidencia no existía oferta de FC, al menos por parte de SEP:

Figura 72. Alineación

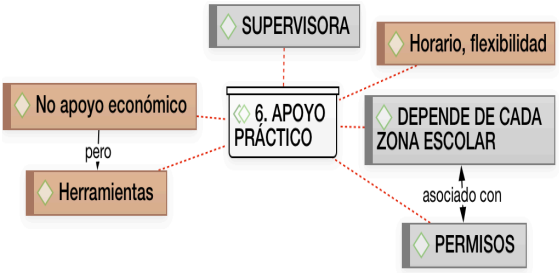


> *Como no están yendo (educadoras) a los cursos, pues no hay ese interés de parte de las directoras. En años pasados tampoco, de que se pusieran a platicar y a ver de qué va, no.* (Giselle, Inspectora 8)

6. Apoyo práctico

En esta categoría (Figura 73), la mayoría de las inspectoras expresó que el apoyo práctico para la asistencia a FC se traducía en otorgar permisos para que pudieran asistir y algunas veces la flexibilidad del horario estaba también permitida, aunque esto era algo que dependía de cada zona escolar y de la inspectora, quien también tenía que otorgarlo. También hablaron del apoyo que algunas directoras les demostraban, por ejemplo, el acceder a documentos del centro escolar que necesitasen para la FC. Asimismo, la inspectora como agente de apoyo hacia la FC, volvió a ser expresada por ellas en caso de que las educadoras lo requirieran.

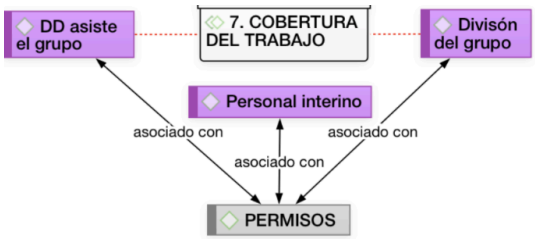
Figura 73. Apoyo práctico



7. Cobertura del trabajo

Al hablar de esta categoría, las inspectoras expresaron que la cobertura hacia el trabajo si existía a través de tres tipos de posibilidades: 1) Si la educadora asistía a una FC durante su tiempo laboral, la directora atendía a su grupo; 2) Si la FC duraba más días, se procedía a dividir el número de alumnos del grupo de esa educadora de forma equitativa en los demás grupos del centro escolar, añadiendo que lo que también sucedía es que si los padres de familia se enteraban de que la educadora estaría ausente, decidían no enviar a sus hijos al centro escolar durante los días que durase la FC, y 3) En caso de personal interino disponible, el grupo era atendido por este, siendo esta opción la que con menos frecuencia sucedía (Figura 74). Todas estas opciones podían ocurrir siempre y cuando la educadora obtuviese el permiso para asistir a la FC.

Figura 74. Cobertura del trabajo

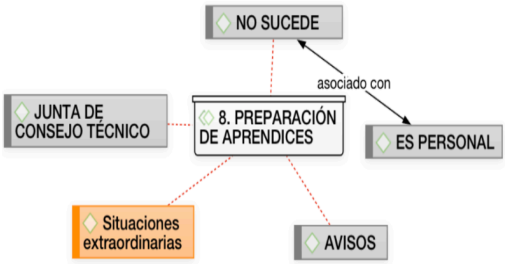


8. Preparación de las docentes

Finalmente, en cuanto a esta categoría, todas mencionaron que debido a que las FC eran estudiadas por interés propio de las educadoras y no por sugerencia de las directoras, no existía una *preparación de aprendices* como tal por parte de estás últimas hacia las educadoras, más

que darles a través de avisos el temario de la FC, si era impartida por SEP para que ellas tuviesen conocimiento de lo que iba a tratar.

Figura 75. Preparación de las docentes



Por otro lado, surgió de nuevo la Junta de Consejo Técnico que pese a no ser considerada como una FC debido a su metodología sí que se les otorgaban a las educadoras documentación previa para estudiarla antes de cada junta (Figura 75).

Por último, una de ellas sí habló de la preparación de aprendices para situaciones extraordinarias, como el examen de Servicio Profesional Docente para el cual las educadoras pudieron ausentarse unos días a su trabajo con goce de sueldo para poder prepararse.

Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes

Los resultados de esta dimensión de obtuvieron de las preguntas 17 a la 32 del instrumento *Entrevista a inspectoras.* En cuanto a este tipo de apoyo, las inspectoras mencionaron algunas conductas y/o actitudes que las directoras externaban a sus educadoras, aunque comentaron que era algo difícil de percibir y que en algunos casos podían estar seguras de que no demostraban este tipo de apoyo.

1. Interés en los contenidos de la FC

Respecto a esta categoría, las inspectoras comentaron que no solía existir entre las directoras debido a que no recibían formación para ejercer su puesto y por ende desconocían lo que debían o no de hacer para apoyar la transferencia de aprendizajes de las educadoras; también relacionado al hecho de que a las educadoras no les interesaba recibir ese interés, ni compartir las FC a las que asistían (Figura 76).

Figura 76. Interés en los contenidos de la FC

Del mismo modo, añadieron que la revisión de las planeaciones de las educadoras podía ser una oportunidad para demostrarles interés hacia los nuevos aprendizajes que adquirían, así como el uso de momentos como la Junta de Consejo Técnico cuando trabajaban en la Ruta de Mejora en cada centro escolar:

> *Cuando trabajamos a fin de mes la Ruta de Mejora y para nosotros también es un reto y una experiencia porque todo le tira a lo pedagógico, todas esas actividades, todos esos compromisos y objetivos, están guiando el aprendizaje de los niños. Entonces me siento comprometida en investigar, en tener una comisión para dar un tema, porque tengo que prepararme.* (Ileana, Inspectora 5)

2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia

Sobre esta categoría (Figura 77), se usaron tres indicadores para conocer su percepción sobre ello. De forma unánime comentaron que no existía por parte de las directoras la supervisión de la transferencia de aprendizajes que hacían las educadoras, pero que sí supervisaban que siguieran las disposiciones generales y que a pesar de que el estudio de las FC era algo personal, había confianza en ellas y en las formaciones a las que acudían. También indicaron que la

asistencia no solía existir por el poco hábito de lectura en las directoras y también debido a la ausencia de DT que había en ese momento y la relación problemática que se producía entre las DE y las educadoras, lo que daba a lugar que las inspectoras terminaran haciendo ese rol:

Figura 77. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia

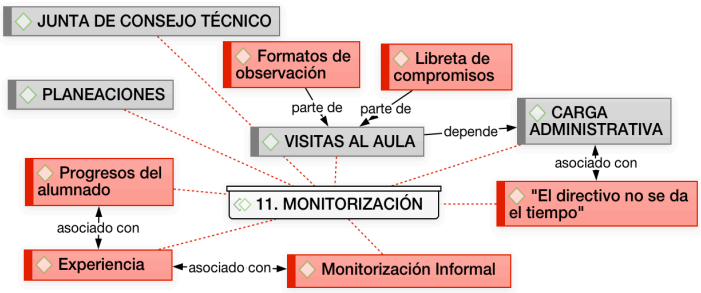
Si alguien tiene algún problema, no le entiende y no lo pueda hacer, entonces la directora apoya y si no me lo pasan a mí para que yo… bueno por lo regular casi todo me cae a mí, más ahora en el ciclo escolar pasado y en este, que hubo cambios de directoras y se fueron 4 directoras técnicas y tengo educadoras encargadas de la dirección, pero ya no me llegaron las técnicas y entonces ellas no tienen la experiencia con la dirección y se les dificulta mucho. Sobretodo si se trata de trabajar (las directoras encargadas) con las educadoras, no quieren, les da pena que la maestra lo vaya a tomar a mal, porque como es de su mismo nivel, son educadoras las dos, "¿Cómo me va a venir a enseñar ella?". Entonces por lo general me va cayendo a mí, y yo ya voy a la escuela y trato de hablar porque si hay maestras que no quieren hacerse cargo de la dirección porque ya tienen sus años de servicio, ni aceptan que otra más joven, con menos años de servicio les quiera ayudar… Hay un poco de resistencia. (Giselle, Inspectora 8)

Sin embargo, concordaron que sí debería existir acompañamiento de las directoras con las educadoras que cursaban alguna FC y una de ellas afirmó que ese tipo de apoyo no se veían en las directoras, pero sería deseado y de ser posible mostrado diariamente.

Finalmente, al preguntarles por las soluciones de problemas que se presentaban en las FC, por ejemplo, no comprender realmente lo que significaba un nuevo contenido, las inspectoras mostraron dificultad para responder debido a que no había un seguimiento real de las directoras sobre las FC a las que asistían las educadoras, no tenían esa obligación tampoco y no existía ese tipo de control, por lo que les resultaba difícil de percibirlo.

3. Monitorización

Figura 78. Monitorización



Con relación a esta categoría, las inspectoras respondieron que las directoras realizaban visitas a las clases de las docentes con apoyo de guías de observación, libretas para hacer anotaciones y también aprovechaban para revisar las planeaciones de clases, pese a que no solía ser con el fin de monitorizar la transferencia de FC a las que las educadoras asistían, si no más una inspección rutinaria sobre su práctica docente y el cumplimiento de la aplicación del PEP 2011 (Figura 78).

También comentaron que este tipo de monitorizaciones deberían de ser con más frecuencia y las directoras deberían de darse cuenta de nuevos aprendizajes que tuvieran las educadoras a través de las visitas pedagógicas que les realizan en el aula, pero no sucedía debido a la carga administrativa que tenía las directoras:

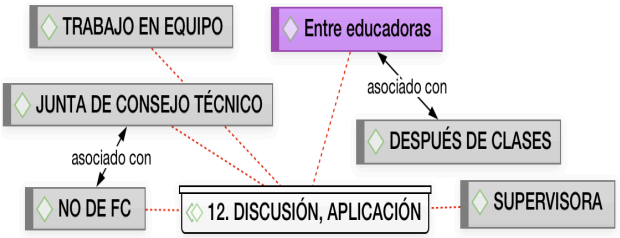
> *Lo que sí pasa es que a veces el directivo no se da el tiempo para hacer ese tipo de intervenciones, y cuando llegamos nosotras y vemos esas situaciones nos toca acompañar a las educadoras (...). Sus visitas son de 9 a 12 del día, y las hacen dos veces al mes, por educadora. Eso nos marcan nuestros lineamientos generales, pero a veces lo hacen una vez por mes o cada dos meses, por el tiempo, porque (directoras y inspectoras) tenemos mucha carga administrativa.* (Ileana, Inspectora 8)

Por otro lado, las Juntas de Consejo Técnico volvieron a surgir como una excelente posibilidad de observar el trabajo de las educadoras y crear posibilidades para apoyarlo.

4. Discusión de la aplicación

Referente a esta categoría (Figura 79), expresaron que esto existía entre las directoras, aunque las inspectoras no expresaron que fueron exclusivamente sobre la transferencia de FC, ya que hablaron de momentos de discusión dentro de las Juntas de Consejo Técnico mensuales o al salir de clases, puesto que algunas inspectoras comentaron que era común en las educadoras y directoras quedarse después de su horario oficial de salida. Como se puede ver en la figura xx, la inspectora también surgía como un agente que apoyaba la discusión de la aplicación de contenidos que utilizaban las educadoras en sus clases:

Figura 79. Discusión de la aplicación

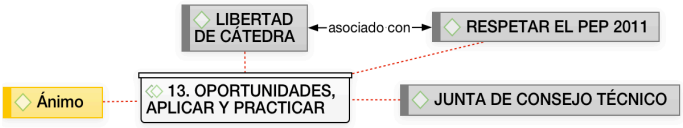


> *Por ejemplo, la maestra Ely, son las 4-5 y ella está en el jardín todavía. La ventaja es que como somos de otros lugares, no es nuestra casa aquí, y tenemos todo el tiempo del mundo para dedicárselo a nuestro trabajo y viajan los fines de semana a sus casas de origen. Yo por ejemplo a veces estoy de 8 a 8 y no terminamos. Somos muy comprometidas.* (Isabela, Inspectora 2)

5. Oportunidades para practicar y aplicar

Por lo que toca a esta categoría (Figura 80), la mayoría de ellas expresó que las educadoras tenían completa libertad de transferir nuevos aprendizajes a sus clases y existía el ánimo por parte de las directoras, siempre y cuando estos nuevos aprendizajes respetaran los lineamientos del PEP 2011:

Figura 80. Oportunidades para practicar y aplicar



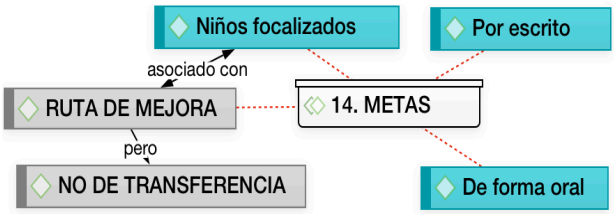
> *Aparentemente el programa, PEP 2011, es abierto, aparentemente, pero si nos vamos a las competencias que tenemos que fortalecer, hay cosas muy dirigidas. Sí se pueden implementar nuevas teorías, porque en la planeación argumentada se puede poner sobre que autor se está basando la planeación. Entonces sí se puede, siempre y cuando la educadora no se salga de la parte normativa, siempre y cuando no se salga del programa.* (Melissa, Inspectora 3)

6. Establecimiento de metas

En cuanto a esta categoría, las inspectoras mencionaron que las directoras sí trabajaban con metas, pero que en su mayoría eran en relación con la Ruta de Mejora, la cual trabajaban mensualmente en las Juntas de Consejo Técnico Escolar; podían ser de tipo mensual, bimensual, semestral o anual, siendo un ejemplo de metas los avances de los niños focalizados (Figura 81).

Con respecto a metas relacionadas a la transferencia de aprendizajes de FC, las inspectoras consideraban que podían ser de forma escrita o de forma personal, aunque varias desconocían si las directoras lo hacían.

Figura 81. Establecimiento de metas



7. A favor del seguimiento de la FC

Al hablar de esta categoría las inspectoras expresaron que las FC solían ser por las tardes y/o en línea por lo que consideraban que era difícil que las directoras pudiesen favorecer este tipo de seguimiento de apoyar la relación entre las educadoras y formadores, añadiendo que habían de ser las mismas educadoras quienes tendrían que recurrir a los instructores de la formación si así lo deseaban (Figura 82).

Figura 82. A favor del seguimiento de la FC

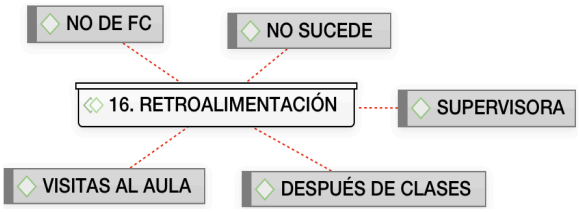
Por otro lado, las directoras no tenían esa responsabilidad u obligación de promover o impedir que se diera esa interacción, pero consideraban que las educadoras recurrían poco o nunca a los formadores una vez finalizada la FC y nuevamente volvió a aparecer el rol de la inspectora como agente que promovía que las educadoras no se quedasen con preguntas si asistían a FC, motivándolas a que se las consultasen al menos a ellas:

> *(…) Yo siempre que voy a las visitas, las animo a que me pregunten, porque, aunque no lo sé todo, estuve 24 años frente a grupo y tengo experiencia y les digo: "aprovéchenme, el día que ustedes quieran mándenme un WhatsApp, y si tienen dificultades con su planeación, yo las voy a apoyar porque a mí me gusta y porque sé que va a ayudar a que los niños puedan aprender". Pero pues no se han acercado a mi en esa parte, entonces lo hago a través de las directoras.* (Isabela, Inspectora 2)

8. Retroalimentación

En cuanto a esta categoría (Figura 83), las inspectoras comentaron que no sucedía con relación a la transferencia de FC, pero si en relación con la práctica pedagógica de la educadora a través de las visitas al aula que las directoras les hacían. Una de las inspectoras también expresó que el papel de ellas era también retroalimentar el trabajo de las educadoras, y en el caso de las directoras que lo hacían, sucedía después de clases:

Figura 83. Retroalimentación

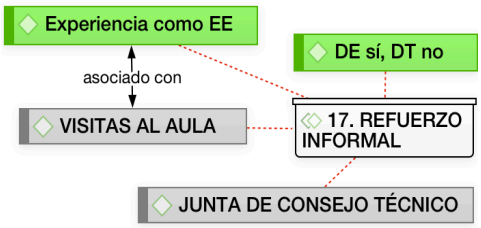


> *Tengo dos directoras técnicas que después de clases se quedan con sus maestras, trabajan, leen el programa, las apoyan, les dan sugerencias "mira este material, trabájalo así", con sugerencias, lo hacen, van, observan y les sugieren a las maestras e intervienen con autorización de las maestras: ellas intervienen en las actividades que están haciendo las educadoras, sobretodo cuando ven que está atorada la maestra y los niños como que no reaccionan, entonces entra la directora.* (Giselle, Inspectora 8)

9. Refuerzo informal

Respecto a esta categoría (Figura 84), las inspectoras indicaron que las directoras utilizaban a la Junta de Consejo Técnico y las visitas al aula para motivar a las educadoras, siendo su experiencia como educadoras su principal herramienta. En cuanto al refuerzo informal utilizado por las directoras para alabar el uso de la FC en las clases, las inspectoras expresaron que era algo que dependía de cada directora y consideraban que realmente lo hacían muy pocas, menos aún, las directoras técnicas (DT).

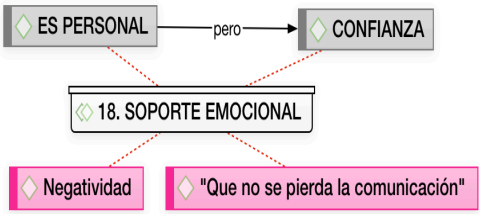
Figura 84. Refuerzo informal



10. Apoyo emocional

Sobre esta categoría, las inspectoras reiteraron que la FC era algo personal por lo que las directoras no solían estar pendientes del apoyo que podrían llegar a necesitar las educadoras, aunque una de ellas expresó que sí había confianza en la finalización y no era necesario apoyar a las educadoras en ello, puesto que sabían que su responsabilidad era formarse (Figura 85).

Figura 85. Apoyo emocional



Sin embargo, otras de ellas mencionaron que entre las directoras solía haber un ambiente de negatividad, pese a que sería esperado que las directoras dieran apoyo emocional a sus educadoras a través de una buena comunicación:

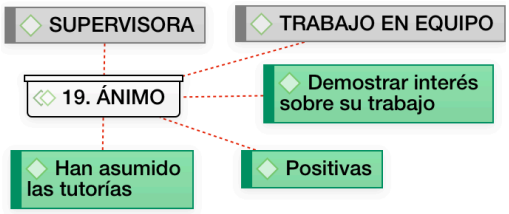
> *En algunas sí, otras no, son negativas en ese aspecto. En lugar de que ayuden a la maestra, como que la jalan para que no siga: "nada más a perder el tiempo vas a ir", "no va a aprender, va a regresar igual". Comentarios así. Entonces en lugar de animarla "sí puedes, tú eres buena".* (Giselle, Inspectora 8)

> Sobre la comunicación: *(...) que cuando ella te busque, ella sepa que tú la vas a escuchar y que no se pierda la comunicación, que es una parte importante, la comunicación y que las dos partes estén abiertas a ese cambio.* (Ileana, Inspectora 5)

11. Ánimo

Con relación a esta categoría volvió a surgir el rol de ellas como importante para animar a las educadoras a aplicar nuevos aprendizajes a su práctica docente a través de las visitas que les hacían, pero también fue de las pocas categorías en las que describieron el apoyo que demostraban tener las directoras hacia sus educadoras como el animarlas a trabajar en equipo, el demostrar interés sobre su trabajo, el mostrarse positivas por la FC a la que asistían o el hecho de asumir tutorías para apoyar a las educadoras de nuevo ingreso al sistema educativo, expresando varios ejemplos (Figura 86):

Figura 86. Ánimo



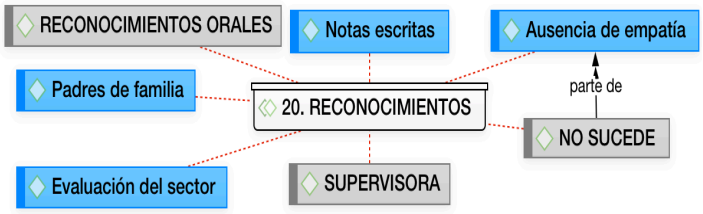
> *Fue una experiencia de que ella siempre anda apoyando, motiva a su personal. Cuando una educadora no llega, ella se mete al grupo y le gusta estar en los grupos y demostrar como sí se puede trabajar con los niños (...). Nunca dice "no se puede" y motiva a su personal para que lo haga.* (Rosario, Inspectora 7)

> *Yo he visto, en el caso de la directora Gaby, ella fue tutora, (y) el caso de la maestra Lily, también (...). Llevan un seguimiento de la formación de la educadora, en cuanto a su trabajo pedagógico (...). Lo hacen (también) para enriquecer su propia práctica docente y eso ayuda mucho en lo pedagógico (a las educadoras).* (Ana María, Inspectora 1)

12. Reconocimientos

Referente a esta categoría, las inspectoras expresaron que normativamente no existía su uso debido a la transferencia adecuada de nuevos aprendizajes, pero tanto las directoras como ellas mismas utilizaban las exhortaciones verbales y el reconocimiento por escrito en los documentos de trabajo (p. ej. planeaciones) de las educadoras, cuando realizaban su trabajo de forma adecuada y/o aplicaban nuevos aprendizajes que les permitiesen mejorar su práctica docente (Figura 87). También hablaron de otros tipos de reconocimientos que las educadoras recibían y que consideraban también importantes para su crecimiento profesional como el que recibían de los padres de familia o por parte de la jefa del sector. Sin embargo, sí consideraban que la falta de reconocimientos se podía deber a la ausencia de empatía por parte de la directoras:

Figura 87. Reconocimientos

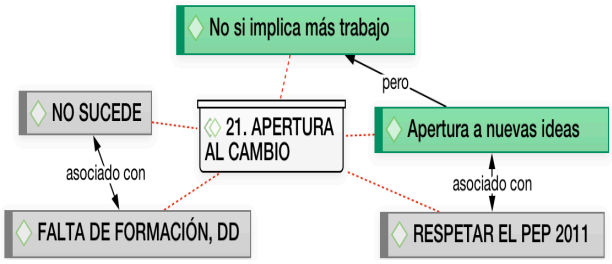


> *He visto muy poco reconocimiento de ellas hacia las maestras. No he visto, bueno ni siquiera un "felicidades maestra, lo hiciste bien" o dejarle una notita en su hoja de visita, porque en algún ámbito cuando yo veo que está todo bien yo le dejó una nota "en este ámbito se encontró todo bien, felicidades maestra, siga así, no deje de mostrar esa responsabilidad en usted". (...) Veo como que falta esa estimulación, ponerse en el zapato de las maestras y animarlas. Sucede muy poco, muy poco.* (Giselle, Inspectora 8)

13. Apertura al cambio

Por lo que respecta a esta categoría (Figura 88), la mayoría de las inspectoras consideraron que las directoras sí se mostraban abiertas al cambio, favoreciendo el intercambio de opiniones, realizando proyectos colectivos y demostrando ser receptivas a nuevas ideas de todo el personal que laboraba en el centro escolar. Sin embargo, aunque demostraban ser abiertas al cambio, los cambios que realizaban las educadoras tenían que ser respetando el PEP 2011; como se mencionó en párrafos anteriores, las directoras no permitían cambios que estuvieran fuera de los lineamientos de este programa, el cual regía de manera obligatoria y nacional la Educación Preescolar en México:

Figura 88. Apertura al cambio



> *Sí, siempre y cuando estén dentro del contexto de PEP 2011 y no se salga, porque estamos regidas por ese programa. Si está dentro de los lineamientos del PEP, sí puede aplicarse, si no pues no es factible, porque tenemos que respetar la normatividad.* (Isabela, Inspectora 2)

Por otro lado, una de las inspectoras opinó lo contrario, para ella las directoras no se daban cuenta de los cambios que implementaban las educadoras en su práctica docente

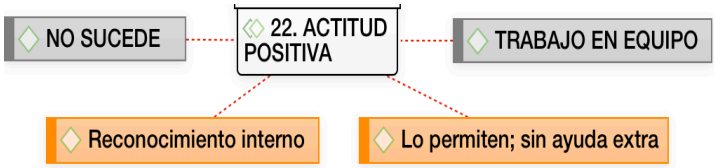
producto de FC a las que asistían y era debido a la poca o nula preparación que recibían para ser directoras:

> *Pues con las directoras que tengo, no se dan cuenta de esto, aún no les ha caído el veinte. Tal vez llega la educadora y te digo, desafortunadamente cuando tú asciendes aquí no preparan para ser directora.* (Ingrid, Inspectora 6)

14. Actitud positiva hacia la FC

Por lo que corresponde a esta categoría (Figura 89), al igual que en varias de las categorías anteriores, expresaron que las directoras no solían apoyar externamente el uso de aprendizajes nuevos de las FC a las que iban las educadoras y quedaba en un reconocimiento interno.

Figura 89. Actitud positiva hacia la FC



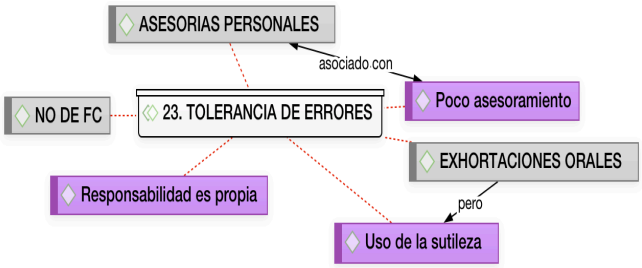
En ese caso, la actitud positiva consistía en facilitarles asistir a FC, aunque como habían mencionado antes, sin ninguna ayuda extra. Lo que sí sucedía es que las educadoras utilizaban el trabajo en equipo para intercambiar entre ellas nuevos aprendizajes e ideas para trabajar con sus alumnos.

15. Tolerancia de errores

Al hablar sobre esta categoría (Figura 90), las inspectoras comentaron que las directoras utilizaban las asesorías personales para apoyar y solucionar los errores que llegaban a tener las educadoras en su práctica (p.ej. Llevar a cabo una actividad que no interesara a los alumnos), aunque no solía ser con relación a aprendizajes de FC y en general las educadoras recibían poco asesoramiento, el cual según una de las inspectoras debía realizarse con sutileza:

> *Sugiriéndole, "yo te sugiero ¿por qué no haces esto, para que te dé buenos resultados?". Las sugerencias, no decir estás mal sino "¿qué te parecería…? Y, ¿si empezamos así" (…) La sutileza es importante para que las educadoras no se ofendan.* (Rosario, Inspectora 7)

Figura 90. Tolerancia de errores

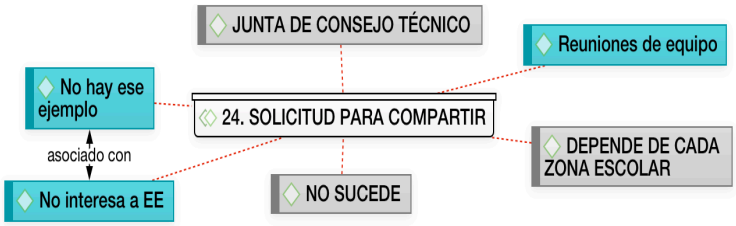


Por otro lado, las inspectoras consideraban que los errores en relación con la transferencia de FC eran responsabilidad de cada educadora, como también lo era su propia formación.

16. Solicitud para compartir

Finalmente, en cuanto a esta categoría (Figura 91), las inspectoras mencionaron que las directoras utilizaban las Juntas de Consejo Técnico y las reuniones de equipo para favorecer que las educadoras compartieran aprendizajes nuevos, aunque este apoyo estaba relacionado con la forma de trabajo de cada zona escolar, por lo que muchas veces no sucedía; esto también podía ocurrir porque a las educadoras no les interesaba compartir nuevos aprendizajes que tuviesen o porque no solía haber ese ejemplo por parte de sus directoras, ni de las inspectoras:

Figura 91. Solicitud para compartir



No, no se da. Nunca se ha visto, ni de decir de la directora "¡Qué bueno compañera, transmítanos!". Inclusive hay compañeras, lo que decíamos, las inspectoras que fueron a España nunca compartieron con nosotras lo que fueron a hacer, no hubo un diálogo, no hubo una junta para comentar lo que habían visto allá: "vimos esto, vimos lo otro". Porque ellas dicen que fue pagado por ellas, y todo lo que fueron a ver y observar es de ellas. (Rosario, Inspectora 7)

Como cierre al análisis de los resultados de este instrumento, se puede observar, por un lado, que la entrevista sirvió para validar las categorías que proponen Govaerts & Dochy (2014) y ver que eran funcionales en este nivel educativo y que se podían seguir explorando en las educadoras y directoras. Por el otro lado, también se pudo analizar que en muchas ocasiones les fue difícil hablar del apoyo hacia la transferencia que realizaban las directoras, aunque reconocían que era un tema importante en el cual las directoras necesitaban trabajar.

En el caso de la dimensión *Apoyo hacia la formación continua*, las mismas inspectoras se consideraban como los agentes principales que promovían que las educadoras asistieran a las formaciones continuas sobretodo en las categorías de: *Aclaración de la selección*, *Participación de la selección de la FC*, *Participación de la directora en FC*, *Apoyo práctico*. Del mismo modo, muchas veces dudaron si sus directoras les demostraban estos tipos de apoyo, y en cuanto a la dimensión *Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes*, sus percepciones sobre las directoras permitieron clasificar a las categorías de la siguiente forma:

- Apoyo que sucede, pero no hacia la transferencia de aprendizajes: *Entrenadora de aprendizaje y transferencia*, *Aplicación de la monitorización*, *Retroalimentación*, *Refuerzo informal*, *Reconocimientos* y *Tolerancia de errores*.
- Apoyo que no sucede por falta de formación en las directoras: *Interés en los contenidos de la FC*, *Solicitud para compartir*.
- Apoyo que no sucede porque no es responsabilidad de las directoras: *A favor del seguimiento de la FC*.
- Apoyo que sí sucede: *Discusión de la aplicación*, *Oportunidades para practicar y aplicar*, *Establecimiento de metas*, *Ánimo*, *Apertura al cambio*, *Actitud positiva hacia la FC*, *Apoyo emocional*.

De este último punto, aunque externaron que este apoyo si sucedía, no estaban 100% seguras de que fuera únicamente con respecto a la transferencia de aprendizajes. También en cuanto a las categorías: *Discusión de aplicación*, *A favor de seguimiento de la FC* y *Retroalimentación* reconocieron que muchas veces ellas daban este tipo de apoyo a las educadoras cuando les realizan las visitas pedagógicas.

Finalmente, muchas de sus respuestas estuvieran encaminadas a responder cómo deberían ser las directoras en cuanto al apoyo de la transferencia de aprendizajes, la importancia de que se formasen para ejercer ese puesto y presentaron a las Juntas de Consejo Técnico como un buen momento y lugar, así como a la Ruta de Mejora como una buena estrategia, para que las directoras les demostrasen este tipo de apoyo a las educadoras.

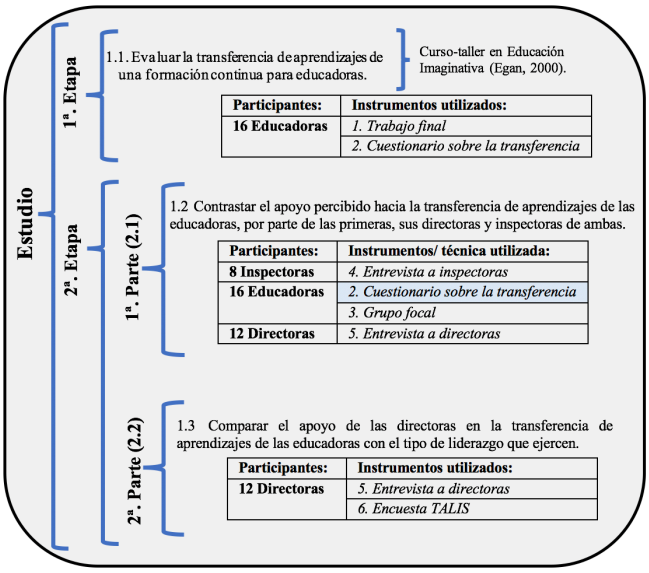
9.2.1 Cuestionario sobre la transferencia

En esta sección se encuentran los resultados con respecto al apoyo de las directoras a la transferencia de aprendizajes, percibido por **las educadoras**. La información fue obtenida del apartado 4 del instrumento *Cuestionario sobre la transferencia*, preguntas (ítems) de la 24 a la 39 y después fue contrastada con los grupos focales conducidos y cuyos resultados están explicados después de esta sección (Figura 92).

Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes

Como se explicó en el capítulo 7, esta dimensión fue evaluada a través de 16 ítems que atendían a las categorías de esta dimensión, tomadas de Govaerts & Dochy (2014) y validadas con las entrevistas hechas con las inspectoras para usarlas en este nivel educativo.

Figura 92. Etapa 2.1 Cuestionario sobre la transferencia



En cuanto a las cuatro categorías Apertura al cambio, Actitud positiva hacia la formación, Tolerar errores, Solicitud para compartir que no fueron preguntadas en este instrumento, si fueron abordadas en los dos grupos focales, para evaluar si la transferencia seguía ocurriendo.

El cuestionario tuvo un coeficiente de Cronbach de *0,98* (Anexos XXVI) lo cual demostró un alta fiabilidad de los resultados (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Se presentan los resultados en la gráfica de figura 93, así como los hallazgos más significativos de ellos y como se explicó en el capítulo 7, este apartado midió los ítems a través cuatro valores: *no estoy de acuerdo* (1), *muy poco de acuerdo* (2), *bastante de acuerdo* (3), *muy de acuerdo* (4). Se podrá ver que la mayoría de las educadoras concordaban en que sus directoras no les habían demostrado apoyo para transferir los aprendizajes de la FC evaluada en sus clases, resultando lo que a continuación se presenta.

En nueve ítems el valor *no estoy de acuerdo* (1) fue mayoría, y correspondió a las categorías de Entrenadora de aprendizaje y transferencia (43,75%), Monitorización (43,74%), A favor del seguimiento de la FC (50%), Apoyo emocional (39,58%) y Reconocimientos (56,25%); en cinco ítems hubo un empate de frecuencias entre los valores *no estoy de acuerdo* (1) y *muy poco de acuerdo* (2) que hacían referencia a las categorías: Interés en los contenidos de la FC (31,25%), Discusión de la aplicación (43,75%), Oportunidades para practicar y aplicar (31,25%), Establecimiento de metas (37,50%) y Ánimo (37,50%); y solamente en dos ítems la respuesta *muy poco de acuerdo* (2) fue mayoría, en las categorías Retroalimentación (43,75%) y Refuerzo informal (43,75%).

En cuanto a los valores de mayor acuerdo (3 y 4), en todos los ítems el valor *muy de acuerdo* (4) siempre fue el menos utilizado. Sin embargo, la categoría de Oportunidades para

practicar y aplicar fue la que mayor porcentaje obtuvo (18,75%) de este valor, resultado que les fue cuestionado en los grupos focales.

También en cinco ítems el valor *bastante de acuerdo* (3), fue el segundo valor más elegido con relación a la categorías: Entrenadora de aprendizaje y transferencia (22,92%), A favor del seguimiento de la FC (31,25%) y Apoyo emocional (31,25%), aunque siempre después del valor *no estoy de acuerdo* (1).

De igual forma, en todos los ítems el porcentaje acumulado de los valores *no estoy de acuerdo* (1) y *muy poco de acuerdo* (2), fueron mayoría en comparación al porcentaje acumulado de los valores *bastante de acuerdo* (3) y *muy de acuerdo* (4). Esta información se puede ver detallada dentro de una tabla en Anexos XXVII, así como la moda, la mediana, la frecuencia de los valores obtenidos, el porcentaje de cada valor por ítem y el porcentaje acumulado de cada uno de ellos.

Finalmente, al contabilizar el porcentaje del número de veces que fueron usados los cuatro valores (Figura 94), resultó, como era esperado, que el valor *no estoy de acuerdo* (1) con un 40,63%, fue el más utilizado para valorar las afirmaciones de todos los ítems, seguido del valor *muy poco de acuerdo* (2) con un 28,13%.

Figura 93. Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes, percibido por las educadoras

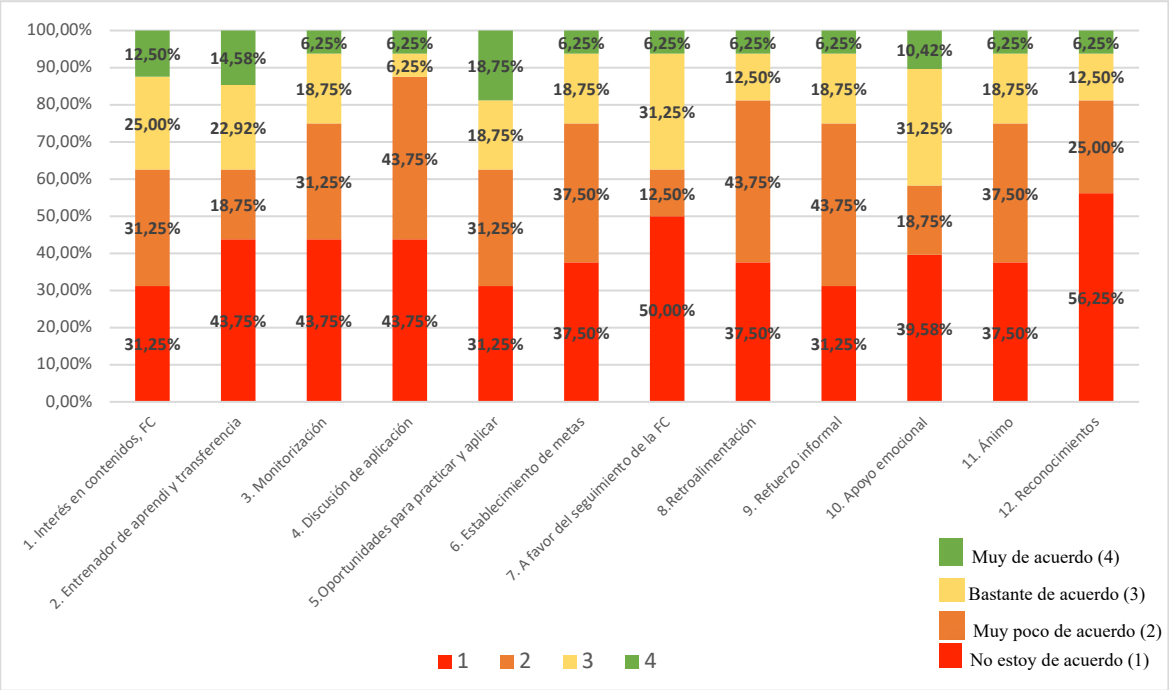
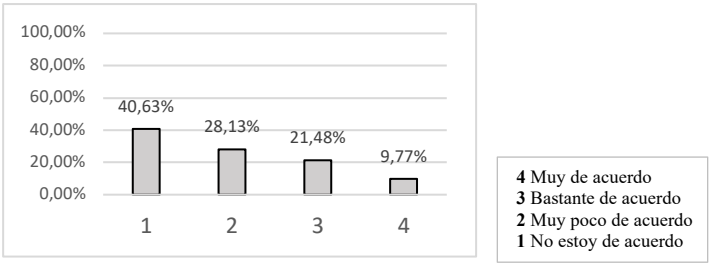


Figura 94. Valor más usado



Por otro lado, los resultados de los ítems también fueron analizados *por tipo de directora* (Figuras 95 y 96), para identificar si sus respuestas tenían una más alta o más baja valoración dependiendo del tipo de directoras con la cual trabajaban. Estos datos también se pueden ver en Anexos XXVIII.

Figura 95. Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes, educadoras con DT

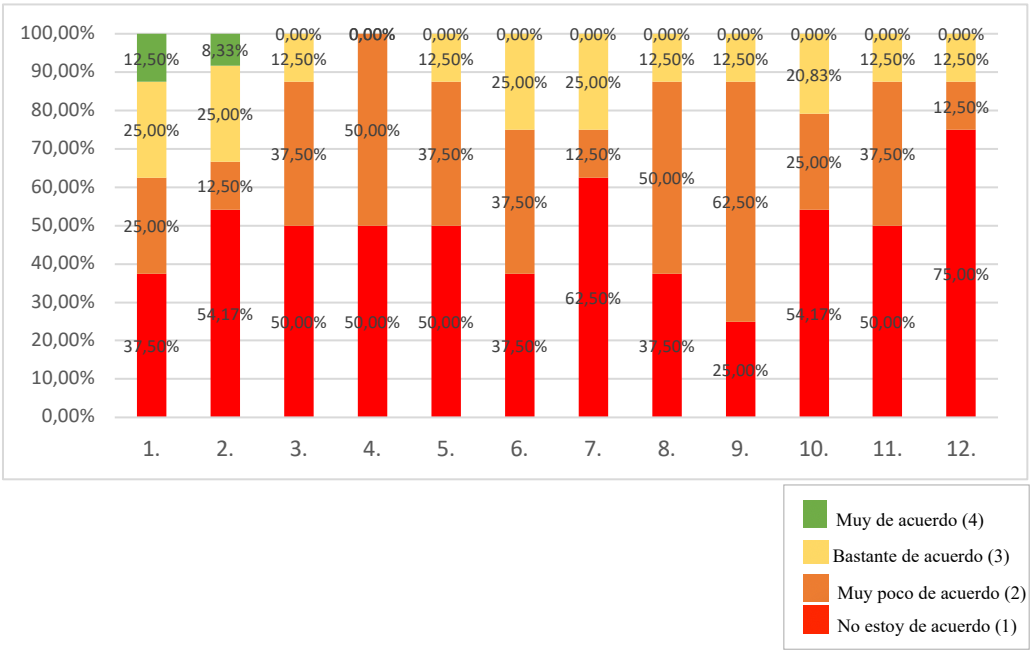
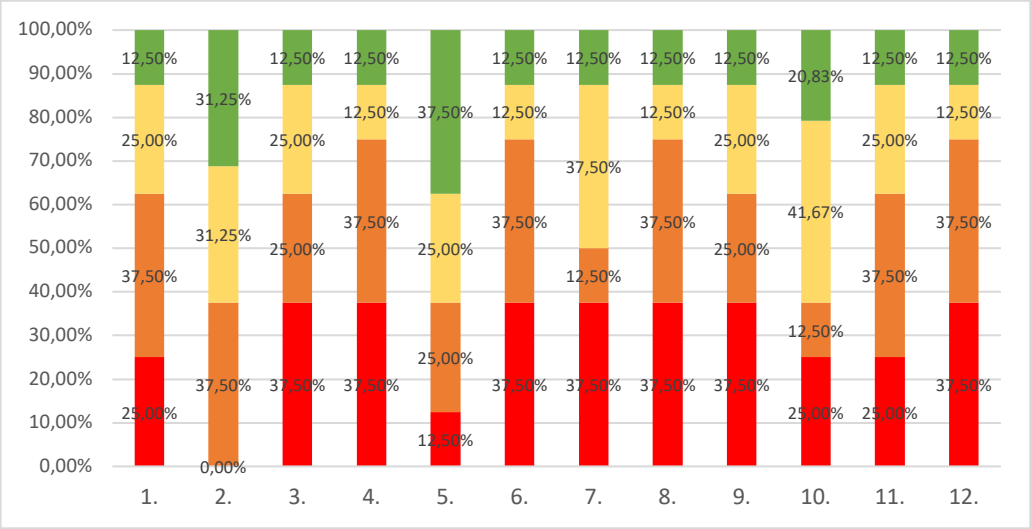


Figura 96. Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes, educadoras con DE



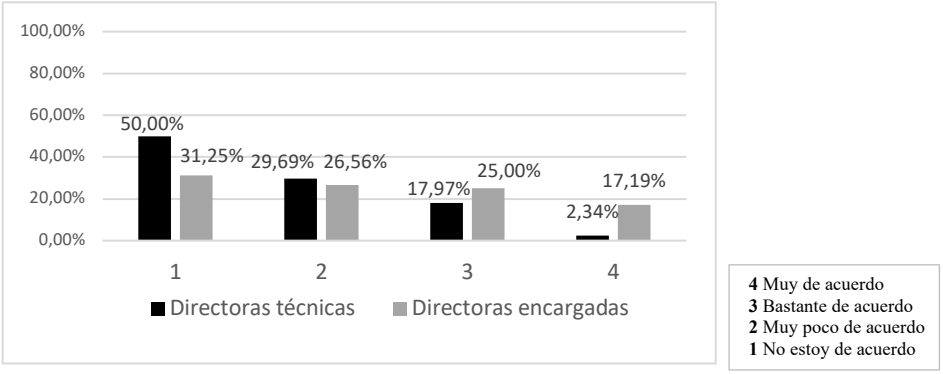
1. Interés hacia los contenidos de la FC
2. Entrenadora aprendizaje y transferencia
3. Monitorización
4. Discusión de la aplicación
5. Oportunidades para practicar y aplicar
6. Establecimiento de metas
7. A favor del seguimiento de la FC
8. Retroalimentación
9. Refuerzo informal
10. Apoyo emocional
11. Ánimo
12. Reconocimientos

De las 12 categorías evaluadas, la mayoría de las educadoras que trabajaban con DT puntuaron con los valores de menor valor: *no estoy de acuerdo* (1) y *muy poco de acuerdo* (2). También se podrá ver que el *valor muy de acuerdo* (4) únicamente fue utilizado para las categorías de Interés hacia los contenidos de la FC y Entrenadora de aprendizaje y transferencia, aunque siempre quedaron como el cuarto valor utilizado.

En el caso de las educadoras que trabajaban con DE en casi todas las categorías puntuaron en su mayoría con los valores *no estoy de acuerdo* (1) y *muy poco de acuerdo* (2), pero en cuanto a las categorías Oportunidades de transferencia (62,5%) y Apoyo emocional (62,5%), puntuaron en su mayoría con los valores de mayor valor: *bastante de acuerdo* (3) y *muy de acuerdo* (4), y en caso de la categoría A favor del seguimiento de la formación, hubo un empate entre las puntuaciones de menor valor y las de mayor valor (50% en cada caso).

En la siguiente figura (97) se puede ver los valores que más usaron según el tipo de directora con la que trabajaban: En el caso de las educadoras con DT el 79,69% de ellas eligió los grados de acuerdo de menor valor (1 y 2), comparado al 57,81% de las educadoras con DE quienes también emplearon en mayor porcentaje los grados de acuerdo de mayor valor (3 y 4) en un 42,19%.

Figura 97. Valor más usado por tipo de directora



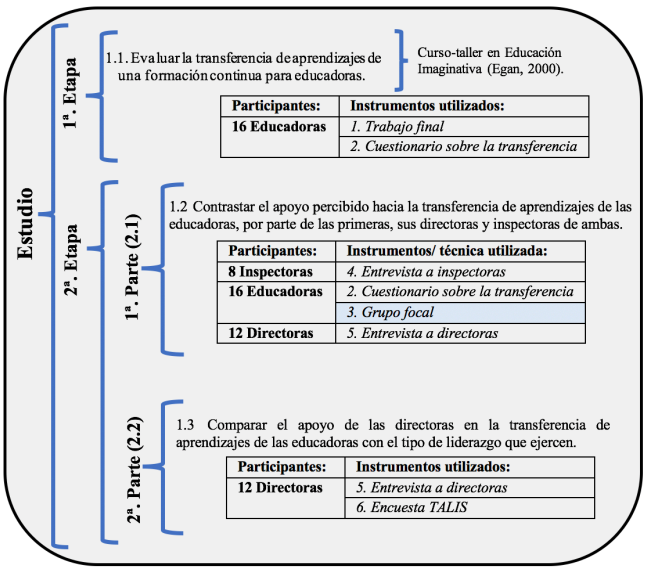
Como cierre al análisis del apartado 4 del *Cuestionario sobre la transferencia*, estos resultados demostraron que, aunque las educadoras en general habían percibido poco o muy poco el apoyo de sus directoras hacia la transferencia de sus aprendizajes de la FC asistida, si las comparábamos por tipo de directora con las que trabajaban, las educadoras con DT percibieron un menor apoyo, comparado al percibido por las educadoras con DE.

Con la intención de corroborar esta información analizada y verificar si sus propias percepciones coincidían con estos resultados, las educadoras participaron en uno de los dos grupos focales conducidos en este estudio y en la sección siguiente se presentan los resultados obtenidos.

9.2.2 Grupo focal

Como se mencionó en el capítulo 7, los resultados anteriores después de ser analizados fueron presentados a las educadoras durante uno de los dos grupos focales llevados a cabo con ellas cinco meses después, con el objetivo de contrastar y verificar los mismos (Figura 98).

Figura 98. Etapa 2.1 Grupo focal



En primer lugar, se presenta un análisis comparativo (Petracci, 2007), en donde se estudió cada grupo focal en sí mismo con respecto a la interacción de sus participantes a través de los indicadores que esta autora propone (Tabla 36). En el caso del grupo focal 1 pudieron asistir siete de las ocho de las educadoras convocadas; en cuanto al grupo focal 2 asistieron seis de las ocho citadas (Anexos XXX).

Tabla 36. Análisis comparativo de la interacción surgida en ambos grupos focales

	Grupo focal 1	Grupo focal 2
Tema o temas más repetidos a lo largo del grupo	• El apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes era muy poco o inclusive nulo.	• El apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes era muy poco o inclusive nulo.
Consensos entre las participantes	• La fuerte carga administrativa que tenían las directoras era uno de los motivos de la falta de apoyo. • El estudio de FC era una decisión personal. • El sistema educativo era el principal causante de la desmotivación laboral que existía en directoras y educadoras.	• La fuerte carga administrativa que tenían las directoras era uno de los motivos de la falta de apoyo. • El estudio de FC era una decisión personal. • La DE trabajaban igual o más que las DT, sin que ello significase un mayor sueldo. • Las educadoras "solteras y sin hijos" tenían más posibilidades de seguirse preparando.
Disensos entre las participantes	• La edad de las educadoras como factor para estudiar o no una FC. • El apoyo recibido por sus directoras era diferente entre los centros particulares y públicos.	• En los centros particulares hubo oportunidad de compartir los contenidos aprendidos en el curso-taller. • Las directoras no eran las únicas responsables de la falta de apoyo en la transferencia, también las educadoras.
Cambios de opinión en el grupo en general o de alguna integrante en particular	• El apoyo de la directoras en el trabajo de las educadoras era determinante. • Existían malinterpretaciones de la función directiva en los centros escolares.	• No hubo cambios de opinión.
Varias opiniones sobre un tema por una misma participante	• Mar: El apoyo de la directora no existía, pero era necesario. • Valeria: El apoyo de la directora no existía, pero era necesario. • Nadia: El apoyo de las directoras era diferente en los centros particulares.	• Fernanda: Hubo aumento de DE, porque nadie quería ser DT. • Carla: Las educadoras que asistían a FC era porque eran solteras y sin hijos. • Maya: El apoyo a la FC debería venir acompañado de un incentivo salarial.
Presencia o ausencia de participantes dominantes	• Participaciones más dominantes: 1. Mar (24 intervenciones) • Participaciones medio dominantes: 2. Valeria (14 intervenciones) 3. Nadia (11 intervenciones) • Participaciones poco dominantes: 4. María (9 intervenciones) 5. Rosa (9 intervenciones) 6. Luisa (5 intervenciones) 7. Paula (5 intervenciones)	• Participaciones más dominantes: 1. Fernanda (57 intervenciones) • Participaciones medio dominantes: 2. Maya (37 intervenciones) 3. Carla (34 intervenciones) 4. Paola (29 intervenciones) • Participaciones poco dominantes: 5. Gisela (11 intervenciones) 6. Fara (2 intervenciones)

Este análisis permitió percibir que en general los resultados de ambos grupos focales coincidían entre ellos y las respuestas de uno complementaron las respuestas del otro, expresando el por qué de su descontento percibido con relación a las dimensiones estudiadas: Apoyo hacia la formación continua y Apoyo hacia la transferencia de los aprendizajes de sus directoras[34].

A continuación, se describen los resultados específicos de las 24 categorías estudiadas que proponen Govaerts & Dochy (2014), mismas que fueron validadas con la *Entrevista a inspectoras*. Al final se presenta la triangulación de los dos instrumentos utilizados con las educadoras para esta parte del estudio.

Dimensión: Apoyo hacia la formación continua

Los resultados de esta dimensión de obtuvieron del guion de preguntas usado para conducir ambos grupos focales y también de la conversación que surgió con ellas a raíz de los cuestionamientos que se les iban planteando.

1. Aclaración de la selección

Respecto a esta categoría (Figura 99), las educadoras mencionaron los diferentes criterios que utilizaron las directoras para seleccionarlas para asistir al curso-taller en EI: tener gusto por actualizarse, disponibilidad de tiempo, no tener hijos y compromiso por la diseminación. Sin embargo, ellas consideraron que no hubo una aclaración objetiva sobre el por qué habían sido seleccionadas y esto también significó que sintieran que había sido al azar o por ser las que tenían menor antigüedad en el puesto (orden de prelación). En el caso de las educadoras con DE, fue la inspectora quien las seleccionó. Por otro lado, las educadoras expresaron conductas que esperaban que sus directoras tuvieran para seleccionarlas en futuras FC como "ser democráticas", "exigir compromiso" así como "hacer una convocatoria abierta" para todas las educadoras de cada centro escolar.

Figura 99. Aclaración de la selección

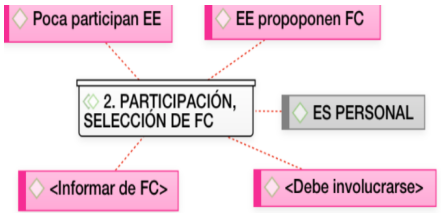
2. Participación de la selección de la FC

Sobre esta categoría, las educadoras mencionaron que la selección de FC era algo personal y se debía asistir por propio interés, expresando también que las pocas veces que las directoras se involucraban en ello, ellas misma como educadoras demostraban poca participación (Figura 100).

[34] Únicamente Nadia (Grupo focal 1) no concordó con los resultados del cuestionario y expresó cómo había sido su experiencia de recibir apoyo hacia la transferencia, aunque debido a la rotación de directoras continua que solía haber, esa directora no había participado en este estudio.

En el caso de educadoras con DE, solían tener mayor relación con las inspectoras y externas que ellas mismas les proponían FC que les podrían ayudar a fortalecer sus competencias docentes, aunque debido a la carga administrativa que solían tener las inspectoras, raramente sucedía.

Figura 100. Participación en la selección de la FC



Así mismo, el ser seleccionadas no implicaba que las educadoras asistieran a la FC ya que no era obligatorio ni existían sanciones en el trabajo por no asistir. Por este motivo ellas consideraban que a las FC se debía asistir por satisfacción personal y profesional.

3. Valor de la formación continua

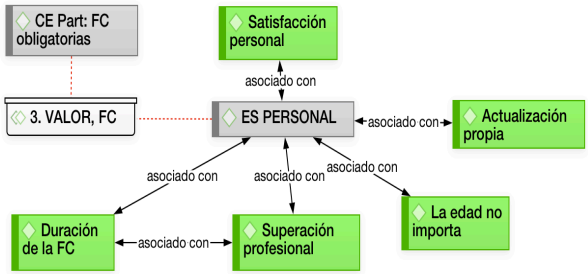


Figura 101. Valor de la formación continua

En cuanto a esta categoría (Figura 101), las educadoras concordaron que era algo personal que tenía que ver con la propia superación profesional, la satisfacción de cada una y el interés por actualizarse:

> *En cuanto a la participación consideró que es individual, es como en la vida. El que quiere lo hace y el que no quiere lo hace. No hay remuneración ni económica ni emocional, ni de ningún tipo. Entonces si yo quiero ser una mejor educadora, si yo quiero hacer la diferencia para mis niños, me sigo preparando y ya depende de mí si lo hago o no, pero no va a haber nadie. No necesito que nadie me esté diciendo "ya estudia o haz tu tarea" depende de mí, el apoyo podría ser emocional y no necesitaría ser nada más del directivo podría ser entre los pares, a veces es bueno compartir lo que aprendes con los demás, porque así luego refuerzas y se va ampliando.* (Valeria, Grupo focal 1)

Tres barreras que mencionaron que hacían que ellas no le dieran valor a estudiar FC eran la duración de la FC (entre más horas menos interés), la edad (entre menos jóvenes mayor desinterés), aunque una de ellas debatió sobre esto, y el no trabajar en centros escolares particulares, puesto que las FC solían ser obligatorias y constantemente se les hablaba del beneficio de estudiarlas.

4. Participación de la directora en la FC

Referente a esta categoría, hubo una clara división entre educadoras de centro particulares y centros públicos (Figura 102). Las primeras confirmaron que sus directoras si conocían los objetivos y contenidos de las FC a las que asistían, las segundas consideraban que no lo sabían no por falta de interés, pero sí por la excesiva carga administrativa que ellas veían que sus directoras tenían:

Figura 102. Participación de la directora en la FC

> *¿Que nos pasó una vez con la directora? (intercambiando miradas con su colega) Recién empezábamos con este taller y ella nos pregunta "¿Cómo les va?" y pues nosotras "¡Muy bien!" y ella inmediatamente, "pero espéreme un poco, falta la 9-11 (documento estadístico que hay que entregar a supervisión mensualmente), ahorita me cuentan que algo no me cuadra".* (Paola, Grupo focal 2)

5. Alineación

Figura 103. Alineación

Por lo que toca a esta categoría (Figura 103), las educadoras coincidieron que las directoras en general no demostraban interés por las FC a las que ellas asistían, por lo que la alineación no se daba, aunque reconocían la importancia de demostrar disposición hacia ello, con el fin de favorecer el mejor desarrollo de los alumnos de sus centros.

6. Apoyo práctico

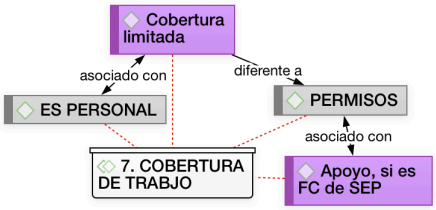
Figura 104. Apoyo práctico

En esta categoría (Figura 104), las educadoras concordaron que el apoyo práctico no existía y que el poco que había habido (p. ej. puntaje para ascender de puesto en el servicio público) había desaparecido, por lo que si ellas deseaban asistir a FC había de ser con apoyo de sus propios recursos:

> *Aquí tal vez las personas que tomamos el curso, no fue eso, no fue un tema, hubo el interés, pero el incentivo también es algo. Por ejemplo, ahorita una compañera está en Tuxtla, ella va con sus gastos, ella sola, pasaje, comida. El magisterio así que digamos no es una gran profesión que te da para subsistir, y tomar diplomados y cursos.* (Maya, Grupo focal 2)

7. Cobertura del trabajo

Figura 105. Cobertura del trabajo



Al hablar de esta categoría (Figura 105), las educadoras de centros escolares públicos coincidieron en que la cobertura hacia el trabajo sólo existía si la FC era organizada por SEP, y que, en caso de asistir por decisión personal, la cobertura era limitada:

> *Dices que fuiste a actualización (por decisión personal), pero como no te envió el gobierno, no vale. Así que aguántate, pero si no fuera así, "yo te asigno (te doy permiso) lunes, martes para que descanses (...). Y al final la motivación es personal.* (Carla, Grupo focal 2)

8. Preparación de las docentes

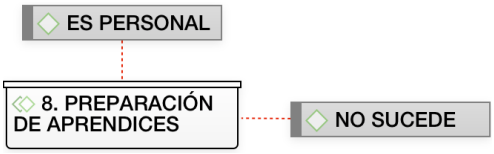


Figura 106. Preparación de las docentes

En cuanto a esta categoría (Figura 106), las educadoras expresaron muy poco al respecto, debido a que la FC era algo personal y por ende recibir algún tipo preparación por parte de sus directoras no sucedía.

Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes

Los resultados de esta dimensión también se obtuvieron del guion de preguntas usado y de la conversación que surgió con ellas con los cuestionamientos que se les iban planteando.

Prácticamente todas las educadoras coincidieron en estar de acuerdo con los bajos resultados del *Cuestionario sobre la transferencia* (Apartado 4) y expresaron los motivos por los que este apoyo no existía, pese a si haber realizado una transferencia de aprendizajes de la FC que se les ofreció.

La única educadora que habló de conductas que su directora le favorecía para la transferencia de aprendizaje, provenía de uno de los centros escolares particulares participantes, pero esa directora no participó en el estudio. Es decir, ella había tenido oportunidad de trabajar con una directora que le había apoyado a transferir aprendizajes y habló de esa experiencia.

1. Interés en los contenidos de la FC

Respecto a esta categoría, las educadoras de centros públicos expresaron que esto no sucedía con sus directoras y estaba asociado a la fuerte carga administrativa con la que tenían que lidiar constantemente, impidiéndoles dar algún apoyo a las educadoras (Figura 107).

Figura 107. Interés en los contenidos de la FC

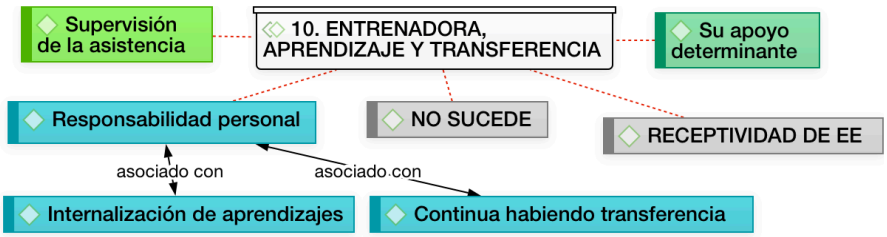
En el caso de las educadoras de centros particulares el interés, aunque poco también debido a la carga administrativa de sus directoras, si lo llegaban a percibir:

> *Y siempre que íbamos al curso era de pasar con ella, a su oficina y nos decía "explícame a ver que aprendiste como lo vas a aplicar, haz una planeación, la tienes que presentar con las demás maestras en un Consejo Técnico Escolar".* (Nadia, Grupo focal 1)

2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia

Sobre esta categoría (Figura 108), las educadoras de ambos centros escolares externaron que sí hubo supervisión por parte de sus directoras en cuanto a la asistencia diaria a la FC ofrecida, más no asistencia hacia la transferencia, considerándolo algunas de ellas como un apoyo determinante.

Figura 108. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia



En cuanto a la solución de problemas durante la transferencia, comentaron que eso no sucedía, que dependía también de la receptividad y voluntad de cada educadora para recibir observaciones de su directoras y que finalmente, tanto directoras como educadoras entendían que era una responsabilidad personal tanto la internalización de aprendizajes como el continuar haciendo la transferencia de aprendizajes en sus clases:

> María: *Creo que fue un trabajo más como de nosotras, yo y Luisa.*
>
> Nadia: *Y de uno quedará si va o no va, todo depende de la importancia y de como tú puedes llevar a cabo la práctica, como lo puedes intervenir con los niños, depende de ti, de tu trabajo tanto de manera personal, así como de cómo lo puedes implementar con ellos.* (Grupo focal 1)
>
> Paola: *Es personal. Sí de ellos, sinceramente pues no. En cuestión a nuestra directora, como que a veces, pero muy al inicio, cuando el curso-taller inició si nos preguntó, pero pasando la primera sesión, ya como que hasta cuando regresaron que las iban a citar a ellas, y nos dijeron…*
>
> Gisela: "*Platiquen de que trató*".
>
> Fernanda: *Para que no se equivoquen* (en las entrevistas que se les hicieron). (Grupo focal 2)

3. Monitorización

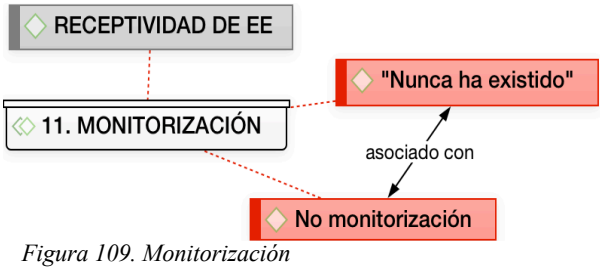


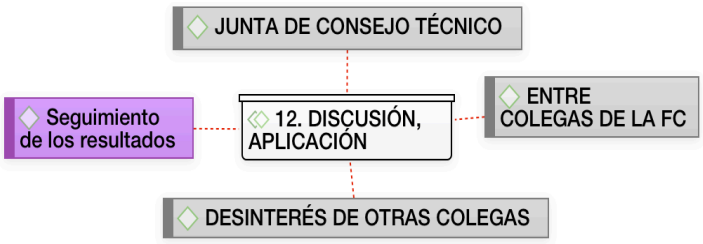
Figura 109. Monitorización

Con relación a esta categoría (Figura 109), las educadoras coincidieron que la mayoría de ellas no tuvo monitorización de sus aprendizajes transferidos del curso-taller en EI por parte de las directoras, añadiendo que no solía existir y por ello tampoco era esperado.

En los dos casos que externaron que sí paso, con las educadoras Nadia, y María y Luisa, las tres reflexionaron que ello también dependía de la receptividad y apertura de las educadoras.

4. Discusión de la aplicación

Figura 110. Discusión de la aplicación



Referente a esta categoría, las educadoras comentaron que la discusión sobre la FC ofrecida se dio más bien entre las educadoras del mismo centro escolar que habían ido al curso-taller, y en el caso de las que fueron de forma individual, expresaron que no sintieron interés ni de parte de sus directoras ni de las demás colegas de su centro como para discutir las transferencia que estaban haciendo (Figura 110).

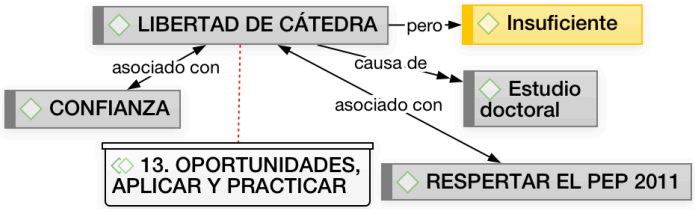
Una de las educadoras de un centro escolar particular hablo de la experiencia que había sentido con una exdirectora, externando lo diferente que resultaba cuando la persona en ese puesto se interesaba en conocer sobre las FC a las que asistían las educadoras:

> *Cada día que fuimos al curso, al otro día, yo tenía que pasar con ella y me decía "¿y qué aprendiste? ¿y por qué? ¿y eso cómo lo aplicarías?", en fin, pero, por ejemplo, la actitud que tomaba ella, (...), ella me decía, "¿y si no te lleva un buen resultado?, ¿por qué vas? ¿qué estás aprendiendo?". Me sacaba a veces por la tangente, y le decía, "yo lo he aplicado y he tenido un resultado favorable con los niños".* (Nadia, Grupo focal 1)

Finalmente, en el caso de las educadoras, las Juntas de Consejo Técnico no eran consideradas como un espacio para hablar de la transferencia de nuevos aprendizajes, y más bien era un acto administrativo que al ser ordenado por SEP, se tenía que cumplir.

5. Oportunidades para practicar y aplicar

Figura 111. Oportunidades para practicar y aplicar



Por lo que toca a esta categoría (Figura 111), mencionaron que por lo general existía la libertad de cátedra acompañada de la confianza que les tenían sus directoras para utilizar nuevos aprendizajes en sus clases, siempre y cuando respetaran el PEP 2011.

Pese a ello, algunas creían que la libertad de cátedra que les dieron fue porque el curso-taller formaba parte de un estudio donde las directoras, después serían entrevistadas, por lo que había

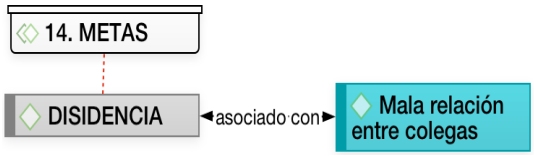
un motivo detrás, y que al final, aunque hubiese esta libertad para aplicar y practicas, era insuficiente:

> *Insuficiente podríamos decir, porque a pesar de que tenemos la libertad de aplicar todo lo que uno quiera y todo lo que uno haya aprendido, pues la directora no se toma esa responsabilidad, porque es algo muy personal, es tu formación y ella da por hecho que tú solita te estás entendiendo, que tú solita estás avanzando, si quieres o si no lo dejas. No tiene el interés de verlo, porque lo ve como algo muy personal. No lo ve como un bien, para todos, para toda la escuela, sino solamente tuyo.* (Luisa, Grupo focal 1)

6. Establecimiento de metas

En esta categoría (Figura 112), las educadoras concordaron que eso no existía, y especialmente en los centros públicos la disidencia estaba provocando que no hubiera una buena relación con sus colegas (directoras y educadoras) y por eso el establecimiento de metas sobre la FC no se daba.

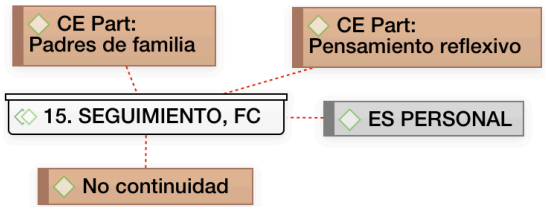
Figura 112. Establecimiento de metas



7. A favor del seguimiento de la FC

Al hablar de esta categoría, las educadoras de centros partículas externaron que el seguimiento que tenían, también se debía a la presión que ejercían los padres de familia para saber cómo se capacitaba al personal docente, aunque después se perdiera la continuidad (Figura 113). Únicamente una de las educadoras habló de la experiencia positiva que había tenido con una antigua directora y cómo ella le había ayudado a fortalecer su pensamiento reflexivo con el seguimiento que le daba. En el caso de las educadoras de centros públicos reiteraron que al ser la FC algo personal, por ende, el seguimiento no existía.

Figura 113. A favor del seguimiento de la FC



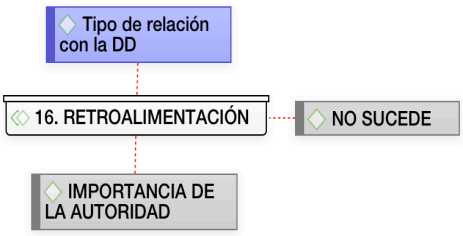
8. Retroalimentación

En cuanto a esta categoría (Figura 114), casi de manera unánime expresaron que no percibían esta conducta con sus directoras, recalcando que sí lo necesitaban, así como el sentir que había una autoridad en sus centros escolares a la cual podían recurrir cuando lo necesitasen:

> *No para lo profesional, porque es de uno, como persona, pero para lo pedagógico y para mejorar los aprendizajes de los niños sí es determinante, lo que pase con ellos. Porque también para la organización, para el acompañamiento, para las tutorías, eso es todo, si no nos apoyamos con ellos, ¿con quién nos vamos a apoyar? Ellas son nuestra primera autoridad.* (Rosa, Grupo focal 1)

Por otro lado, la educadora que hablaba de tener una buena experiencia con una directora con la que había trabajado, expresó que el tipo de relación que se tenía con la autoridad era la que condicionaba el tipo de apoyo que se podía percibir.

Figura 114. Retroalimentación



9. Refuerzo informal

Respecto a esta categoría (Figura 115), las educadoras mencionaron que no sintieron ningún tipo de refuerzo informal de sus directoras con respecto al curso-taller en EI, más que indiferencia.

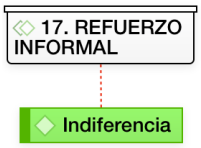


Figura 115. Refuerzo informal

10. Apoyo emocional

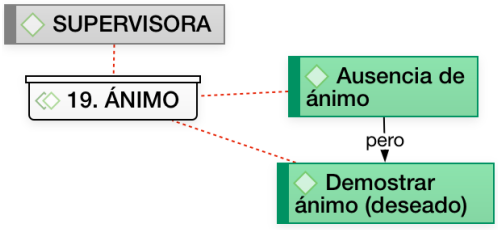
Sobre esta categoría, las educadoras comentaron que el apoyo emocional no sucedía por parte de las directoras debido a que estaban desmotivadas, siendo el sistema educativo el culpable de eso, por la carga administrativa que les pedían realizar (Figura 116). Sin embargo, el apoyo emocional que podían llegar a sentir venía de sus propias colegas cuando sucedía que asistían a la misma FC.

Figura 116. Apoyo emocional

11. Ánimo

Con relación a esta categoría (Figura 117), las educadoras volvieron a concordar que no recibían ese tipo de ánimo de sus directoras actuales, aunque lo deseaban tener. Por otro lado, también intentaban acercarse a sus inspectoras para recibir ese ánimo para transferir nuevos aprendizajes, aunque tampoco lo sintieron:

Figura 117. Ánimo

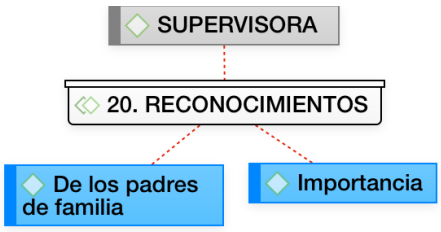


> *En mi caso si hay como que nuestra inspectora pues que nos motiva "que bueno chicas, me da mucho gusto que estén actualizándose" pero ahí queda, ya no hay más allá:" bueno lo compartes", "explícame para que yo te ayude"; yo lo aprendí y con mi amiga que yo fui, lo compartimos y ahí se queda.* (Fernanda, Grupo focal 2)

12. Reconocimientos

Referente a esta categoría, las educadoras mencionaron que no recibían reconocimientos orales o escritos en relación con la transferencia de aprendizajes que hacían, reconociendo la importancia de recibirlos tanto por parte de sus inspectoras como de sus directoras (Figura 118).

Figura 118. Reconocimientos



Por otro lado, mencionaron que para ellas lo más importante era recibir el reconocimiento de su trabajo por partes de los padres de familia de sus alumnos:

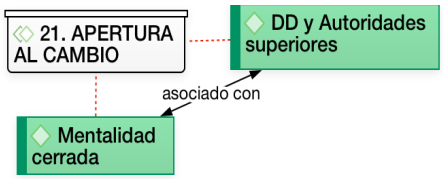
> *De ellos viene todo lo que nosotros hacemos. Ellos reconocen nuestro trabajo y nos hacen sentir bien, porque a través del aprendizaje de los niños es donde realmente se ve qué tanto estamos logrando nosotras como educadoras. Hasta ahí. Pero lamentablemente en cuestión directiva no hay interés.* (Mar, Grupo focal 1)

13. Apertura al cambio

Por lo que toca a esta categoría (Figura 119), las educadoras que expresaron opiniones sobre ello mencionaron que en su experiencia era algo que no veían en sus directoras puesto que las consideraban de mentalidad cerrada, algo que también veían en sus autoridades superiores:

> *Luego también, las directoras o las personas que están en el cargo más alto ponen una barrera de que "yo lo sé todo y tú, chicas de dos años, tres años, cinco años de servicio, no más a venir a modificar mis 20 años que tengo encima, (porque) mi sistema que me ha funcionado.* (Maya, Grupo focal 2)

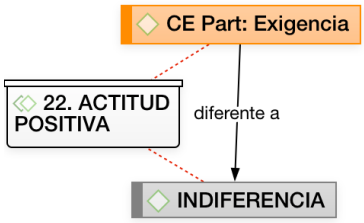
Figura 119. Apertura al cambio



14. Actitud positiva hacia la FC

En esta categoría, las educadoras expresaron que percibían indiferencia por parte de sus directoras cuando transferían nuevos aprendizajes (Figura 120). Sin embargo, una de las educadoras de un centro particular mencionó que esto solía ser diferente en los centros particulares debido a la exigencia que se les imponía tanto a la directora como a las educadoras sobre asistir a FC y transferir lo aprendido.

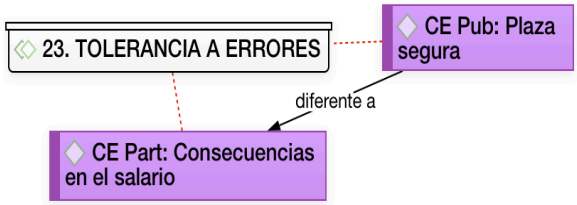
Figura 120. Actitud positiva hacia la FC



15. Tolerancia de errores

Al hablar de esta categoría más que hablar de las conductas que presentaban sus directoras, concordaron que la tolerancia de errores era menos flexible en los centros particulares porque si no cumplían con sus obligaciones docentes su sueldo estaba de por medio, así como su permanencia en el centro (Figura 121).

Figura 121. Tolerancia de errores



Sin embargo, en los centros públicos no influía tanto cometer o no errores de transferencia u otros, puesto que, al tener una plaza, era difícil que les importasen las consecuencias:

> *Entonces, duele más que no cumplas con eso, y que por eso te quiten dinero de tu cheque, porque yo ya lo sufrí todas esas exigencias, y si no lo haces "adiós, que te vaya bien" y como en las escuelas públicas tu trabajo es seguro, tienes una plaza, yo ya sé que al otro año voy a estar en la misma escuela y que voy a tener un grupo e inclusive solicitar el grupo que quiero tener, pero en escuelas particulares no, ahí está de por medio la calidad de tu trabajo.* (Mar, Grupo focal 1)

16. Solicitud para compartir

Finalmente, en cuanto a esta categoría, las educadoras tuvieron diferencias dependiendo del centro donde trabajaran. En el caso de las que estaban en centro particulares, ellas junto con sus colegas que asistieron a la FC tuvieron que compartir el curso-taller con sus demás colegas y directoras (Figura 122).

Las demás educadoras externaron que no lo hicieron y sintieron indiferencia por parte de sus directoras y inspectoras para replicar la FC, así como desinterés por parte de sus otras colegas, desacuerdo en tener que compartirlo, siendo también el terremoto que se vivió en la época del curso-taller un impedimento para organizar una reunión para compartir sus

aprendizajes. Solamente algunas, compartieron algunos de los contenidos del curso-taller, pero con colegas con las que tenían una amistad:

> *Es algo que compartes con los que conoces y entre los que sí quieren pues, pero somos pocas la verdad, de nosotras que nos conocemos con ella (Carla), y pues las integramos "miren, vengan" y las que se han dejado ahí están, y las que no se han dejado, pues nos dicen "las que se creen", pero al contrario, "no me creo, al contrario te quiero compartir", pero te ven mal.* (Fernanda, Grupo focal 2)

Figura 122. Solicitud para compartir

Para finalizar con el análisis de esta técnica, al triangular los datos de ambos instrumentos utilizados con las educadoras (Arias, 2000) se puede ver que, en ambos grupos focales los resultados coincidieron con los del *Cuestionario sobre la transferencia* (Apartado 4), a través de su desacuerdo mayoritario sobre el apoyo recibido de sus directoras, fueran técnicas o encargas.

En ambos grupos focales, las educadoras pudieron describir el apoyo que solían y no recibir por parte de sus directoras para asistir a formaciones continuas, y el que solían y no recibir para transferir aprendizajes, explicando las razones de ello. También mencionaron los aprendizajes que hasta ese momento seguían transfiriendo con respecto al curso-taller en EI, como por ejemplo el uso de las herramientas cognitivas con los alumnos dentro de sus actividades planeadas.

En el caso de la dimensión *Apoyo hacia la formación continua*, las educadoras expresaron que las principales actitudes y conductas que veían en sus directoras eran: *Aclaración de la selección*, *Participación de la directora en formaciones continuas* (sólo los centros particulares) y *Cobertura de trabajo*.

Con respecto a las categorías en las que mencionaron no percibir apoyo de sus directoras (*Participación de la selección de la FC*, *Valor de la formación continua*, *Alineación*, *Apoyo práctico* y *Preparación de aprendices*) contestaron que se debía porque era algo personal y dependía de cada una de ellas, aunado a la fuerte carga administrativa que solían tener las directoras y que les impedía darles ese apoyo.

Por ello las educadoras expresaron que deseaban percibir por parte de sus directoras más argumentos objetivos y claros al seleccionarlas para asistir a formaciones continuas, informarles de formaciones próximas a las que pudiesen ir y que se involucrasen y demostrasen más interés en las sugerencias que las educadoras les proponían, pero también reconocían que como educadoras era importante aceptar el apoyo de sus directoras.

En el caso de la dimensión *Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes*, las educadoras mencionaron que las actitudes y conductas que sí percibían de sus directoras, aunque de forma débil, eran: *Interés en los contenidos de la FC* (sólo centro particulares), *Oportunidades para practicar y aplicar*, *Solicitud para compartir* (sólo centros particulares).

Por otro lado, las categorías que mencionaron que no percibían fueron: *Entrenadora del aprendizaje y la transferencia*, *Monitorización*, *Discusión de la aplicación*, *Establecimiento de metas*, *A favor del seguimiento de la FC*, *Retroalimentación*, *Refuerzo informal*, *Apoyo*

emocional, *Ánimo*, *Reconocimientos*, *Apertura al cambio*, *Actitud positiva hacia la transferencia de la FC* y *Tolerancia de errores*.

También comentaron que algunas de las estrategias que utilizaban al no recibir ese apoyo era acudir con sus colegas, automotivarse para seguir transfiriendo los aprendizajes de la formación, consultar a sus inspectoras, en este caso no siempre con éxito y animarse a través del reconocimiento que recibían de los padres de familia.

Sin embargo, con respecto a todas estas categorías, aunque no percibían el apoyo de sus directoras en la gran mayoría de ellas, las educadoras volvieron a aceptar que la receptividad y aperturas de ellas era importante para aceptar ese apoyo de las directoras.

Debido a lo anterior expuesto, las educadoras reiteraron que la fuerte carga administrativa que tenían las directoras, la antigüedad en el puesto, el cual las volvía inflexibles y poco abiertas al cambio, la frecuente rotación de ellas que había, su indiferencia mostrada hacia las FC a las que las educadoras asistían y la falta de DT junto con las limitaciones con las que las DE ejercían este puesto, eran los principales motivos por lo que cuales no sentían ese apoyo. Y justo de este último punto, hablaron de la importancia de que hubiese más directoras técnicas (DT) que directoras encargadas (DE) para poder recibir ese apoyo apropiadamente. También aceptaron que los resultados del *Cuestionario sobre la transferencia* eran los esperados por ellas puesto que este tipo de apoyo no solía existir, y el funcionamiento del sistema educativo, relacionado a su burocracia, impedía igualmente que existiera.

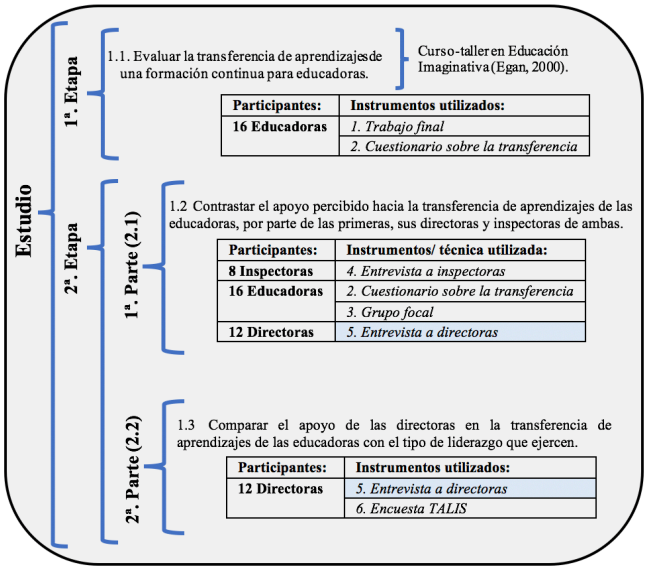
En cuanto al caso de la directora que sí demostró apoyo hacia la transferencia de aprendizajes de una de las educadoras participantes, fue rotada a otro lugar, algo que ya mencionaban las educadoras que sucedía mucho, lo que permitió inferir que la rotación que vivían las directoras posiblemente también limitaba a estas últimas a dar ese tipo de apoyo.

Pese a que los resultados de los cuestionarios coincidieron con lo que expresaron la mayoría de las educadoras en los grupos focales, reiteraron que sí habían podido transferir los aprendizajes del curso en EI y el poco o nulo apoyo de sus directoras no había impedido que ellas siguieran aún transfiriendo pasados nueve meses de la FC recibida, que fue el tiempo en que se llevaron a cabo los grupos focales (Febrero, 2018), aunque como mostraron los resultados de la transferencia, un refuerzo en el entendimiento de esos aprendizajes hubiera sido recomendable. Finalmente, sí confirmaron que apreciarían llegar a tener este tipo de apoyo por parte de sus directoras y también de sus inspectoras.

9.3 Entrevista a directoras

En esta sección se presentan los resultados con respecto al apoyo de las directoras hacia la transferencia, percibido **por ellas mismas**. La información obtenida surgió de las entrevistas semiestructuradas que se les realizaron.

Figura 123. Etapa 2.1 y 2.2 Entrevista a directoras



Los resultados se presentan por tipo de directora: directoras técnicas (DT) y directoras encargadas (DE) y pertenecen a las tres dimensiones preguntadas: perfil sociodemográfico, apoyo hacia la formación continua y apoyo hacia la transferencia de aprendizajes del curso-taller en EI al que asistieron las educadoras.

Como se explicó en el capítulo 7, las categorías de apoyo evaluadas fueron tomadas de Govaerts & Dochy (2014) y fueron previamente validadas con las entrevistas hechas a las inspectoras. Un ejemplo de un análisis de las entrevistas se puede ver en Anexos XXXI.

Perfil sociodemográfico

Los resultados de esta dimensión fueron obtenidos de las preguntas 1 a la 9 de la *Entrevista a directoras*. En la Tabla 37 se pueden ver las principales características sociodemográficas de las entrevistadas, pudiéndose ver que tenían una edad promedio de 40 años, siendo la directora más joven Jana con 26 años y la directora con más edad Martha, con 52 años.

Con respecto a su formación, el 100% (n=12) estudió la Licenciatura en Educación Preescolar como formación inicial. En el caso de las directoras técnicas (DT) de centros públicos, para acceder al puesto tuvieron que presentar un examen de conocimientos y tener experiencia previa como educadoras frente a grupo, en cuanto a las DT de centros privados fueron asignadas a ese puesto por parte de la dirección general de cada centro.

En conjunto, las DT de ambos tipos de centro tenían un promedio de cinco años de experiencia, exceptuando a la directora Ángela que tenía seis meses en su asignación y referente a su experiencia como educadoras contaban con un promedio de 19 años frente a grupo.

En cuanto a las directoras encargadas (DE) fueron asignadas por sus inspectoras y cinco de ellas también tenían un grupo de alumnos a su cargo (Briana, Sara, Viviana, Jana y Velia). La mayoría de ellas apenas llegaban al año de antigüedad como directoras, con excepción de las directoras Briana y Sara. En relación con su experiencia frente a grupo tenían un promedio de nuevo años. Al preguntarles sobre las últimas FC que habían recibido, en ambos tipos de directoras se pudo ver que solían asistir a diplomados y cursos de corta duración, muchas veces ofrecidos por SEP y cinco de ellas estaban estudiando o habían acabado la maestría.

Tabla 37. Perfil de las directoras

Tipo de directora	No. Directora	Edad (años)	Años de experiencia como: Directora	Educadora	Formación inicial:	Formaciones continúas cursadas (últimos 5 años):
Directoras técnicas	1. Malena	45	6 años	17 años	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Maestría en Educación • Curso sobre el Nuevo Modelo Educativo • Diplomado en Desarrollo Emocional • Carrera Magisterial, Letra B (SEP)
	2. Yesica	45	4 años	18 años	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Diplomado en competencias de SEP
	3. Martha	52	4 años	17 años	• Normal Básica • Licenciatura en Psicología Educativa	• Diplomado en Matemáticas (SEP) • Diplomado en Educación Inclusiva (SEP)
	4. Samanta	50	7 años	15 años	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Maestría en Educación Especial • Método Román
	5. Ángela	58	6 meses*[35]	29 años	• Licenciatura en Educación	• Cursos en Inteligencia Emocional • Curso sobre Autismo • Diplomado en docencia
Directoras encargadas	1. Briana	27	4 años	6 años	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Carrera Magisterial, Letra A (SEP) • Maestría en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación
	2. Sara	37	6,5 años	7 años	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Carrera Magisterial, Letra A (SEP)
	3. Viviana	28	1 año de forma interrumpida	5 años	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Maestría en Educación (en curso) • Diplomado sobre Lenguaje y comunicación y Pensamiento Matemático (SEP)
	4. Jana	26	1 año	1 año	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Maestría en Psicología Infantil (en curso)
	5. Velia	39	10 meses	15 años	• Licenciatura en Educación Preescolar	• No por el momento
	6. Liliana	41	10 meses*	17 años	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Curso sobre el Nuevo Modelo Educativo
	7. Gladys	34	6 meses*	12 años	• Licenciatura en Educación Preescolar	• Carrera Magisterial, Letra A (SEP) • Curso enseñanza del inglés (SEP) • Curso online sobre el nuevo modelo educativo (SEP)

Por lo que respecta a las características de los centros escolares que dirigían, éstos se pueden ver en la tabla 38 divididos por tipo de directora; cada directora trabajaba con un promedio de cinco educadoras y cada educadora tenían a su cargo un promedio de 30 alumnos en su grupo. Solamente en un centro escolar privado las educadoras tenían una asistente y ambas atendían al grupo escolar.

Tabla 38. Características de los centros escolares

Tipo de directora	No. Directora	Tipo de centro escolar:	Tipo de directora:	Personal a su cargo:	Grupos por centro escolar:	Alumnos por centro escolar (total):
Directoras técnicas	1. Malena	Publico, Organización completa	Técnica	7 educadoras	7 grupos	245 alumnos
	2. Yesica	Publico, Organización completa	Técnica	9 educadoras	9 grupos	284 alumnos
	3. Martha	Publico, Organización completa	Técnica	4 educadoras	4 grupos	128 alumnos
	4. Samanta	Privado, Organización completa	Técnica	4 educadoras 4 asistentes	4 grupos	76 alumnos
	5. Ángela	Privado, Organización completa	Técnica	6 educadoras	6 grupos	142 alumnos

Continúa en la siguiente página…

[35] *No siguieron el proceso completo de la FC ofrecida a las educadoras bajo su cargo debido a que se unieron al estudio aproximadamente a la mitad de este, debido a la rotación de directoras que existía con frecuencia.

Directoras encargadas	1. Briana	Público, Bidocente, Multigrado	Encargada con grupo	2 educadoras	2 grupos[36]	55 alumnos
	2. Sara	Público, Tridocente, Multigrado	Encargada con grupo	3 educadoras	3 grupos[37]	78 alumnos
	3. Viviana	Público, Organización completa	Encargada con grupo	5 educadoras	5 grupos	165 alumnos
	4. Jana	Público, Tridocente, Multigrado	Encargada con grupo	3 educadoras	3 grupos[38]	95 alumnos
	5. Velia	Publico, Organización completa	Encargada con grupo	6 educadoras	6 grupos	188 alumnos
	6. Ileana	Público, Organización completa	Encargada sin grupo	6 educadoras	6 grupos	190 alumnos
	7. Gladys	Público, Organización completa	Encargada sin grupo	6 educadoras	6 grupos	176 alumnos

Por último, en cuanto a sus responsabilidades administrativas y pedagógicas con las educadoras, en todas ellas hubo un consenso en sus respuestas y en la figura xx se pueden ver las principales actividades que les tocaba realizar con ellas.

Figura 124. Responsabilidades con las educadoras

Responsabilidades administrativas:
Directoras técnicas (DT) y Directoras encargadas (DE)

- Parte administrativa: Revisión que toda la documentación oficial del centro escolar siempre esté completa, organizada y disponible.
- Acudir a las instalaciones de la zona escolar (inspección) semanalmente a juntas organizadas por la inspectora para recibir avisos y/o indicaciones a seguir en el centro escolar.

Responsabilidades pedagógicas:
Directoras técnicas (DT)

- Observación y acompañamiento a la práctica docente de las educadoras al menos una vez por semana.

Directoras encargadas (DE)

- Observación y acompañamiento a la práctica docente de las educadoras al menos una vez por semana.
- Si la DE tiene un grupo a su cargo, no cumple con este tipo de responsabilidades pedagógicas.

Dimensión: Apoyo hacia la formación continua

Los resultados de esta dimensión se obtuvieron de las preguntas 10 a la 15 y 37 a la 39 del instrumento utilizado con ellas.

Las redes semánticas que se muestran en ambas dimensiones corresponden a los resultados gráficos encontrados, representados por tipo de directora (las redes semánticas del lado izquierdo pertenecen a las DT y las del lado derecho a las DE).

En cuanto al apoyo que suelen demostrarles para el estudio de FC de las educadoras, las directoras mencionaron muy pocas conductas y actitudes que solían tener con las educadoras principalmente a que se consideraba como algo personal, el movimiento de disidencia que había generado rechazo en las educadoras para seguirse formando y en el caso de las DE, el tener funciones limitadas para poderles dar este apoyo.

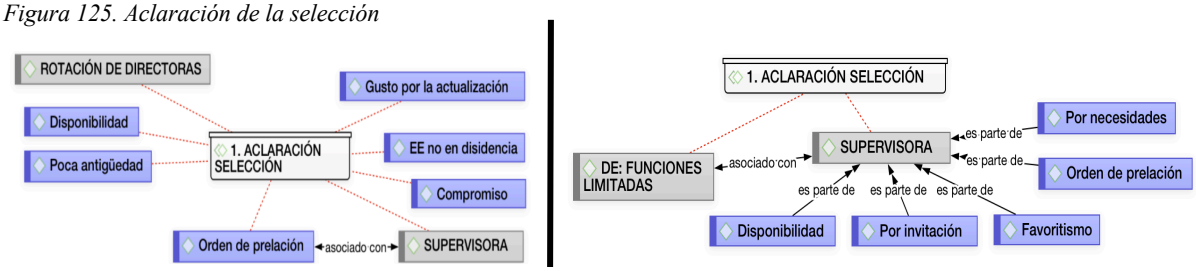
1. Aclaración de la selección

Respecto a esta categoría (Figura 125), hubo diferencias entre las DT y las DE. Las primeras seleccionaron a sus educadoras para asistir a FC por su corta antigüedad, disponibilidad y

[36] Uno de los grupos multigrado.
[37] Uno de los grupos multigrado.
[38] Dos grupos de alumnos trabajaban en un mismo salón de clases.

también se fijaron en su gusto por la actualización, que no estuvieran en la disidencia y demostraran compromiso.

Figura 125. Aclaración de la selección



En el caso de centros públicos la inspectora surgió como agente que las seleccionaba, tomando como criterio la orden de prelación (antigüedad en el puesto).

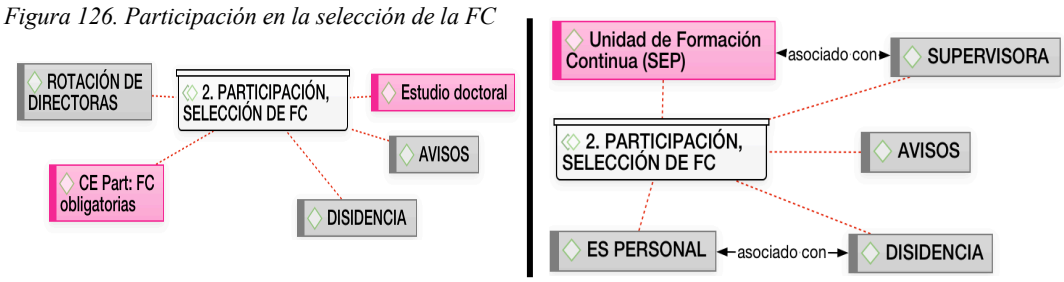
En el caso de las DE, no todas tuvieran oportunidad de seleccionarlas debido a que tenían funciones limitadas, por lo que fue decisión de la inspectora, pero sí externaron los criterios que ellas creían las inspectoras habían utilizado: necesidades de las educadoras, orden de prelación, disponibilidad, por invitación, pero también favoritismo hacia algunas de ellas.

2. Participación en la selección de la FC

Sobre esta categoría, las DT y DE coincidieron en que no tenían facultad para seleccionar FC, más que ofrecérselas a través de avisos como fue el caso de este estudio doctoral (Figura 126). Sin embargo, como surgió en la categoría anterior, el asistir a FC era algo personal y volvió a surgir la constante rotación que existía de directoras lo que también dificultaba que pudieran tener un rol especial seleccionando FC, siendo muchas veces las inspectoras quienes lo asumían. Otra situación que también imposibilitaba esta participación fue la disidencia que favorecía que no existieran FC en ese momento ofrecidas por SEP.

En el caso de los dos centros particulares, ambas directoras mencionaron que las FC eran obligatorias, pero ellas no las elegían, sus mandos superiores eran quienes tomaban esa decisión.

Figura 126. Participación en la selección de la FC



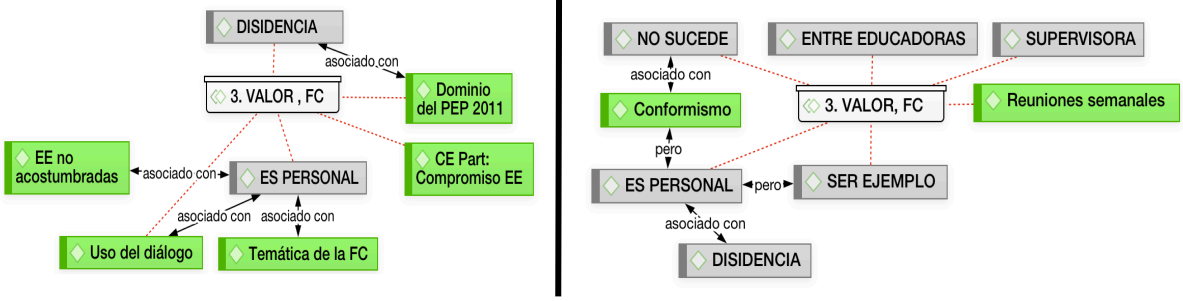
3. Valor de la formación continua

Con relación a esta categoría, las DT mencionaron que usaban el diálogo para hablar de la importancia de asistir a FC, aunque nuevamente mencionaron que era algo personal y que la disidencia no ayudaba a enfatizar el valor de la FC (Figura 127). Por su parte, en los centros particulares si observaban ese compromiso en las educadoras y no veían necesario enfatizar con ellas sobre la importancia de asistir a FC.

Por su parte, las DE coincidieron con las DT, añadiendo que en su caso las inspectoras también se encargaban de hablar de ello con las educadoras, además utilizaban el ser ejemplo de asistir a FC para animar a sus colegas, a sus reuniones semanales para hablar de ello y aprovechaban la motivación que tenían algunas de sus colegas para contagiar a las demás:

> *La maestra Maya, empezó, fue la primera en decir quiero estudiar una maestría. Nos invitó, pero no accedimos, "no gracias, mejor después". (Ella) fue la única, y bonito porque ella ya lo acabó, acaba de terminar, (pero ahora) ya nos entró (el interés) con otra compañera, "vamos, entremos".* (Viviana, DE 3)

Figura 127. Valor de la formación continua

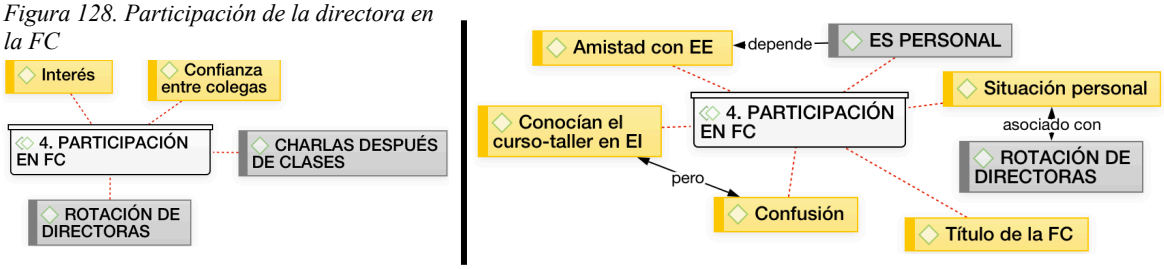


4. Participación de la directora en la FC

Referente a esta categoría, las DT expresaron interés y conocimiento hacía los contenidos y objetivos del curso-taller en EI y también hacia otras FC, utilizando la confianza entre sus colegas y aprovechando las charlas que tenían con ellas después de clases (Figura 128).

En el caso de las DE, manifestaron que algunas veces tenían conocimiento de las FC a las que asistían sus colegas, pero reiteraron que la FC era algo personal por lo que saber más de ello dependía de la amistad con sus colegas, de que no las rotaran de centro tan seguido, por lo que muchas veces lo único llegaban a saber era el título de la formación.

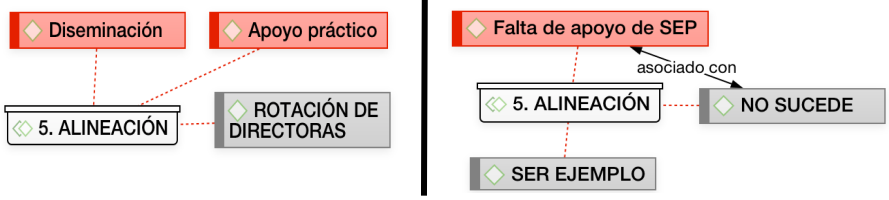
Figura 128. Participación de la directora en la FC



5. Alineación

Por lo que toca a esta categoría, las DT mencionaron que a través de permitir la diseminación de las FC a las que asistían las educadoras y facilitar el apoyo práctico (flexibilidad en el horario de salida) era como ellas demostraban su alineación (Figura 129).

Figura 129. Alineación



Por su parte, las DE expresaron que eso muchas veces no sucedía sobretodo por la falta de apoyo que ellas mismas no recibían de SEP para poder alinearse a los contenidos de las FC de sus colegas, aunque reconocían que ser ejemplo era clave:

> *Si tú encabezas asistir a una formación continua, tu personal dice "a mi directora le gusta aprender", pero (uno) es apática a la formación continua, ¿cómo se puede contagiar al personal sobre esa formación?* (Gladis, DE 7)

6. Apoyo práctico

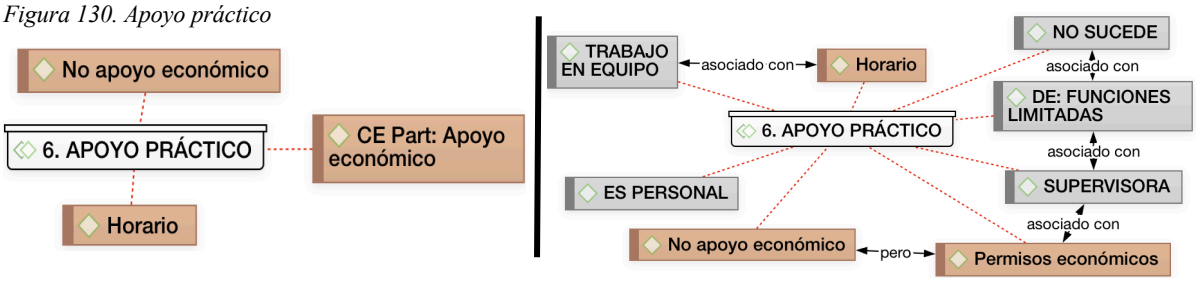
En esta categoría (Figura 130), las DT expresaron que el apoyo práctico que les daban era en cuanto a la flexibilidad de su horario (poder salir antes de su horario laboral), y que, aunque quisieran el apoyo económico no existía. Solamente una de las DT que trabajaba en un centro particular expresó que a veces sí se apoyaba el pago de la FC a la que asistían las educadoras. Esta falta de apoyo económico, expresaron ellas, era uno de los principales motivos por los que las educadoras no asistían a FC:

> *Mientras he estado yo ahí como directora, no. No, porque como son gastos, por la cuenta de uno. Dicen "si nos paga SEP, vamos".* (Martha, DT 3)

En cuanto a las DE, al igual que las DT no contaban con la facultad de dar apoyo económico, más que apoyarlas en el horario (facilitar su salida del horario laboral temprano para llegar a tiempo a la FC) y repartición de tareas. Añadieron que el apoyo práctico siempre se daba bajo consentimiento de su inspectora debido a sus funciones limitadas, reiterando que la FC era algo personal, razón por la que el apoyo práctico no sucedía más allá de lo que mencionaron:

> *También había sido lo del temblor, entonces hubo días que sí teníamos clases y otros días que no. Más que nada nos íbamos temprano para que ella comiera y llegara a tiempo al taller. Como nos repartimos mucho las tareas, eso ayuda. Y en esas cuestiones sí nos apoyamos mucho.* (Briana, DE 1)

Figura 130. Apoyo práctico



7. Cobertura del trabajo

Al hablar de esta categoría DT y DE concordaron en la mayoría de sus respuestas: en caso de necesitarlo las directoras asistían al grupo de la educadora que estudiaba la FC, aunque no por más de dos días, entonces se procedía a dividir a los alumnos de ese grupo entre los otros grupos del centro (Figura 131).

En el caso de las DE agregaron que algunas veces se daba el caso de cerrar el centro escolar si varias educadoras asistían a la FC, la cual para hacer válida esta situación tenía que ser organizada por SEP y a los padres se les avisaba con antelación. Sin embargo, concluyeron que la cobertura del trabajo no era en la mayoría de los casos necesaria, puesto que las FC solían ser por las tardes.

Figura 131. Cobertura del trabajo

Finalmente, una diferencia que se encontró entre ambos tipos de directoras es que las DT tenían acceso a solicitar personal interino que incluía a educadoras en formación. Por su lado, las DE lo solucionaban optando por trabajar en equipo (p. ej. dividirse tareas equitativamente):

> *(…) Cuando hay formaciones continuas durante su tiempo laboral, (y) las han mandado a llamar a Tuxtla, tienen que ir y en ese lapso los grupos son atendidos por las educadoras practicantes.* (Malena, DT 1)

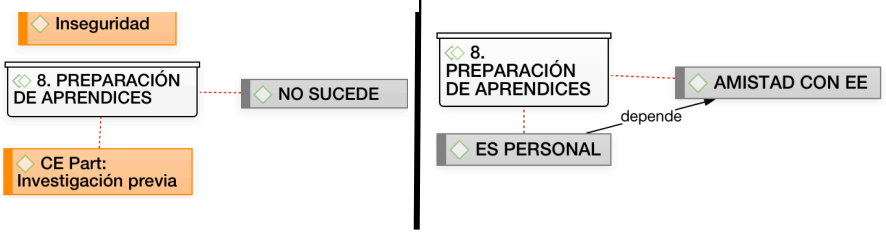
> *Nada más les ayudaba a entregar a los niños a la hora de la salida. Por ejemplo, siempre pasa que hay mamás que se les hace tarde, yo me quedaba para apoyar y entregar a esos niños.* (Jana, DE 4)

8. Preparación de las docentes

Finalmente, en cuanto a esta última categoría de esta dimensión (Figura 132), las dos DT de centros particulares indicaron que sus educadoras sí investigaban previamente sobre la FC a las que iban contrario a las DT de centros públicos que indicaron que no sucedía, expresando inseguridad al querer ellas prepararlas:

> *Las maestras me piden que les de FC, del nuevo modelo educativo. Porque les di un taller sobre emociones, porque ellas ya van a tomar ese curso (…), y no es lo mismo que lo escuchen por parte de una especialista, que lo tomen por parte mía.* (Malena, DT 1)

Figura 132. Preparación de las docentes



En cuanto a las DE, reiteraron que la FC era algo personal, por lo que esto no sucedía, aunque podría pasar dependiendo de la amistad que tuvieran con la educadora:

> *Imagino que sí. Como no somos amigas, menos compañeras, nada más respetábamos el espacio donde laborábamos, pero sí la conozco de muchos años porque trabajamos en un mismo jardín de niños particular. Pero a la pregunta que me hizo, yo sí creo que se ha de haber preparado porque a ella le gusta mucho, la tuve como ATP y la verdad nos daba muy buenos temas.* (Sara, DE 2)

Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes

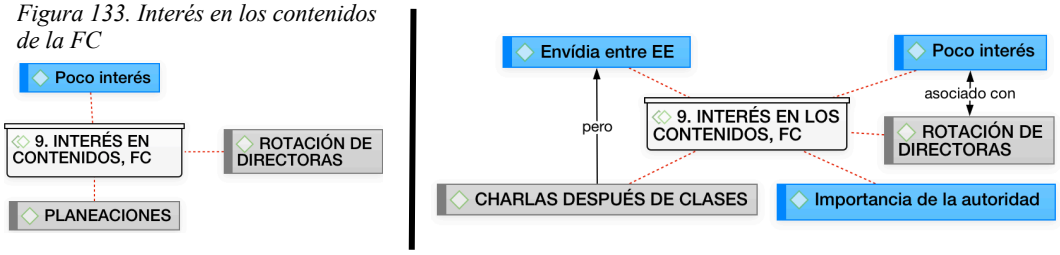
Los resultados de esta dimensión de obtuvieron de las preguntas 16 a la 36 del instrumento utilizado con ellas.

Referente a este tipo de apoyo, se encontraron diferencias en el apoyo que daban dependiendo el tipo de directora que fuesen: Directora Técnica (DT) o Directora Encargada (DE). Sin embargo, coincidió que los principales motivos para no dar este tipo de apoyo en ambas eran la carga administrativa, la rotación de su puesto a diferentes centros escolares, que vivían con frecuencia y la opinión mayoritariamente común de que la FC era algo personal.

1. Interés hacia los contenidos de la FC

Respecto a esta categoría, algunas de las DT expresaron haber tenido poco interés hacia los contenidos de la FC, pero sí sabían que sus educadoras habían asistido (Figura 133). Este poco interés también estaba influido por la rotación de directoras que vivían, es decir, de forma frecuente las cambiaban de los centros escolares en los que estaban.

Figura 133. Interés en los contenidos de la FC



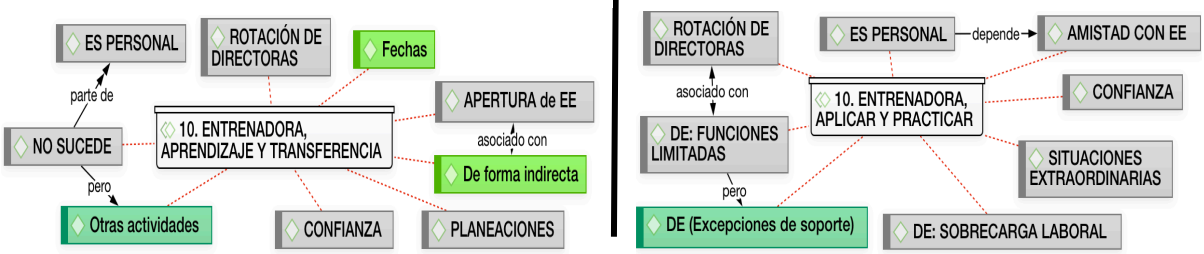
Por su parte, las DE también manifestaron poco interés por la misma causa expresada por las DT y añadieron que la rotación del puesto de directora que vivían, también les restaba autoridad, algo importante para ese puesto. Por su parte, otras de ellas expresaron que el interés se mostraba a través de charlas después de clases, pero dependía de que no hubiese envidia entre las colegas.

2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia

Sobre esta categoría (Figura 134), las DT expresaron que, en cuanto a la supervisión de la FC, conocían en que fechas se había llevado a cabo el curso-taller en EI y algunas de ellas revisaron las planeaciones de las educadoras para observar la transferencia que hacían. Sin embargo, no era algo que se solía hacer siempre ya que había confianza en el trabajo de las docentes, pero también era algo que dependía de la receptividad de ellas, ya que a veces las directoras sentían egoísmo por parte de ellas y no compartían lo que aprendían en las FC.

La asistencia sobre la transferencia y la solución de posibles problemas también fue algo que no solían hacer principalmente debido a la rotación de directoras que con frecuencia vivían y por lo mismo de que la FC solía ser algo personal; sí expresaron dar supervisión y asistencia para otro tipo de actividades de las educadoras, aunque no relacionadas con la transferencia de aprendizajes de FC.

Figura 134. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia



En el caso de las DE, expresaron resultados similares a los encontrados con las DT, agregando que era difícil dar asistencia, supervisión así como apoyar en la solución de problemas debido a la transferencia que realizaban sus educadoras por las funciones limitadas que tenían, la sobrecarga laboral por tener que atender un grupo (las que lo tenían) y también

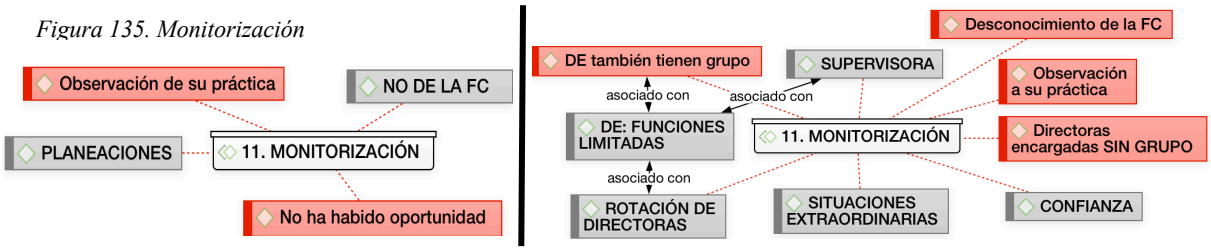
hablaron de las situaciones extraordinarias que pasaron durante el curso-taller que se ofreció que las obligaron a centrar su atención en otras cosas (p. ej. Hubo un temblor en esas fechas y las directoras tuvieron que recibir visitar de ingenieros civiles para valorar el estado de las instalaciones de su centro escolar, así como llenar papeles que les solicitaron).

3. Monitorización

Con relación a esta categoría, las DT externaron que en efecto sí monitorizaban la práctica docente de las educadoras a través de las visitas pedagógicas que les hacían, pero ninguna lo habían hecho con respecto a la FC ofrecida, porque no habían tenido oportunidad hasta ese momento. Pocas de ellas habían revisado sus planeaciones, pero nada más. Con respecto a las DE, expresaron que este tipo de conductas era difícil de seguir con las educadoras sobretodo las que también atendían un grupo propio y en ese caso era tarea de las inspectoras monitorizarlas y no ellas (Figura 135).

Nuevamente volvieron a surgir diferentes motivos enunciados anteriormente que les impedían realizar este tipo de apoyo: la rotación de directoras que existía en el sistema educativo, situaciones extraordinarias que les exigieron poner atención a otras cosas (p. ej. el terremoto ocurrido) y que sabían muy poco de la FC ofrecida a las educadoras, pero argumentaban que existía confianza en el trabajo de sus colegas y por ende en los nuevos aprendizajes que estaban transfiriendo en sus clases.

Figura 135. Monitorización



4. Discusión de la aplicación

Referente a esta categorías (Figura 136), las DT en la mayoría de los casos mencionaron que las discusiones que llegaban a tener no eran en referencia a la FC, más bien era de los contenidos que revisaban en las Juntas de Consejo Técnico mensuales, siendo la rotación de directoras que vivían nuevamente un motivo para que este tipo de apoyo no se viera en ellas. Por otro lado, algo que sí comentó una de ellas es que en su centro escolar sí favorecía la discusión de nuevos aprendizajes a través de retroalimentaciones cortas y sesiones llamadas Comunidades de aprendizaje.

Figura 136. Discusión de la aplicación

En el caso de la DE, más de la mitad de ellas expresó que no sucedía porque la FC era algo personal, aunado a la rotación de directoras que ellas también vivían y las funciones limitadas que tenían por tener también un grupo. Sin embargo, las demás expresaron que apoyaban la

discusión y que intentaban cubrir ese rol pedagógica a través de charlas con ellas después de clases:

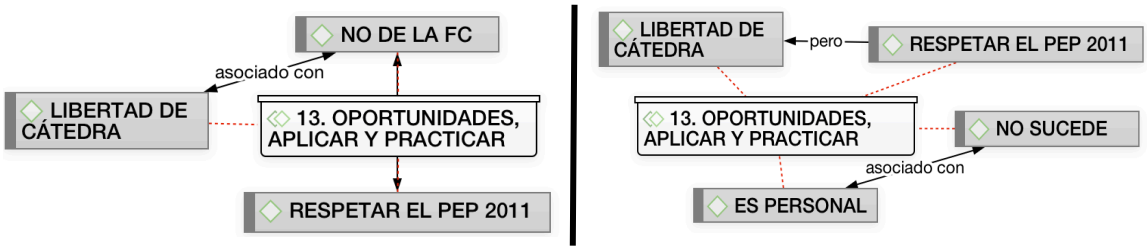
> *Sí se fomenta. A veces me comentan, por ejemplo "fíjate que se me está dificultando esta competencia", (...), "se me está dificultando hacer tal cosa", o "tengo la mente cerrada y no sé que actividades hacer" y le digo: "Puedes hacer esto, esto o esto, me está funcionando bien", "yo aprendí esto en la maestría", es en la manera en la que nos complementamos cuando tenemos ciertas dudas, cuando estamos haciendo nuestra planeación.* (Velia, DE 5)

5. Oportunidades para practicar y aplicar

Por lo que toca a esta categoría, las DT expresaron que existía la libertad de cátedra mientras respetasen los lineamientos del PEP 2011, aunque no expresaron que fuese en relación con la transferencia de aprendizajes de la FC evaluada en este estudio (Figura 137).

En el caso de las DE, sus respuestas coincidieron con las DT, nuevamente añadiendo que la FC era algo personal y por ende no podían favorecer que se diera este apoyo en ellas.

Figura 137. Oportunidades para practicar y aplicar

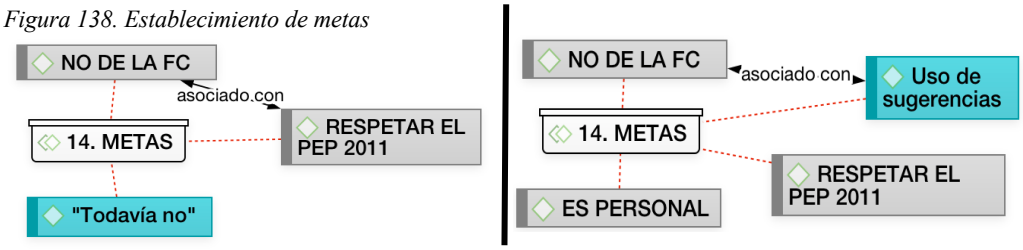


6. Establecimiento de metas

Por lo que corresponde a esta categoría (Figura 138), las DT mencionaron que sí trabajaban con metas, pero no eran en relación con la FC, sino metas asociadas al trabajo con el PEP 2011. Las entrevistas permitieron percibir que el establecimiento de metas no existía, pero externaron que les parecía una buena idea y que lo harían:

> *Fíjese que, como directivo, no lo he hecho. Ahorita usted me está abriendo una propuesta que la pienso retomar con las maestras, porque no sé, no he tenido como hacer el clic de la maestría que nos pueda aportar algo, a todo el grupo.* (Yesica, DT 2)

Figura 138. Establecimiento de metas

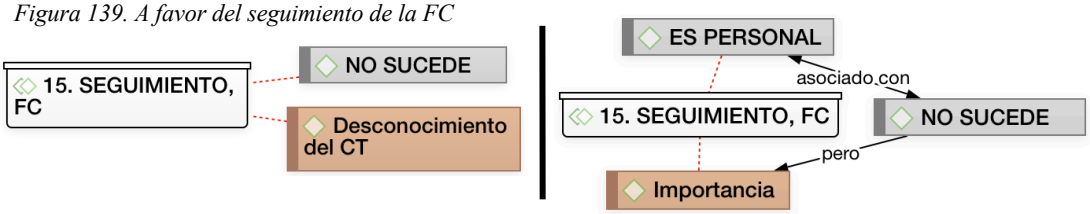


En el caso de las DE, externaron respuestas similares a las DT, añadiendo que cuando podían ellas utilizaban sugerencias para animar a las educadoras a cumplir las metas de su transferencia.

7. A favor del seguimiento de la FC

Al hablar de esta categoría, las DT confesaron que en el caso del curso-taller ofrecido ellas tenían muy poco o completo desconocimiento de este, por lo que no favorecieron que hubiese un seguimiento, sobretodo en cuando la relación educadoras-formadoras (Figura 139).

Figura 139. A favor del seguimiento de la FC



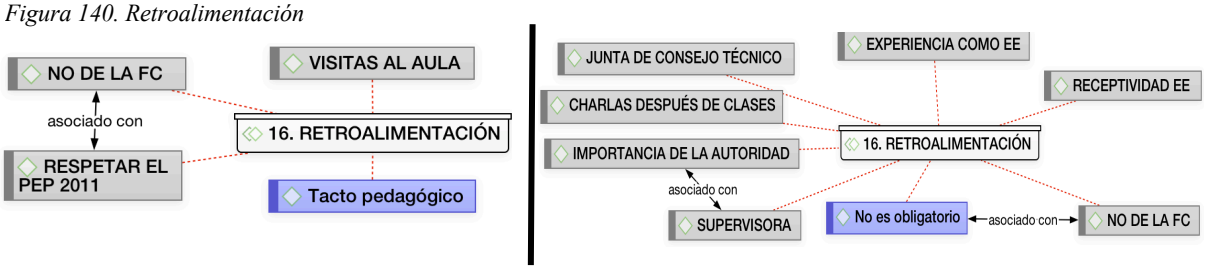
Por su parte, las DE expresaron respuestas similares, aunque reconocieron que era importante favorecer ese seguimiento, a partir de experiencias propias vividas:

> *Pienso que esa parte cuando tú sientes algo que a ti te impacta, algo que a ti te agrada y mantener esa comunicación con el formador sí es algo bueno. Porque a veces surgen dudas y quieres seguir aumentando tu conocimiento en cuestión de lo que él te comparte, te sirva para debatir y plantearte cosas, "ok, tal vez no lo había pensado de esta manera y él me está cambiando la perspectiva", o compartirlo con otras compañeras, pienso que sí es importante continuar con esa comunicación, cuando se es posible porque hay formadores que no son abiertos (...).* (Briana, DE 1)

8. Retroalimentación

En cuanto a esta categoría (Figura 140), las DT mencionaron que el tipo de retroalimentación que hacían no era hacia la transferencia de lo que aprendían en FC sino dirigidas a aplicar y respetar los lineamientos de programa que utilizaban (PEP 2011). Lo anterior sucedía a través de visitas al aula usando el tacto pedagógico para orientarlas de la mejor manera y no se lo tomaran como una crítica negativa.

Figura 140. Retroalimentación



Por su parte las DE mencionaron que utilizaban las Juntas de Consejo Técnico y las charlas después de clases para retroalimentar a su equipo, recalcando que reconocían que la autoridad era importante y ellas no lo representaban, por lo que a veces era papel de la inspectora. Del mismo modo, reconocían que utilizaban su experiencia como educadoras para poder dar una mejor retroalimentación, siendo la receptividad de las educadoras también algo importante.

Finalmente, la retroalimentación no era algo obligatorio dentro de sus funciones y en la mayoría de los casos no era con relación a la transferencia de FC:

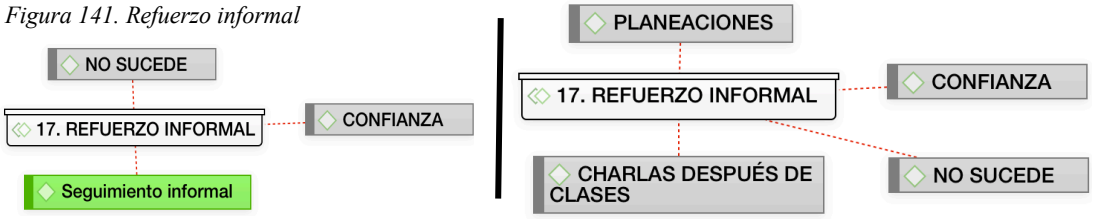
> *Entre nosotras es de: "Mira, yo pienso que no sería de esa manera", pero no lo vemos como que "le caigo mal o me lo dice por molestar", si no al contrario lo vemos como algo provechoso, "me está diciendo en qué cosas puedo yo mejorar o en qué cosas tengo yo un área de oportunidad para hacerlo mejor, o qué otras cosas no están completamente bien o que otras alternativas puedo aplicar que a ella le han funcionado. Repito, no específicamente del curso-taller, pero en otras cuestiones siempre ha sido así.* (Briana, DE 1)

9. Refuerzo informal

Respecto a esta categoría (Figura 141), las DT dijeron que era algo que no solían hacer porque confiaban en el trabajo de sus educadoras. Una de ellas sí añadió que lo demostró a través de un seguimiento informal de la FC:

> *Sí, como ir preguntándoles más que nada que si sigue, has de cuenta, ¿has visto algún video de Educación Imaginativa? Yo preguntándoles a ellas, lo mismo, para que no se pierda, para que haya continuidad más que nada. Es un seguimiento informal, pero de alguna manera, ellas saben que estamos detrás de eso, que estamos esperando el que se lleve a cabo, porque esa es la intención de tomar un curso, que se pueda aprovechar y que se pueda llevar a cabo siempre, como dices tú, no nada más en el momento en que se tomó el curso y que está uno con todo el entusiasmo pero que continúe.* (Samanta, DT 4)

Figura 141. Refuerzo informal



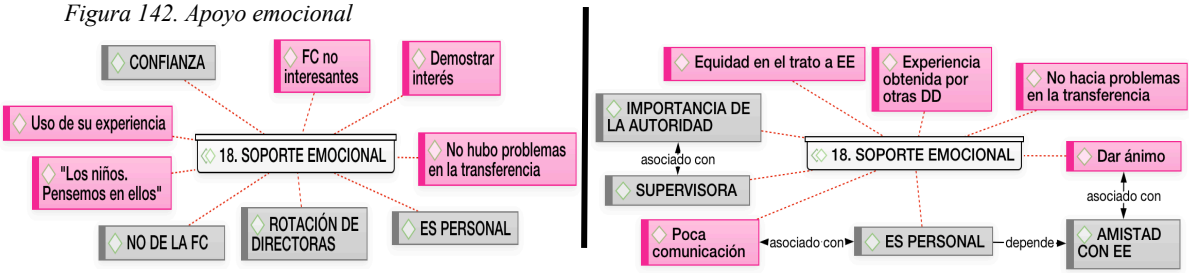
Por su parte, las DE comentaron respuestas similares a las DT, este apoyo no lo mostraban porque había confianza en lo que sus colegas estudiaban y transferían, utilizando las charlas después de clases para comentar nuevos aprendizajes que tenían y aplicaban o a través de la revisión de sus planeaciones, aunque muy pocas lo hacían.

10. Apoyo emocional

Sobre esta categoría (Figura 142), las DT indicaron que el apoyo emocional que proporcionaban a la transferencia era demostrándoles interés y confianza en que lo que estudiaban de forma personal y transferían en sus clases, y por ello no solía haber problemas con respeto a esto.

Limitantes que ellas mencionaron para dar este apoyo fue nuevamente la rotación de directoras a la que normalmente se enfrentaban y que las FC solían ser poco interesantes lo que desanimaba a las educadoras y muchas veces por eso no las finalizaban, siendo ambos factores ajenos a ellas.

Figura 142. Apoyo emocional



En cuanto a las DE, respondieron de forma similar a las DT, añadiendo que muchas veces ese apoyo venía por parte de las inspectoras, aunque nuevamente no solía ser en relación con la transferencia de la FC. También se encontró que el apoyo emocional estaba relacionando a la amistad que existía en las educadoras:

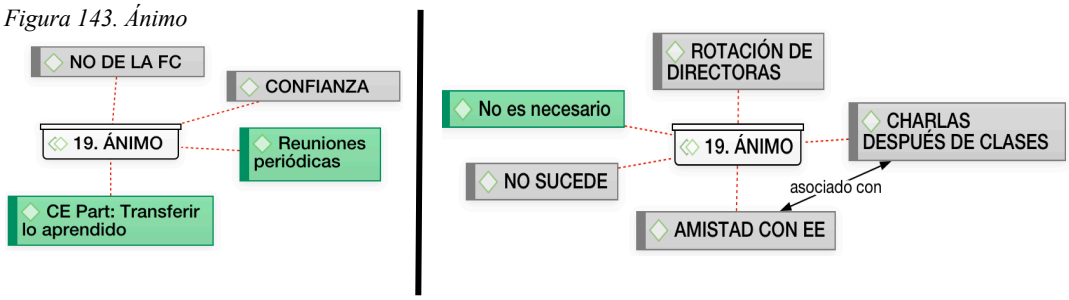
> *Pues sí, porque los últimos dos días, ya fue como un poco más pesado para María porque también viajamos a Tuxtla, entonces me dijo "no quiero ir, ya estoy cansada" y yo le decía "no te apures, yo te espero para irnos juntas a Tuxtla". Y si le interesaba, me lo decía, pero lo que las desmotivaba era el traslado (*casi 3 horas de viaje cada día*). Esa era la situación del cansancio, pero el curso les gustó mucho.* (Jana, DE 4)

11. Ánimo

Con relación a esta categoría, las DT externaron que el ánimo que les demostraban no era en relación con la transferencia de aprendizajes, porque tenían confianza en el trabajo de sus docentes. Una directora de un centro particular, si externó que les demostró ánimo a través de su interés para transferir los nuevos aprendizajes obtenidos (Figura 143).

Con relación a las DE, la mayoría expresó que no era necesario animar a sus colegas, siendo un impedimento nuevamente la rotación de directoras que vivían. Las pocas que lo hicieron en el caso del curso-taller ofrecido, fue a través de charlas después de las clases, siendo la amistad un factor importante para que se presentara este apoyo en ellas.

Figura 143. Ánimo

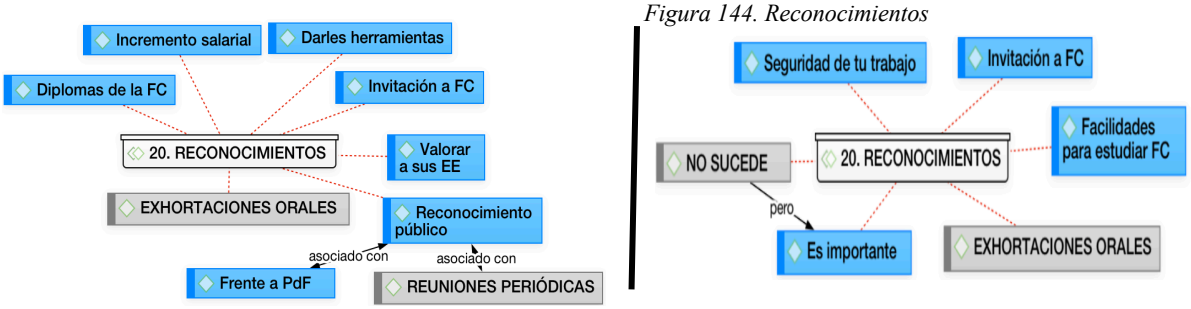


12. Reconocimientos

Referente a esta categoría (Figura 144), las DT mencionaron hacer reconocimientos a sus educadoras más que por transferir los aprendizajes, por seguir formándose por medio de exhortaciones orales, valorando su interés hacia la FC y a través del reconocimiento público. Añadieron que las educadoras también necesitaban reconocimiento a través de recibir diplomas de sus formaciones, incremento salarial, herramientas tecnológicas o la invitación a FC por parte del sistema educativo:

> *Yo siento que sí, que les den, que les brinden la oportunidad de formación: de cursos, de talleres, pero muchas educadoras no van por lo económico, porque se tienen que trasladar, porque tienen que comprar una computadora, y ahí pues algunas no tienen esa posibilidad, porque sus hijos los tienen estudiando, o sea, que les dieran motivación, pero en forma económica o con herramientas.* (Yesica, DT 2)

Figura 144. Reconocimientos



Las DE respondieron de forma similar, añadiendo que el reconocimiento también era importante al recibir seguridad en su trabajo (recibir una plaza, en el caso de los centros públicos) y que, aunque a veces no lo hacían, aceptaban que era algo importante:

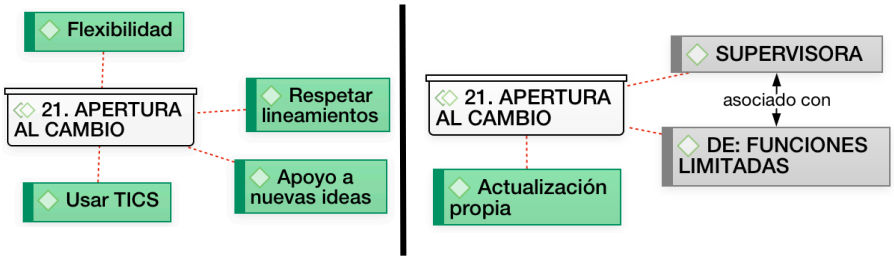
> *Creo que son importantes los estímulos para las maestras, de alguna manera eso nos motiva. Porque por ejemplo antes había un programa que era de carrera magisterial y se iba subiendo por categorías y conforme uno se iba preparando evaluaban lo que uno aprendió y si se pasaba el examen había un estímulo económico. Entonces eso motivaba a inscribirse uno para la siguiente vez y así obtener ese estímulo.* (Liliana, DE 6)

13. Apertura al cambio

Por lo que toca a esta categoría (Figura 145), las DT mencionaron que eran abiertas al cambio apoyando ideas que les proponían sus educadoras, apoyando el uso de TICs y mostrándose flexibles con ellas, siempre y cuando se respetaran los lineamientos (p. e. PEP 2011):

> *Hay que hacer cambios y siempre se los he dicho a ellas: "hay que cambiar nuestra forma de trabajar, si veo que lo estoy trabajando no me funciona, cambiemos, preguntemos". El preguntar y no saber no significa que no sepamos, si no al contrario, habla bien de nosotras porque significa que queremos conocer más, porque nadie nace sabio. Todos nacemos para aprender.* (Malena, DT 1)

Figura 145. Apertura al cambio



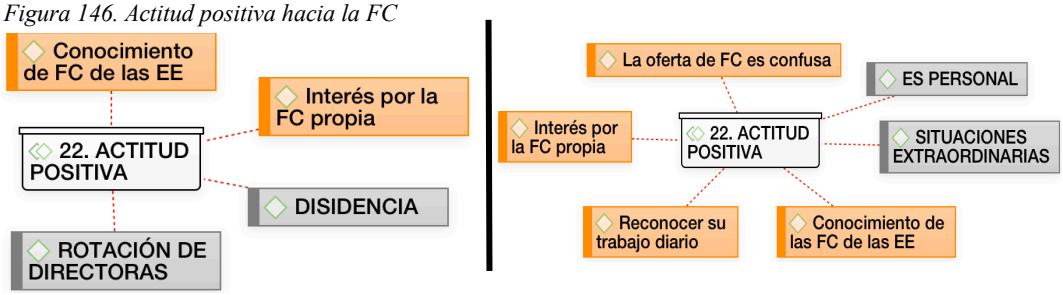
Por su parte, las DE externaron que, por el hecho de tener funciones limitadas, las nuevas ideas que proponían las educadoras se tenían que consultar con sus inspectoras antes, aunque una forma de mostrar su apertura era buscar de forma autónoma su propia actualización, para ser ejemplo con sus colegas:

> *Sí, soy abierta al cambio, porque todo lo renovado, todo lo actualizado, todo lo mejor siempre te va a ayudar y siempre me propongo metas a corto plazo. Digamos estudiar la normal, siempre quise sacar la licenciatura y ahora que tengo la licenciatura quiero estudiar la maestría, pero por cuestiones de mis hijos no lo he podido hacer (...).* (Sara, DE 2)

14. Actitud positiva hacia la FC

Por lo que corresponde a esta categoría (Figura 146), las DT expresaron que tenían conocimiento de las FC a las que acudían sus educadoras y las motivaban para que siguieran asistiendo a ellas, más no de igual forma hacia la transferencia que hacían.

Figura 146. Actitud positiva hacia la FC



Por otro lado, ellas mismas demostraban interés hacia la FC, participando en su propia formación permanente y los impedimentos para no demostrar esta actitud positiva eran más bien factores externos a ellas, como la rotación de directoras a la que se enfrentaban o el movimiento disidencia que había en esos momentos.

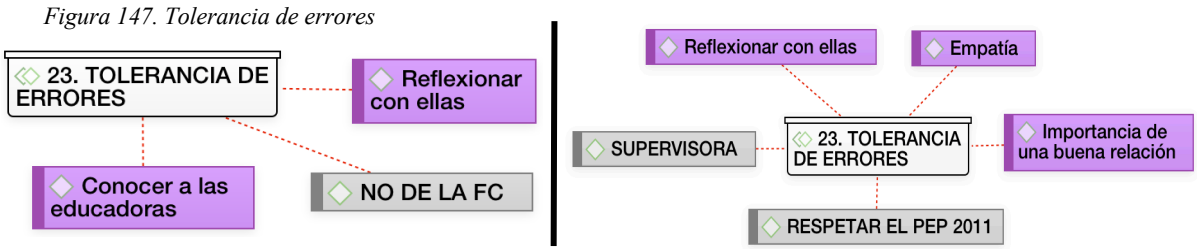
En cuanto a las DE, externaron respuestas parecidas a las DT, añadiendo el reconocer el trabajo diario de las educadoras a partir de la transferencia que hacían, reiterando que la transferencia era algo personal y las situaciones extraordinarias de ese momento no las habían ayudado (p. ej. el terremoto sucedido durante el trabajo de campo de este estudio).

15. Tolerancia de errores

Al hablar de esta categoría (Figura 147), las DT externaron que cuando su grupo de educadoras realizaban algún error con relación a su práctica docente reflexionaban con ellas a través de tutorías personalizadas, pero no necesariamente era en relación con la transferencia de aprendizajes, recalcando que, para poder apoyarlas, conocer sus debilidades y fortalezas era algo muy importante de su rol:

> *Como te comentaba, yo tomo nota de lo que yo veo que podría mejorarse o cambiarse y después hacemos una retroalimentación individual en donde yo les hago notar qué podría cambiarse, que no les está resultando y preguntarles también a ellas: "¿ustedes qué sienten que podríamos cambiar?, ¿cómo lo podemos mejorar?" y entre todas ya lo trabajamos.* (Samanta, DT 4)

Figura 147. Tolerancia de errores



Por lo que toca a las DE, hubo respuestas divididas, algunas mencionaron que eran sus inspectoras a las que les tocaba trabajar en los errores de las educadoras, las cuales sobretodo se enfocaban en el correcto uso del PEP 2011; la otra parte de ellas expresó que reflexionaban con las educadoras, usaban la empatía ya que también eran educadoras y tenían un grupo a su cargo, añadiendo que era importante tener una buena relación con ellas para poder hacer lo anterior:

> *Entonces me da gusto que ellas tomen en cuenta mi crítica constructiva y lo tomen en cuenta para mejorar y ellas saben que les estoy haciendo la crítica por ese mismo motivo, no por el hecho de que yo soy directora encargada. Porque no es lo mismo tener los conocimientos que llevarlos a la práctica, yo las entiendo y les dije "pasó tal cosa, pero es comprensible porque es primera vez que lo aplican para la próxima vez si tienes una complicación, adecua".* (Jana, DE 4)

16. Solicitud para compartir

Finalmente, en cuanto a esta categoría (Figura 148), muy pocas DT externaron que sí solicitaban el compartir los aprendizajes que las educadoras transferían con las demás colegas del centro y en el caso particular del curso-taller sí había habido un momento de diseminación a través de darles el espacio y también por previo acuerdo:

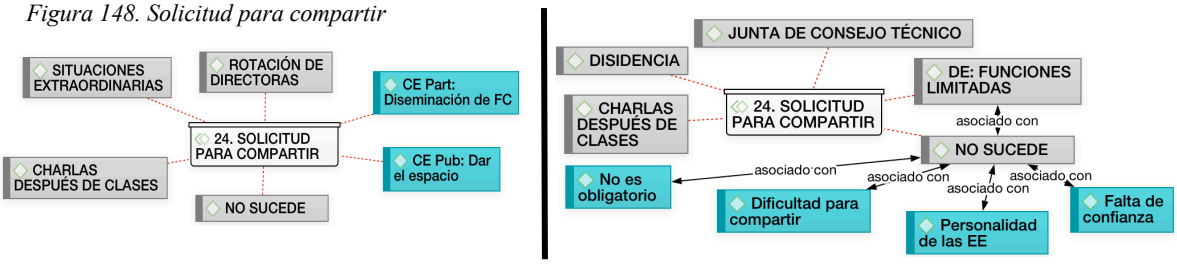
> *Dándole el espacio para que compartiera su experiencia de la formación continua, de lo que aprendió, con las otras maestras y también conmigo.* (Martha, DT 3)

Las DT que no solicitaban compartir lo aprendido y transferido de FC, comentaron que era algo que no solía suceder, pero también la rotación de directoras y las situaciones extraordinarias que se vivieron durante el desarrollo del curso-taller ofrecido habían sido impedimentos para favorecer dicha solicitud.

En cuanto a las DE, la solicitud para compartir al igual que con las DT no sucedía, externado varias veces que uno de los más importantes era que este tipo de solicitud no era obligatoria y no les ayudaba también el tener funciones limitadas pese a ser directoras:

> *Se baja la información al personal, no se obliga a nadie a participar, pero tampoco en el momento en que alguien participa está obligado a transmitir o compartir ese conocimiento. La directora tampoco está obligada a dar un seguimiento.* (Gladis, DE 7)

Figura 148. Solicitud para compartir



Por otro lado, presentaron a la disidencia y las Juntas de Consejo Técnico como no facilitadores de favorecer el compartir este tipo de transferencia y el utilizar algunas veces a las charlas después de clases para comentar brevemente ideas de lo nuevo que aprendían y transferían sin profundizar más en ello.

Finalmente, como cierre al análisis de este instrumento, se considera que permitió conocer la percepción de los dos tipos de directoras entrevistadas (DT y DE) en cuanto a su apoyo hacia la formación continua y el apoyo hacia la transferencia de los aprendizajes de sus educadoras.

Sus percepciones permitieron identificar que al igual que con las inspectoras se les dificultó hablar de las actitudes y/o conductas de apoyo que tenían hacía sus educadoras, confundiéndolo muchas veces con actitudes y/o conductas que tenían hacia el trabajo diario de las educadoras.

Respecto a la primera dimensión, *Apoyo hacia la formación continua* ambos tipos de directoras coincidieron en que solían demostrarles las siguientes actitudes y conductas a sus educadoras: *Aclaración de la selección*, *Apoyo práctico* y *Cobertura del trabajo,* aunque en el caso de las primeras dos, las DE lo hacían con supervisión y autorización de las inspectoras.

Por su parte las DT además de coincidir en estas tres categorías con las DE, también percibían apoyar en cuanto a: *Participación de la directora en la FC* y *Alineación.*

Otra diferencia que se encontró con las DT de centros particulares es que reportaron que la asistencia a FC era algo obligatorio que tanto ellas como las educadoras tenían que hacer.

En cuanto a la segunda dimensión, *Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes*, casi igual que las inspectoras, se pudieron clasificar sus actitudes y conductas percibidas por ambos tipos de directoras, de manera muy similar:

- <u>Apoyo que sucedía, pero no hacia la transferencia de aprendizajes</u>: *Monitorización*, *Reconocimientos.*
- <u>Apoyo que no sucedía porque no era responsabilidad de las directoras</u>: *Interés hacia los contenidos de la FC, Entrenadora del aprendizaje y la transferencia* y *A favor del seguimiento del a FC.*
- <u>Apoyo que sí sucede</u>: *Oportunidades para practicar y aplicar*, *Refuerzo informal*, *Apoyo emocional*, *Actitud positiva hacia la FC* y *Solicitud para compartir.*

Por otro lado, las DT además de coincidir en estas categorías con las DE, también percibían apoyar la transferencia en cuanto a la *Apertura al cambio*, algo que no expresaron las DE mencionando que se debía no porque no quisieran demostrarlo, sino que al tener funciones limitadas como directoras tenían que consultarlo con sus inspectoras.

Sin embargo, las DE, pese a sus funciones limitadas expresaron más tipos de apoyo que las DT en cuanto a: *Discusión de la aplicación, Establecimiento de metas, Retroalimentación, Ánimo* y *Solicitud para compartir*, algo que no ocurrió con las DT.

En el caso de las DT, muchas veces su argumentó fue que solían tener confianza en el trabajo de sus educadoras, por lo que ellas podían transferir aprendizajes sin ningún tipo de apoyo, siempre y cuando respetasen el uso del PEP 2011.

Por su parte las DE también expresaron tener confianza en el trabajo de las educadoras, siendo los factores que varias de ellas también eran educadoras y por ende atendían a un grupo de alumnos, lo que generaban empatía para entender la transferencia que hacían sus colegas cuando asistían a FC y se interesaran por ello.

Por último, se detectó que la amistad que solía haber entre DE y educadoras servía para fortalecer la aplicación de nuevos aprendizajes en sus clases, así como las charlas que tenían entre ellas después de las clases.

Etapa 2.2 Relación del apoyo directivo con los tipos de liderazgo instruccional y distribuido

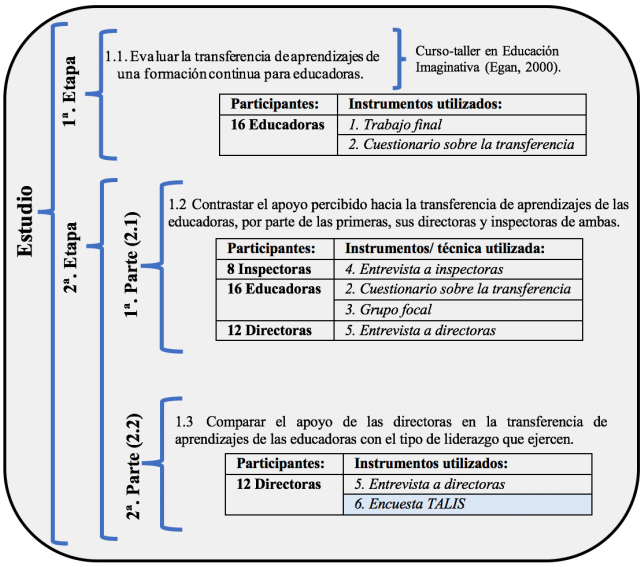
En esta segunda parte de la Etapa 2, se conoció la relación entre el apoyo percibido de las directoras hacia la asistencia y la transferencia de FC de sus educadoras y el liderazgo instruccional de ellas y la cultura de colaboración dentro de su centro escolar.

Puesto que los resultados del apoyo de las directoras hacia la transferencia fueron descritos en el apartado 9.3, se describen a continuación únicamente los resultados encontrados dentro de la *Encuesta TALIS.* La triangulación de ambos instrumentos usados en esta etapa se encuentra en el apartado 9.6.

9.4 Encuesta TALIS

Se presentan en esta sección los resultados de la encuesta adaptada de TALIS (OCDE, 2013b) que se aplicó a ambos tipos de directoras para medir su liderazgo instruccional y distribuido que manejaban en sus centros escolares con su grupo de educadoras (Figura 149).

Figura 149. Etapa 2.2 Encuesta TALIS



Con respecto al liderazgo instruccional, se podrá leer que, en su mayoría, las directoras consideraban ejercer este tipo de liderazgo dentro de sus funciones en los centros escolares.

En lo que respecta al liderazgo distribuido, de la misma forma, en la mayoría de los casos, las directoras expresaron estar de acuerdo con los ítems, lo que permitió inferir que la cultura de la colaboración existía en los centros.

Dimensión: Liderazgo instruccional

Como se explicó en el capítulo 7, esta dimensión fue evaluada a través de nueve ítems, misma que tuvo un coeficiente de Cronbach de *0,76* (Anexos XXXII) lo cual demostró un buena fiabilidad de los resultados (Hernández-Sampieri et al., 2014). Estos datos se pueden ver en Anexos XXXIV.

Cada ítem fue respondido a través de una escala de valoración de cuatro puntos: *Nunca o casi nunca* (1), *A veces* (2), *A menudo* (3) o *Muy a menudo* (4). Los dos primeros valores (1 y 2) medían valores de menor frecuencia y los segundos (3 y 4) medían valores de mayor frecuencia. Se presentan los principales hallazgos encontrados, descritos por el porcentaje acumulado de los valores 1 y 2, por un lado, y de los valores 3 y 4 por otro. También se presentan resultados por tipo de directora (DT y DE), para analizar las diferencias encontradas entre ellas[39].

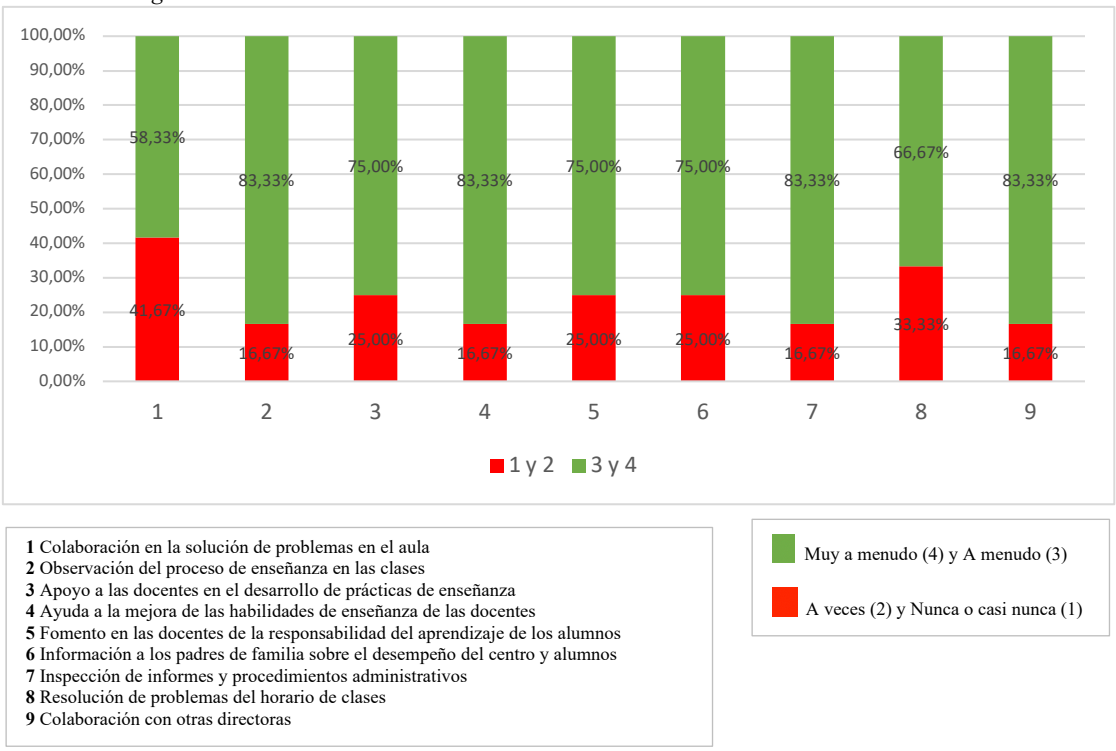
[39] Es importante considerar que sólo 12 directoras respondieron este instrumento.

En la figura 150, se puede ver que, al unir los porcentajes acumulados, los valores de mayor frecuencia (3 y 4), siempre fueron más altos que los valores de menor frecuencia (1 y 2). Esto significa que las directoras consideraban ejercer un liderazgo instruccional alto dentro en su función.

Fue en los ítems *Observación del proceso de enseñanza en las clases*, *Ayuda a la mejora de las habilidades de enseñanza de las docentes, Inspección de informes y procedimientos administrativos* y *Colaboración con otras directoras,* donde la mayoría de ellas, 83,33% de las directoras, reconocieron más su liderazgo instruccional, seguido de *Apoyo a las docentes en el desarrollo de prácticas de enseñanza*, *Fomento en las docentes de la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos* e *Información a los padres de familia sobre el desempeño del centro y alumnos*, con poca diferencia porcentual (75%), con respecto a los ítems valorados de forma más alta.

En cuanto a los ítems *Colaboración en la solución de problemas en el aula* y *Resolución de problemas del horario de clases,* pese a que nuevamente la mayoría de ellas eligió los valores de mayor frecuencia (58,33% y 66,67% respectivamente), fueron en donde hubo más directoras que eligieron los valores de menor frecuencia. En Anexos XXXIII se puede ver en una tabla la moda, mediana, frecuencia de los valores obtenidos y el porcentaje de cada valor y el acumulado por ítem.

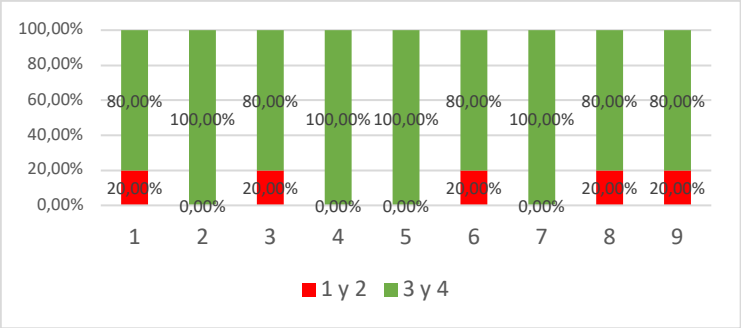
Figura 150. Liderazgo instruccional

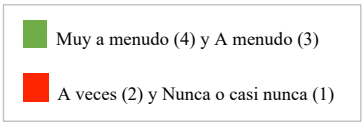


Ahora bien, al analizar estos mismos resultados por tipo de directora (Figuras 151 y 152), fue posible ver que las DT puntuaron mejor los ítems evaluados utilizando en la mayoría de los casos las frecuencias de mayor valor *A menudo* (3) y *Muy a menudo* (4). Por su parte, las DE, aunque también evaluaron la mayoría de los ítems con los valores más altos (3 y 4), se puede ver que varias de ellas mencionaron realizar estas acciones en menor frecuencia (*valores 1 y 2*). Esto es sobretodo visible en los ítems *Colaboración en la solución de problemas en el aula*, *Fomento en las docentes de la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos y*

Resolución de problemas del horario de clases fueron, posiblemente debido a que varias de las DE tenían un grupo al cual atender y por ende no podrían ejercer un liderazgo instruccional de manera completa.

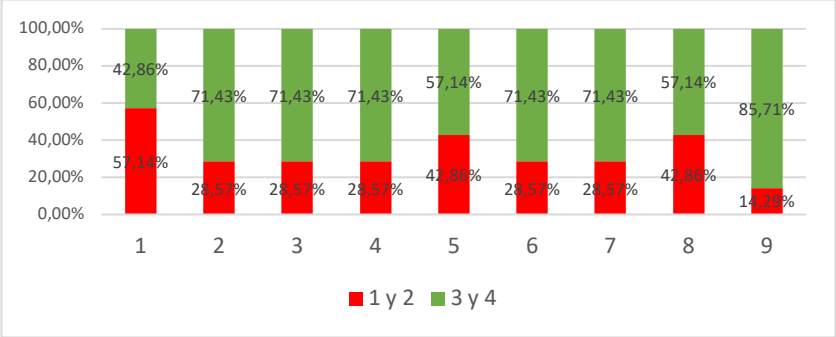
Figura 151. Liderazgo instruccional de las directoras técnicas (DT)





1 Colaboración en la solución de problemas en el aula
2 Observación del proceso de enseñanza en las clases
3 Apoyo a las docentes en el desarrollo de prácticas de enseñanza
4 Ayuda a la mejora de las habilidades de enseñanza de las docentes
5 Fomento en las docentes de la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos
6 Información a los padres de familia sobre el desempeño del centro y alumnos
7 Inspección de informes y procedimientos administrativos
8 Resolución de problemas del horario de clases
9 Colaboración con otras directoras

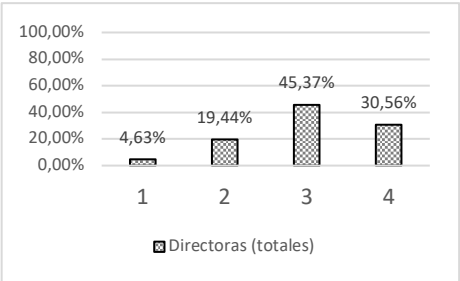
Figura 152. Liderazgo instruccional de las directoras encargadas (DE)



Finalmente, en la figura 154 se puede ver que al contabilizar el número de veces que las directoras usaron las cuatro frecuencias propuestas, la moda fue el valor 3 (*A menudo)* en el caso de todas las directoras en conjunto, pero el valor 4 (*Muy a menudo*) en las DT, en el caso de analizar el valor más usado por tipo de directora (Figura 153).

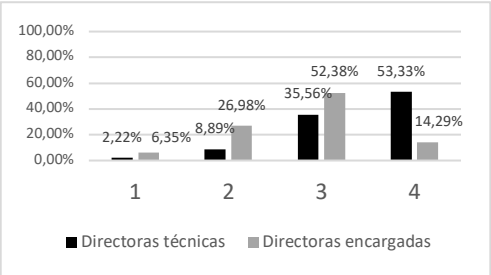
Se puede evidenciar que ambos tipos de directoras expresaron ejercer un liderazgo instruccional dentro de su desempeño como directoras, siendo las DT quienes más lo implementaban en su función en comparación a las DE.

Figura 154. Valor más usado



Nunca o casi nunca (1) A veces (2)
A menudo (3) Muy a menudo (4)

Figura 153. Valor más usado, por tipo de directora



Dimensión: Liderazgo distribuido

Esta dimensión fue evaluada a través de 5 ítems. Obtuvo un coeficiente de Cronbach de *0,45* (Anexos XXXII) lo cual demostró una fiabilidad moderada de los resultados (Hernández-Sampieri et al., 2014), posiblemente esto es debido a los pocos ítems que la contenían.

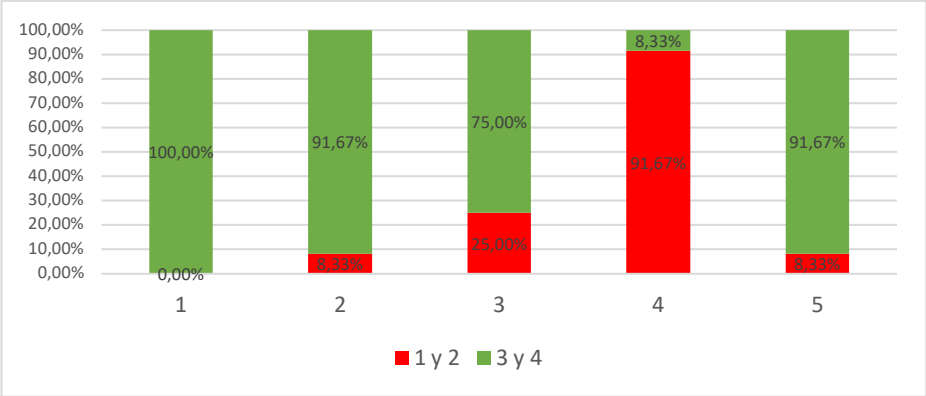
Cada ítem fue respondido a través de una escala de valoración de 4 puntos: *Totalmente en desacuerdo* (1), *En desacuerdo* (2), *De acuerdo* (3) o *Totalmente de acuerdo* (4). Los dos primeros (1 y 2) medían valores de menor acuerdo y los segundos (3 y 4) medían valores de mayor acuerdo. Se presentan los principales hallazgos encontrados, descritos por el porcentaje acumulado de los valores 1 y 2 y valores 3 y 4 que dieron todas las directoras y también por tipo de directora (DT y DE), para analizar las diferencias encontradas entre ellas.

En la figura 155 se observa que a excepción del ítem 4, sobre que la directora era la única persona que tomaba las decisiones más importantes del centro, los cuatros ítems restantes los respondieron en su mayoría con los valores de mayor acuerdo (3 y 4), lo que significa que las directoras consideraban actuar con un liderazgo distribuido alto dentro de su función, considerando que existía una cultura de colaboración en los centros escolares de los cuales eran responsables.

En cuanto a los ítems 1, 2 y 5 sobre la participación del personal en las decisiones del centro (100%), las participación de los padres en las decisiones del centro (91,67%) y la existencia de una cultura colaborativa (91,67%) fue en donde identificaron más su liderazgo distribuido. Respecto al ítem 3, sobre la participación de los alumnos en las decisiones del centro, aunque tuvo un grado de acuerdo alto (75%), fue menor a los tres anteriores; esto tal vez es debido a las cortas edades de los alumnos y las decisiones del centro en las que los podían involucrar.

En Anexos XXXIII se puede ver en una tabla la moda, mediana, frecuencia de los valores obtenidos y el porcentaje de cada valor y el acumulado por ítem.

Figura 155. Liderazgo distribuido



1 El personal participa en las decisiones de la escuela
2 Los padres participan en las decisiones de la escuela
3 Los alumnos participan en las decisiones de la escuela
4 La directora toma decisiones más importantes por su propia cuenta
5 Existe una cultura colaborativa

De acuerdo (3) y Totalmente de acuerdo (4)
Totalmente en desacuerdo (1) y en Desacuerdo (2)

Al igual que con la dimensión anterior, estos mismos resultados fueron analizados por tipo de directora (Figuras 156 y 157), y en cuatro de los cinco los ítems evaluados fue posible ver que las DT los puntuaron ligeramente mejor que las DE.

Figura 156. Liderazgo distribuido de las DT

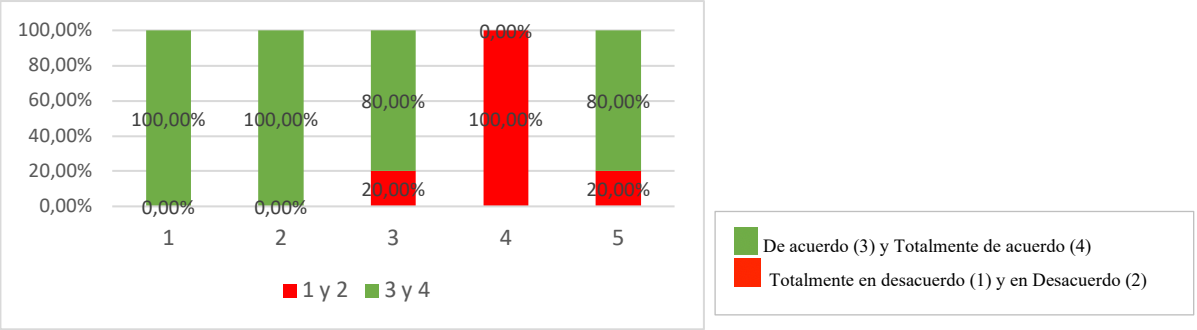
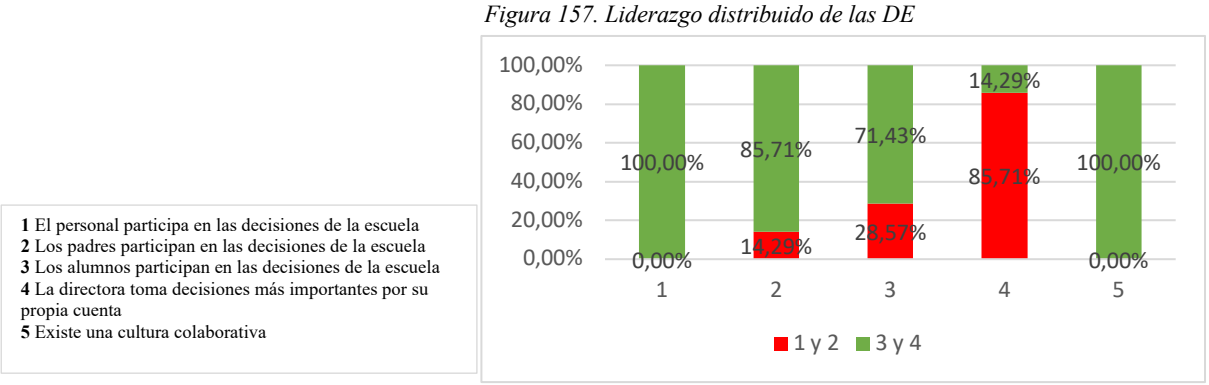


Figura 157. Liderazgo distribuido de las DE



Finalmente, en las figuras 158 y 159 se puede ver que al contabilizar el número de veces que fueron usados los cuatro valores propuestos, el valor 3 (*De acuerdo*) fue el más utilizado en la mayoría de sus respuestas y al clasificar estos resultados por tipo de directora, se puede ver que para las DT estaban mucho más de acuerdo con la existencia de una cultura de colaboración que las DE; esto pudo estar relacionado con las funciones limitadas que tenían las DE y que expresaron con frecuencia en las entrevistas.

Figura 158. Valor más usado

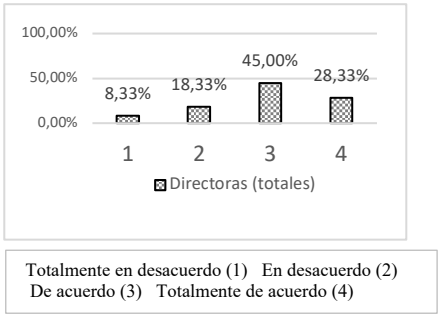
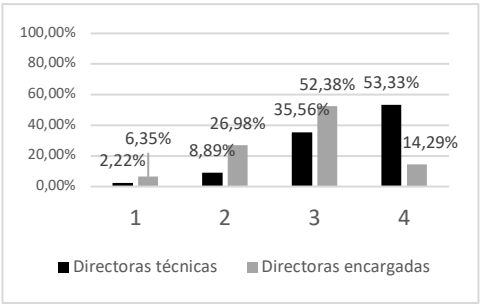


Figura 159. Valor más usado, por tipo de directora



9.5 Triangulación de la Etapa 2: Apoyo de las directoras hacia la transferencia

Etapa 2.1 Apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes, percibido por las inspectoras, educadoras y directoras

Para la triangulación de esta etapa, se utilizó la triangulación de participantes que propone Arias (2000) con el fin de corroborar la coherencia de los resultados encontrados entre el apoyo percibido hacia la transferencia por parte de las inspectoras, las educadoras y las propias directoras (Figura 24). En Anexos XXXV, se encuentran dos tablas que hacen referencia a cada dimensión estudiaba. Cada tabla contiene las categorías estudiadas y los códigos obtenidos del análisis de los tres agentes, con los cuales se redactaron los resultados de cada tipo de participante, se diseñaron las redes semánticas y se validaron los resultados de esta etapa. Los *códigos repetidos* se refieren a aquellos que fueron mencionados por los tres tipos de participantes en diferentes categorías, y los *códigos únicos* corresponden a los que fueron expresados solamente en cada categoría por las participantes.

Dimensión: Apoyo hacia la formación continua

1. Aclaración de la selección para asistir a FC

Los tres agentes participantes concordaron en que este tipo de apoyo era adoptado muchas veces por la inspectora y respecto a los principales aspectos que se tomaban en cuenta para seleccionar a las educadoras era su compromiso, gusto por la actualización, disponibilidad de tiempo (muchas veces entendido como no tener hijos), poca antigüedad y por sus necesidades de formación. En lo que respecta a la curso-taller en EI, las inspectoras las eligieron en el caso de los centros públicos y las directoras en el caso de los centros privados. Muchas veces, las directoras no solían aclarar la selección por la rotación que tenían dentro de ese puesto, las funciones limitadas de las DE y la disidencia que había en ese momento que había logrado que varias educadoras estuviesen en contra de cualquier tipo de FC.

2. Participación de la selección de la FC

Respecto a esta categoría, las inspectoras mencionaron que el centro de formación continua de SEP era quien mandaba las ofertas de formaciones y ellas bajaban la información con las directoras. Por su parte las educadoras mencionaron que la selección de FC era algo personal, si bien algunas veces recibían avisos por parte de las inspectoras y las directoras. En cuanto a las directoras, mencionaron que su papel era más bien comunicar a través de avisos de la oferta formativa que había. En el caso de las DT de centros escolares privados, la FC ofrecida por sus centros era algo obligatorio tanto para ellas como para las educadoras. Referente al curso-taller en EI, la doctoranda contactó a todas las participantes y les ofreció la FC a las educadoras, así como participar en este estudio a los tres agentes.

3. Valor de la formación continua

Sobre este punto, los tres agentes concordaron que el valor e importancia de la FC era algo personal que cada educadora debía trabajar y fortalecer de forma individual, es decir, no era tarea de las directoras favorecerlo, reiterando que el movimiento contra la reforma

educativa (disidencia) que había en ese momento había fortalecido en las educadoras el querer no formarse como protesta a los nuevos cambios que proponía hacer el sistema educativo.

4. Participación de la directora en formaciones continuas

Con relación a si las directoras tenían conocimiento de los contenidos y objetivos de las FC a las que asistían las educadoras, inspectoras y directoras coincidieron en que al menos el nombre de la formación y fechas sí lo sabían, pero al ser la FC algo personal normalmente no sabían más, a menos de que hubiese un relación de amistad con la educadora, reiterando que tenían confianza en la actualización propia de cada educadora. El hecho de que hubiera una rotación de directoras frecuente y tuviesen una carga administrativa fuerte en sus puestos fueron los principales motivos para que esta participación sucediera poco.

5. Alineación

Referente a si las directoras actuaban de acuerdo con el contenido de las FC a las que asistían las educadoras y/o servían como buen modelo de trabajo, los tres agentes reiteraron que la FC era algo personal, por lo que esto no sucedía, aunado a la disidencia que ocurría en ese momento y la falta de apoyo por parte de SEP. Las educadoras añadieron que en general las directoras no solían mostrar interés por las actualizaciones de ellas, aunque reconocieron que mostrar ese apoyo era importante para sentir un acompañamiento en su desempeño en el aula.

6. Apoyo práctico

Por lo que toca a facilitar a las educadoras recursos y apoyo práctico (dinero, tiempo, herramientas prácticas) para estudiar FC, volvió a surgir la inspectora como encargada de tomar ese tipo de decisiones, aunque las educadoras confirmaron que las FC las pagaban con sus propios recursos y muy pocas veces existía algún apoyo económico. Las DT de centros escolares privados difirieron en estas respuestas, pues en sus centros normalmente sí existían apoyos económicos para motivar a las educadoras a seguirse formando. En el caso de las DE, pese a tener funciones limitadas, el trabajo en equipo que normalmente favorecían en sus centros hacía que pudieran apoyar a las educadoras que asistían a FC en horario laboral, siendo flexibles en ello.

7. Cobertura del trabajo

Sobre si las directoras cubrían el trabajo de las educadoras cuando asistían en horario laboral, los tres agentes coincidieron que sí existían permisos, normalmente autorizados por las inspectoras, pero eran las directoras que gestionaban la logística de cubrir los grupos que se quedaban sin educadoras debido a la FC y normalmente eran ellas quienes los asistían, siempre y cuando la FC no durara más de dos días. Esto sucedía pocas veces, ya que las FC solían ser por las tardes o en fines de semana.

8. Preparación de aprendices

Con relación a si la directora apoyaba a las educadoras con su preparación para la FC, volvieron a coincidir que eso era algo personal y por ende no sucedía. Las situaciones en las que sí ocurría dependían del tipo de relación (p. ej. amistad) que hubiese entre la educadora y

la directora. Las inspectoras mencionaron que eso ocurría en las Juntas de Consejo Técnico, pero las educadoras y directoras con coincidieron con esta percepción.

Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes

1. Interés hacia los contenidos de la FC

Sobre si las directoras mostraron interés en que las educadoras demostraran los contenidos aprendidos, específicamente de la FC ofrecida, educadoras y directoras coincidieron en que normalmente ambas partes mostraban poco interés hacia ello, tanto las educadoras en compartir lo aprendido como las directoras en preguntar por los contenidos adquiridos, siendo de nuevo la rotación de las directoras un motivo para no hacerlo. Las inspectoras añadieron que esto no solía suceder porque normalmente las directoras no estaban preparadas para ejercer su puesto, es decir, no recibían ninguna formación para saber como asesorar y apoyar pedagógicamente a sus educadoras. Sin embargo, si llegaba a haber interés por parte de las directoras, éste se podía percibir a través de la revisión de las planeaciones de las educadoras y las charlas que tenían con ellas después de clases.

2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia

En esta categoría que hablaba de si las directoras trabajaban en la transferencia de las educadoras a través de supervisar el desarrollo de la FC, darles asistencia y trabajar en la solución de problemas juntas; los tres agentes volvieron a coincidir que debido a que las FC eran algo personal, difícilmente sucedía este tipo de apoyo. Lo que a veces podía suceder era que las directoras, sobretodo las técnicas, les revisaran sus planeaciones y se dieran cuenta de aprendizajes nuevos que estaban transfiriendo.

Motivos para que este apoyo no sucediera eran: las funciones limitadas que tenían las DE, no había habido ofertas de FC debido a la disidencia, las educadoras lo veían como una responsabilidad personal, la rotación de las directoras, la carga administrativa que tenían las directoras y en el caso de la FC ofrecida, habían pasado situaciones extraordinarias que también habían impedido que las directoras trabajaran en ello con las educadoras.

3. Monitorización

Respecto a este apoyo y si las directoras observaban el progreso de sus educadoras debido a FC a las que asistían, los tres agentes coincidieron que existía la observación de la práctica de las docentes como parte de las responsabilidades pedagógicas de las DT, más no eran en relación con la transferencia de contenidos de una FC. Las educadoras hicieron hincapié en que eso "nunca había existido". En cuanto a las DE, debido a sus funciones limitadas era algo que aceptaron no hacer, pues la mayoría de ellas también tenía un grupo al cual atender.

4. Discusión de la aplicación

Sobre este tipo de apoyo nuevamente los tres agentes participantes coincidieron que se podía llegar a dar después de clases, pero sobretodo entre las educadoras y mas aún si dos o más estaban yendo a la misma FC. Sin embargo, volvieron a surgir motivos como que la FC era algo personal, que las DE tenían funciones limitadas y la rotación que existía de directoras, para que este tipo de apoyo no existiera. En los centros escolares privados sí hubo una

diferencia, puesto que estas directoras expresaron que había FC obligatorias a las que docentes y directoras tenían que asistir y la discusión de la aplicación existía debido a ello.

5. Oportunidades para practicar y aplicar

Con relación a las oportunidades que las directoras les daban para practicar contenidos y competencias recién adquiridas producto de una FC, fue uno de los tipos de apoyos que más se identificó en ambos tipos de directoras, además los tres agentes coincidieron que existía libertad de cátedra para que las educadoras pudiesen transferir nuevos aprendizajes y nuevamente las directoras expresaron que tenían confianza en el trabajo que hacían las docentes en sus clases. Aún así las educadoras catalogaron este tipo de apoyo como insuficiente, pues muchas veces las directoras no se daban cuenta.

6. Establecimiento de metas

Referente al establecimiento de metas con las educadoras con relación a la transferencia del contenido de la FC, inspectoras, educadoras y directoras coincidieron en que eso no solía suceder y que más bien las metas con las que trabajaban estaban relacionadas a la Ruta de Mejora, dentro de las Juntas de Consejo Técnico, el trabajo con niños focalizados, así como lograr las competencias en los alumnos que proponía el PEP 2011. En cuanto al curso-taller ofrecido, situaciones extraordinarias, como el terremoto ocurrido a mitad del estudio y también la rotación de directoras, fueron los motivos que impidieron que las DT llegasen a dar este apoyo. Algo contrario sucedió con las DE, quienes a veces utilizaban a las sugerencias para que las educadoras cumplieran con las metas de su transferencia.

7. A favor del seguimiento de la FC

Por lo que toca a que las educadoras participasen en una FC y hubiese seguimiento con los formadores una vez más los tres agentes coincidieron a que debido a que su estudio era una decisión personal, no sucedía, aunque algunas directoras expresaron poco conocimiento del curso-taller en EI, pese a que se les informó al inicio del estudio de los contenidos de éste y que al menos una educadora de su centro escolar estuvo invitada a estudiarlo. Por su parte, las inspectoras en el caso de FC que eran de SEP percibían que eran ellas las que acompañaban a las educadoras.

8. Retroalimentación

Al hablar de este tipo de apoyo con respecto al *feedback* sobre el uso de la FC, hubo varias percepciones: las inspectoras consideraban que las directoras lo realizaban a través de sus visitas al aula o después de clases, aunque aceptaban que mayormente no eran en relación con la transferencia de FC. Las educadoras por su parte aseguraron que no sucedía y que en el caso de las DE, consideraban que el tener funciones limitadas y poca autoridad también las restringía. En el caso de las DT hablaron más de la retroalimentación que ellas les hacían con respecto al uso correcto del PEP 2011 dentro de sus planeaciones, expresando también que este tipo de apoyo no era obligatorio para ellas y que las sugerencias que a veces les daban a las educadoras dependían de su relación con ellas. Por su parte algunas de las DE sí utilizaban estrategias para darles retroalimentación de la transferencia a las docentes, pero dependía de la receptividad de las educadoras.

9. Refuerzo informal

Por lo que corresponde a si las directoras reforzaban el uso de la FC por parte de las educadoras en sus clases, hubo desacuerdos entre los tres agentes: Por un lado, las inspectoras afirmaron que esto sucedía cuando las directoras entraban a visitar a las educadoras en sus clases y también en las Juntas de Consejo Técnico, mientras que las directoras y educadoras expresaron que esto sucedía no muy a menudo, debido a que era algo personal y lo poco que pasaba era que las educadoras, sí querían, comentaban de la FC a la que asistían en charlas después de clases, aunque había confianza por parte de las directoras en que las educadoras aplicaban nuevos aprendizajes que estudiaban en las FC que asistían.

10. Apoyo emocional

En cuanto a si las directoras demostraban confianza en la finalización con éxito de FC, en su aplicación en las clases y en la comprensión de posibles problemas que surgían, hubo diferencia entre las percepciones de los tres agentes: las inspectoras mencionaron que no sucedía porque la FC era algo personal, y que si bien había confianza por parte de las directoras hacia sus educadoras también les externaban negatividad hacia seguirse formando; las educadoras expresaron que la carga administrativa que tenían sus directoras, junto con el funcionamiento del sistema educativo hacían que eso no sucediera, lo cual las desmotivaba a ellas. Por su parte, las directoras, técnicas y encargadas, ejemplificaron cómo daban apoyo emocional a sus educadoras, externando incluso situaciones que vivieron durante el curso-taller en EI para demostrar confianza en sus educadoras, siendo el demostrar interés, el usar sus años de experiencia y la amistad con las educadoras lo que más les facilitaba para poder darles apoyo emocional.

11. Ánimo

Respecto a si las directoras fomentaban el uso de contenidos de la FC en el trabajo, inspectoras y educadoras coincidieron que las inspectoras eran las que daban este tipo de apoyo, y que, con las directoras, sobretodo las DT, había una ausencia de este tipo de apoyo. Las DT argumentaron que en realidad no era necesario y por ello no sucedía, pero sí las animaban para otro tipo de tareas y funciones que tenían, volviendo a surgir que confiaban en ellas y en los aprendizajes nuevos que transferían en sus clases. En cuanto a las DE, el ánimo estaba muy relacionado a la amistad que tuviesen con las educadoras.

12. Reconocimientos

Sobre si las directoras otorgaban reconocimientos debido al uso de la FC en el trabajo, inspectoras y directoras mencionaron que lo hacían a través de reconocimientos orales y muchas veces frente a los padres de familia, pero no necesariamente debido a la transferencia, más debido a que seguían preparándose y asistiendo a FC. Sin embargo, en cuanto a los centros privados, las DT manifestaron que los reconocimientos se daban en facilidades para estudiar FC. Por su parte las educadoras, no coincidieron con estos resultados, reiterando lo importante que era para ellas y para su trabajo recibir estímulos de apoyo de este tipo.

13. Apertura al cambio

Con relación a si las directoras estaban abiertas a nuevas ideas y a tolerar cambios, inspectoras y educadoras coincidieron en que eso no sucedía, lo cual se debía a su falta de formación como directoras, a que les implicaba más trabajo, a supervisar el respeto de los lineamientos del PEP 2011 en todo momento y también a su antigüedad en el puesto que las cerraba a aceptar nuevas ideas, pero las directoras opinaron de forma diferente: sí se consideraban abiertas al cambio y flexibles a lo que las educadores les proponían y lo promovían a través del ejemplo puesto que ellas también externaron seguirse formando y aceptando innovaciones en la práctica docente de las educadoras (p. ej. Uso de TICs), siempre y cuando se respetase el PEP 2011, pues era parte de su tarea vigilar su cumplimiento.

14. Actitud positiva hacia la FC

Referente a si las directoras apoyaban abiertamente la participación de la educadoras y los contenidos aprendidos en la FC, nuevamente las tres participantes opinaron de forma diferente: las inspectoras externaron que las directoras apoyaban únicamente la participación de las educadoras en FC, más no los contenidos; las educadoras comentaron que había indiferencia por parte de ellas, aunque las que venían de centros privados añadieron que estudiar FC era una exigencia en sus centros por lo que se tenía que hacer. Con respecto a las directoras, ellas reiteraron que la FC era algo personal, aunque muchas manifestaron conocer las FC a las que acudían sus educadoras y trataban de reconocerlo en su trabajo diario. Nuevamente volvieron a surgir la rotación de directoras, la disidencia y el terremoto como motivos para no demostrar este tipo de apoyo.

15. Tolerancia de errores

Acerca de si las directoras demostraban ser tolerantes ante errores que las educadoras hacían relacionados a contenidos nuevos de FC, inspectoras y directoras coincidieron que se realizaban tutorías personales para reflexionar con las educadoras, pero sobretodo acerca del adecuado uso del PEP 2011 para favorecer competencias en los niños. Ambas también concordaron que en esos casos el uso de la sutileza y la importancia de una buena relación con las educadoras era necesario para que estas últimas no se sintieran atacadas u ofendidas. Se pudo ver también que la tolerancia hacia errores de FC no existía, por lo mismo de que estudiarlas era algo personal, algo varias veces confirmado por las educadoras. Estas últimas también hablaron sobre las consecuencias y diferencias de cometer errores en su práctica docente, puesto que mencionaron que las educadoras de centros públicos al tener una plaza fija era difícil enfrentarse a una consecuencia mayor en comparación con las que trabajaban en centros privados donde podía estar en riesgo la permanencia en su puesto o podían tener una reducción de su salario.

16. Solicitud para compartir

Finalmente, en cuanto a si las directoras les solicitaban a las educadoras compartir los nuevos aprendizajes que obtenían cada vez que asistían a una FC, los tres agentes coincidieron que eso no sucedía en centros escolares públicos: la FC al ser algo personal y muchas veces pagado por ellas mismas se reflejaba en un recelo a compartir los nuevos contenidos aprendidos, además de que, confirmado por las directoras, no era obligatorio hacerlo. Pese a

ello, lo que sí expresaron hacer las educadoras era compartir contenidos con colegas cercanas a ellas con quienes tenían una relación de amistad. Sin embargo, en los centros escolares privados pareció ser algo obligatorio, los dos centros participantes solicitaron a las cuatro educadoras participantes el compartir los contenidos del curso-taller en EI al demás cuerpo docente. A manera de cierre se puede ver que, en las dos dimensiones analizadas, inspectoras y educadoras coincidieron en las pocas actitudes y conductas que ambos tipos de directoras demostraban a las educadoras.

Por su parte, tanto las DT como las DE, se mostraron conscientes de su falta de apoyo, aunque percibían más actitudes y conductas que daban a sus educadoras y también expresaron que existía la confianza en que las educadoras sabían de la importancia de seguirse formando y de aplicar nuevos aprendizajes en sus clases, siempre respetando los lineamientos del PEP 2011 y en varias ocasiones las directoras se sintieron más optimistas en el tipo de apoyo que les daban a sus educadoras, más que los otros dos agentes. También se encontró que al comparar los resultados de las DT y DE, estás últimas percibieron dar más apoyo hacia las educadoras que las DT, identificando como factores que favorecían el apoyo: las charlas entre ellas después de clases, la confianza que les tenían a las educadoras, el trabajo en equipo que había en varios centros y la amistad y compañerismo que había entre educadoras y directoras.

En cuanto a los factores que podrían influir en que las directoras expresaran poco apoyo en las dimensiones estudiadas, principalmente fueron la rotación que tenían de su puesto, fueran técnicas o encargadas, las tareas administrativas, principalmente el llenar y redactar documentación diversa, que tenían que cumplir obligatoriamente en comparación a sus responsabilidades pedagógicas que parecían ser opcionales, la disidencia de ese momento y la ruptura laboral entre educadoras y directoras que este movimiento ocasionó, las funciones limitas que tenían las DE y aunque pocas de ellas lo expresaron, pero sí varias inspectoras, posiblemente la poca formación que recibían para ejercer este puesto.

Por otro lado, quizás debido al poco apoyo de las directoras que las educadoras percibían, se identificó un apoyo hacia la transferencia entre las mismas educadoras ligado a la amistad que había entre ellas, reiterando que las educadoras pudieron transferir aprendizajes de las FC ofrecida pese al apoyo percibido.

La triangulación también permitió encontrar que, aunque las inspectoras hablaron mucho de las ventajas que tenían las directoras al dar apoyo a sus educadoras en las Juntas de Consejo Técnico mensuales y con los planes y metas registrados en la Ruta de mejora, las educadoras no lo veían así y consideraban este tipo de junta como una actividad administrativa que se tenía que cumplir. Por su parte ambos tipos de directoras hablaron muy poco al respecto, sin destacar la importancia del espacio proporcionado por este tipo de juntas para favorecer la transferencia en su grupo de educadoras.

En las siguientes dos tablas (39 y 40) se encuentran las categorías que conformaron a las dos dimensiones y que fueron estudiadas en las tres agentes[40]. Se encuentran clasificadas como categorías identificadas y no identificadas, para poder ver de manera gráfica cuáles percibían y no percibían las tres participantes con relación al tema de estudio; marcados en negrita se identifican las conductas y/o actitudes en las que sí coincidieron todas ellas.

[40] Se toma como un mismo agente a las directoras técnicas y encargadas.

Tabla 39. Categorías identificadas y no identificadas en los tres agentes participantes.

Dimensión: Apoyo hacia la formación continua				
	Categorías identificados:		**Categorías no identificados:**	
Inspectoras	**1. Aclaración de la selección*[41]** 2. Participación de la selección de la FC*	4. Participación de la directora en la FC* **6. Apoyo práctico*** **7. Cobertura del trabajo**	3. Valor de la formación continua 5. Alineación	8. Preparación de las docentes
Educadoras	**1. Aclaración de la selección** 4. Participación de la directora en la FC	**6. Apoyo práctico (centros particulares)** **7. Cobertura del trabajo**	2. Participación de la selección de la FC 3. Valor de la formación continua	5. Alineación 8. Preparación de las docentes
Directoras técnicas	**1. Aclaración de la selección** 4. Participación de la directora en la FC	**6. Apoyo práctico (centros particulares)** **7. Cobertura del trabajo**	2. Participación de la selección de la FC 3. Valor de la formación continua	5. Alineación 8. Preparación de las docentes
Directoras encargadas	**1. Aclaración de la selección*** **6. Apoyo práctico***	**7. Cobertura del trabajo**	2. Participación de la selección de la FC 3. Valor de la formación continua	4. Participación de la directora en la FC 5. Alineación 8. Preparación de las docentes

Tabla 40. Categorías identificadas y no identificadas en los tres agentes participantes.

Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes				
	Categorías identificados:		**Categorías no identificados:**	
Inspectoras	4. Discusión de la aplicación **5. Oportunidades para practicar y aplicar** 9. Refuerzo informal	11. Ánimo 14. Actitud positiva hacia la FC	1. Interés hacia los contenidos de la FC 2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia 3. Monitorización 6. Establecimiento de metas	7. A favor del seguimiento de la FC 8. Retroalimentación 10. Apoyo emocional 12. Reconocimientos 13. Apertura al cambio 15. Tolerancia de errores 16. Solicitud para compartir
Educadoras	1. Interés en los contenidos de la FC **5. Oportunidades para practicar y aplicar**	16. Solicitud para compartir (centros particulares)	2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia 3. Monitorización 4. Discusión de la aplicación 6. Establecimiento de metas 7. A favor del seguimiento de la FC	8. Retroalimentación 9. Refuerzo informal 10. Apoyo emocional 11. Ánimo 12. Reconocimientos 13. Apertura al cambio 14. Actitud positiva hacia la FC 15. Tolerancia de errores
Directoras técnicas	1. Interés hacia los contenidos de la FC **5. Oportunidades para practicar y aplicar** 9. Refuerzo informal 10. Apoyo emocional 12. Reconocimientos	13. Apertura al cambio 14. Actitud positiva hacia la FC 16. Solicitud para compartir (centros particulares)	2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia 3. Monitorización 4. Discusión de la aplicación	6. Establecimiento de metas 7. A favor del seguimiento de la FC 8. Retroalimentación 11. Ánimo 15. Tolerancia de errores
Directoras encargadas	1. Interés hacia los contenidos de la FC 4. Discusión de la aplicación **5. Oportunidades para practicar y aplicar** 6. Establecimiento de metas	8. Retroalimentación 9. Refuerzo informal 10. Apoyo emocional 11. Ánimo 13. Apertura al cambio 14. Actitud positiva hacia la FC 15. Tolerancia de errores	2. Entrenadora del aprendizaje y la transferencia	3. Monitorización 7. A favor del seguimiento de la FC 12. Reconocimientos 16. Solicitud para compartir

Para finalizar, la triangulación de las percepciones de las inspectoras, educadoras y directoras, técnicas y encargadas, sobre las categorías que proponen Govaerts & Dochy (2014) permitió ver que, en cuanto al *Apoyo hacia la formación continua*, las categorías: *Aclaración de la selección*, *Apoyo práctico* y la *Cobertura del trabajo* fueron aquellas en las que más apoyo de las directoras se pudo percibir por parte de los tres agentes. Con respecto al *Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes* únicamente en la categoría: *Oportunidades para practicar y aplicar*, las tres agentes consideraron que estaba presente en las directoras.

[41] *Apoyo dado por las inspectoras.

Etapa 2.2 Relación del apoyo de la directora y su tipo de liderazgo

Para la triangulación de esta segunda parte de la Etapa 2, se utilizó la triangulación de datos (Arias, 2000) con el fin de confirmar la coherencia de los resultados encontrados en cuanto apoyo percibido hacia la formación continua y hacia la transferencia de aprendizajes en las *Entrevistas a directoras* y su relación con el liderazgo instruccional y distribuido evaluado por las propias directoras dentro de la *Encuesta TALIS.*

Dimensión: Liderazgo instruccional

1. Colaboración en la solución de problemas en el aula

Este ítem, al igual que los siguientes tres, pertenecían al liderazgo instruccional relacionado con el liderazgo pedagógico de forma directa y fueron los que más se pudieron relacionar con el apoyo hacia la transferencia evaluado en las *Entrevistas a directoras*. Ambos tipos de directoras coincidieron en dar *Apoyo emocional* en la transferencia a sus educadoras, lo cual implicaba apoyo en la solución de problemas. Al relacionarlo con este ítem, la DT también mencionaron en su mayoría que demostraban este tipo de colaboración; sin embargo, en el caso de las DE fue una minoría quien dio este tipo de respuesta, algo tal vez relacionado a las funciones limitadas que tenían en su puesto.

2. Observación del proceso de enseñanza

En las entrevistas ambos tipos de directoras afirmaron que, a través de la *Monitorización* a sus educadoras en las visitas a sus clases, observaban su proceso de enseñanza, aunque no en relación con la transferencia de nuevos aprendizajes. Este resultado de las entrevistas coincidió con este ítem, puesto que la mayoría de ellas mencionó hacerlo *A menudo* (valor 3) o *Muy a menudo* (valor 4), aunque sí resaltó que la mayoría de DE mencionaran que observaban el proceso de enseñanza de su equipo tomando en cuenta que la mayoría de ellas tenía un grupo de alumnos.

3. Apoyo a las docentes en el desarrollo de prácticas de enseñanza

Hubo coherencia con los resultados de este ítem y los de las entrevistas, ya que la mayoría de ambos tipos de directoras contestaron que daban *Oportunidades para practicar y aplicar nuevos* aprendizajes a través de la libertad de cátedra. En el caso de las DE, también les demostraban *Retroalimentación,* a través de visitas al aula y charlas que mantenían con ellas después de las clases.

4. Ayuda a la mejora de las habilidades de enseñanza de las docentes

Estos resultados coincidieron con los resultados de la dimensión *Apoyo hacia la formación continua* de las *Entrevistas a directoras*, en el sentido que las directoras no ponían barreras para que las educadoras asistieran a formaciones continuas, apoyándolas hasta donde sus funciones les permitieran, facilitándoles sobre todo *Apoyo práctico* y la *Cobertura de su trabajo.*

5. Fomento en las docentes de la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos

Este ítem pertenecía al liderazgo instruccional relacionado con el liderazgo pedagógico indirecto. Si bien las directoras reconocieron que no siempre externaban todas las actitudes y

conductas de apoyo hacia la formación continua y hacia la transferencia de aprendizajes, varias veces mencionaron que su apoyo hacia las educadoras estaba encaminado a que las educadoras lograran el aprendizajes de sus alumnos.

Es importante destacar que casi la mitad de las DE consideraron que cumplían con este ítem solamente *A veces* (valor 2) o *Nunca o casi nunca* (valor 1), lo que podía estar nuevamente relacionado al hecho de tener funciones limitadas y varias de ellas, el tener también un grupo de alumnos al cual atender, encontrando coherencia en el resultado de este ítem.

6. Información a los padres de familia sobre el desempeño del centro y alumnos

Este ítem pertenecía al liderazgo instruccional relacionado con el sistema. Al no estar relacionado con su trabajo con las educadoras, aunque su valoración de realizarlo fue muy alta con un 75%, -uniendo los valores de *Muy a menudo* (valor 4) y *A menudo* (valor 3)-, no se encontró relación con las categorías evaluadas en la *Entrevista a directoras*.

7. Inspección de informes y procedimientos administrativos

Este ítem pertenecía al liderazgo instruccional relacionado con las actividades administrativas de las directoras. Si bien ambos tipos de directoras consideraron realizar este ítem *Muy a menudo* (valor 4) y *A menudo* (valor 3) con un 83,33%, al unir ambos valores no se observó relación en cuanto a los resultados encontrados en las entrevistas hechas con ellas y su apoyo hacia la formación continua y hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras.

8. Resolución de problemas del horario de clases

Este ítem pertenecía al liderazgo instruccional relacionado con las actividades administrativas de las directoras. Aunque más de mitad de las directoras mencionaron trabajar en ello (66,67%), no se observó conexión con las actitudes y conductas de apoyo hacia la transferencia evaluadas en las entrevistas, puesto que era un reactivo que estaba más relacionado a sus funciones administrativas más que a sus funciones pedagógicas.

9. Colaboración con otras directoras

Este ítem, al igual que el 6, también pertenecía al liderazgo instruccional relacionado con el sistema. Al no estar relacionado con su trabajo con las educadoras, aunque su valoración de realizarlo fue muy alta, con un 83,33%, -uniendo los valores de *Muy a menudo* (valor 4) y *A menudo* (valor 3)-, no se encontró relación de este tipo de colaboración con otras directoras con las dimensiones y sus categorías, evaluadas en la *Entrevista a directoras*.

Dimensión: Liderazgo distribuido

1. El personal participa en las decisiones

En cuanto a este ítem, el 100% de las directoras expresó estar *Totalmente de acuerdo* (valor 4) y *De acuerdo* (valor 3) con permitir participar a las educadoras en las decisiones del centro y en las entrevistas dieron varios ejemplos de como favorecían el trabajo en equipo y la toma de decisiones en conjunto con las docentes.

Sin embargo, fue difícil relacionar su respuesta con las categorías evaluadas en la *Entrevista a directoras* y que hacían alusión al apoyo hacia la formación continua y hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras, tema de estudio de esta tesis.

2. Los padres participan en las decisiones

Con relación a este ítem, pese a existir una alta participación de los padres de familia en los centros escolares según las directoras, al triangularlo con los resultados de las entrevistas no se observó relación, ya que las actitudes y/o conductas de apoyo hacia la transferencia no estaban relacionadas con este tipo de participantes y tampoco fueron evaluadas en el otro instrumento.

3. Los alumnos participan en las decisiones

De igual forma que con el ítem anterior, este tampoco estaba relacionada con el apoyo que daban las directoras hacia la FC de las educadoras y hacia su transferencia, ya que los alumnos no participaban en este proceso, a pesar de que manifestaron en un 75% estar *Totalmente de acuerdo* o *De acuerdo con este ítem*.

4. La directora toma las decisiones importantes por su propia cuenta

Referente a este ítem, ambos tipos de directoras externaron en las entrevistas que no solían tomar decisiones de forma individual sobre la formación continua de las educadoras, lo cual podía relacionarse con este ítem en donde la mayoría de ellas aceptó que decisiones importantes para el centro no eran tomadas únicamente por ellas.

5. Existe una cultura colaborativa

Con relación a este ítem, en un 91,67% las directoras expresaron estar *Totalmente de acuerdo* (valor 4 y *De acuerdo* (valor 3) en que había una cultura de colaboración en su centro, y al relacionar estos resultados con los de las entrevistas se pudo comprender porque las directoras, más que las inspectoras o las educadoras, percibían expresar más conductas y/o actitudes a sus educadoras de apoyo hacia la transferencia.

Finalmente, con la triangulación de los dos instrumentos utilizados con ellas, por un lado en cuanto a la *Entrevista a directoras* y la *Encuesta TALIS*, dimensión liderazgo instruccional, se pudo encontrar que aquellos ítems relacionados con el liderazgo pedagógico directo e indirecto (ítems 1 al 5: Colaboración en la solución de problemas del aula, Observación del proceso de enseñanza en la clases, Apoyo a las docentes en el desarrollo de prácticas de enseñanza, Ayuda a la mejora de la habilidades de enseñanza de las docentes y Fomento en las docentes de la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos), además de ser valorados de forma alta, coincidían con actitudes y conductas que las directoras expresaron demostrarles a sus educadoras en cuanto a *Apoyo emocional*, *Monitorización*, *Oportunidades para practicar y aplicar*, *Retroalimentación*, *Apoyo práctico* y *Cobertura de trabajo*. Esto significó que un liderazgo instruccional que incluye el ejercer un liderazgo pedagógico directo e indirecto alto se puede relacionar con las actitudes y conductas que las directoras percibían tener hacia la formación continua y hacia la transferencia de sus educadoras.

Los demás ítems del liderazgo instruccional, al estar relacionados con los tipos de liderazgo administrativo y con el sistema, pese a ser altamente valorados por las directoras, no

se encontró relación con las categorías evaluadas en la *Entrevista a directoras*, en el sentido que no estaban vinculados a la formación continua de las docentes y los temas tratados en esta tesis.

Por otro lado, en relación con la dimensión liderazgo distribuido, los resultados de la *Entrevista a directoras* y de la *Encuesta TALIS,* mostraron poca coherencia y poca relación con las actitudes y/o conductas evaluadas en las entrevistas. Esto puede deberse en primer lugar, a que este tipo de liderazgo busca la cooperación entre el equipo del centro para compartir tareas y responsabilidades propias del centro y no de la formación continua a la que asisten las docentes y la transferencia que hacen y, en segundo lugar, a que este tipo de liderazgo implicaba a otros agentes colaborativos (padres de familia, alumnos) que no participaron en este estudio.

Sin embargo, se destacan dos ítems dentro de este tipo de liderazgo: uno que las directoras favorecían que las docentes participaran en las decisiones del centro (ítem 1) y el otro, que las directoras no consideraban tomar decisiones importantes del centro por cuenta propia (ítem 4), por lo contrario, buscaban favorecer una cultura colaborativa.

Estos resultados podrían favorecer en ellas más conductas y/o actitudes de apoyo hacia la formación de las educadoras y de apoyo hacia la transferencia de aprendizajes, además de las que se detectaron en esta investigación, lo cual es discutido dentro del capítulo 10. Discusión y conclusiones.

Parte IV. Discusión y conclusiones

Esta cuarta y última parte de la tesis integra la discusión y conclusiones a las que se llegaron con este estudio a partir de los resultados presentados en los dos capítulos anteriores, la teoría consultada y las reflexiones realizadas.

Se discuten los resultados obtenidos con otras investigaciones hechas, tanto los resultados similares como los distintos. También se concluyen de qué orma se dio respuesta a la pregunta que guio este estudio, así como los objetivos, general y específicos, perseguidos.

Se finaliza con distintas propuestas de mejora que surgen a partir de los resultados obtenidos para todos los agentes involucrados en este estudio y futuras líneas de investigación que se proponen.

Capítulo 10. Discusión y conclusiones

La educación no es algo que puedas terminar.
-Isaac Asimov

10.1 Discusión

La discusión de los resultados de esta tesis doctoral se presenta a partir de las dos etapas que tuvo este estudio. Cada etapa atendía al menos uno de los objetivos específicos propuestos para abordar la pregunta de investigación: *cómo es el apoyo de las directoras del nivel preescolar hacia la transferencia de aprendizajes de educadoras que asisten a formaciones continuas*.

En cuanto a la Etapa 1, esta consistió en evaluar la transferencia de aprendizajes de las educadoras participantes con una formación continua diseñada exprofeso para el estudio, la cual fue un curso-taller en Educación Imaginativa (EI) utilizando con instrumentos de recogida de información al auto-reporte y cuestionario. Respecto a curso-taller ofrecido, éste mismo también sirvió para tener una misma formación de referencia al realizar las entrevistas a las directoras y los grupos focales conducidos con las educadoras en la Etapa 2.1.

Para empezar, en este estudio se consideró importante conocer las características de las formaciones continuas para saber qué brindan a las docentes que participan en ellas, considerando que esto puede aportar a las instituciones educativas, los organismos educativos, los formadores, los evaluadores de ellas y los propios participantes, información valiosa para mejorar el diseño de futuras formaciones y por ende la calidad de éstas.

Con respecto a la formación continua ofrecida**,** se pudo ver que fue un curso-taller con una modalidad formativa de tipo co-constructiva (Monereo, 2010), porque además de ofrecer a las docentes nuevas herramientas para favorecer competencias y contenidos a sus alumnos a través de las herramientas cognitivas que propone Kieran Egan (2000), buscó que analizaran sus propias prácticas educativas a través del auto-reporte que se les solicitó.

Por otro lado, el curso-taller tenía una perspectiva práctica (Sierra-Ospina & Giraldo-Gil, 2020) ya que daba importancia al aprendizaje de las docentes centrado en su quehacer y estuvo orientado a la mejora de su actuar docente, algo que también Zabalza-Beraza & Zabalza-Cerderiña (2011) han estudiado y recomiendan para el fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes.

En cuanto a los beneficios que el curso-taller les brindó a las educadoras, García-Gutiérrez & Muñoz-Maya (2018) han investigado las diferentes ventajas que aportan a los docentes el realizar formaciones continuas y entre ellas está el empoderamiento que ellos sienten al desarrollar la competencia de aprender a lo largo de la vida. Esto también se pudo ver reflejado en las educadoras que cursaron el curso-taller a través de sus respuestas a las preguntas de reflexión que contestaron en el auto-reporte, por ejemplo, la emoción que sentían al usar herramientas cognitivas en sus aulas y ver las reacciones de los niños o la reflexión docente que sentían haber fortalecido.

Estos mismos autores, también consideran que el empoderamiento está relacionado a formaciones que son voluntarias, característica que también tuvo el curso-taller en este estudio,

puesto que ellos en sus resultados encontraron que cuando no son obligatorias el interés y entusiasmo de los docentes es mayor.

Sin embargo, se cuestiona si la gratuidad de las formaciones continuas aumenta la participación en ellas como también lo sugieren García-Gutiérrez & Muñoz-Maya (2018), puesto que la FC ofrecida fue sin costo alguno y de 36 educadoras que la comenzaron solamente la finalizaron 16, es decir menos del 50%.

Ahora bien, en el estudio esto también pudo haber estado relacionado con el hecho de que varias de las docentes venían de lugares lejanos, ya que trabajaban en centros multigrados alejados de la ciudad en donde se llevó a cabo la formación. Este factor ya ha sido estudiado por Biscarri-Gassio (1993), SEP (2006) y el INEE (2017) quienes consideran que la larga distancia o dificultad de traslado a la sede de la formación continua puede ser un factor para que los docentes decidan no asistir a formación, lo cual demuestra que la participación en formaciones por parte de docentes que trabajan en centros multigrados alejados de localidades más urbanizadas sigue siendo uno de los principales retos que hay en la formación continua de los docentes en México.

Otra de las razones por las que no terminaron el curso-taller en EI pudo haber sido la no obligatoriedad de la formación, la falta de compromiso hacia la propia formación que existe en algunos docentes o el horario pues muchas veces las formaciones no son en horario lectivo, como lo fue también en este estudio. Estos factores han sido investigados también por García-Gutiérrez & Muñoz-Maya (2018) quienes aportan que, pese a que la oferta formativa para los docentes es variada y muchas veces voluntaria, como por ejemplo en los centros de formación de maestros del sistema educativo público, los docentes muchas veces deciden no formarse. En el caso de este estudio, las razones mencionadas fueron identificadas, ya que se contactó a las docentes para saber el motivo de sus inasistencias o la no finalización de la formación.

Por otro lado, Barraza-Barraza (2019) pone en duda la efectividad de los cursos cortos y obligatorios que a la mayoría de los docentes del sistema educativo público en México se les suelen ofrecer. Su argumento se centra en que este tipo de formaciones favorece procesos de reflexión en los docentes que debido a la duración de la formación no logran trascender o quedan fraccionados. Asimismo, en su estudio encontró mejoras en la práctica docente justo en aquellos docentes que acudían a posgrados de duración más larga y que tenían como eje la reflexión docente.

Sin embargo, la investigación que aquí se presenta considera que la duración de una formación podría no estar relacionada a una baja eficacia, pero una baja eficacia sí podría estar relacionada con los contenidos que abordan las formaciones.

Respecto a lo anterior, se piensa que esto no sucedió con el curso-taller de 32 horas ofrecido, el cual permitió favorecer a las docentes el interés por seguir aprendiendo y formándose para el desempeño de su profesión, ya que las mejoras en su práctica docente pudieron ser analizadas en sus *trabajos finales* y en las respuestas que dieron dentro del *cuestionario sobre la transferencia*.

En cuanto a las ventajas de evaluar las formaciones continuas de los docentes, esta tesis se une a las siguientes investigaciones que han evidenciado, por un lado, la viabilidad y

pertinencia de fortalecer la intervención pedagógica de los docentes a través de la formación continua y, por otro, las mejoras que se producen en las formaciones al ser evaluadas también.

Está el caso de la investigación conducida por Ospina-Tascón & Betancourt-Marquéz (2018) al evaluar un taller sobre el juego simbólico con educadoras, observaron una movilización de la capacidad reflexiva de las docentes en los grupos focales que realizaron. En el estudio que aquí se presenta, esto se observó en la forma en que respondieron las preguntas de reflexión del *trabajo final*, cuyas respuestas eran desarrolladas y explícitas con respecto a lo que estaban aprendiendo.

También está la investigación hecha por Turpo-Gerbera (2018) quien en su estudio sobre una formación en usabilidad pedagógica demostró la satisfacción que habían tenido los docentes y sus posibilidades de transferencia en sus clases, algo que también fue evaluado con éxito en este estudio.

Por otro lado, está el estudio de Cob-León & Xacur-González (2019) quienes examinaron a docentes que asistían a formaciones sobre el uso de TICS. La evaluación de esta formación permitió identificar que los docentes se enfrentaban a la barrera de no poder aplicar los aprendizajes debido a las características tecnológicas de sus centros.

En cuanto al estudio expuesto en esta tesis, la evaluación de la formación a través de los instrumentos utilizados, el auto-reporte y el cuestionario, permitirá mejorar futuras ediciones de esta, al conocerse las posibilidades que las docentes han tenido de transferir, la transferencia de los aprendizajes que han hecho, la frecuencia en que utilizaron los aprendizajes obtenidos en sus clases, así como los motivos de no transferencia.

Referente a este último punto, la evaluación de la transferencia de aprendizajes de las formaciones continuas es un tema que está tomando interés en la educación básica, lo cual favorece el incremento de más estudios que ahonden en cómo aumentar aún más la transferencia que realizan los docentes y de esta forma contribuir a garantizar que los participantes ganen las competencias de la formación, como sugiere Meyer et al. (2007).

En el caso específico de la evaluación de la transferencia de aprendizajes del curso-taller en EI, como sugiere Pineda (2002) estuvo centrada en analizar el grado en que las participantes transfirieron los aprendizajes de la formación a sus clases y como recomienda Santos-Guerra (2005) el análisis se realizó desde una visión crítica/reflexiva, es decir, la evaluación no buscaba favorecer el control de los resultados obtenidos, sino al contrario comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje que vivían las educadoras y con ello retroalimentarlas a través de los resultados obtenidos.

Con esta visión crítica/reflexiva se pudo evidenciar a través del cuestionario que la totalidad de las educadoras habían realizado aprendizajes del curso en EI (Egan, 2000) y que la mayoría de los aprendizajes que mencionaron en la evaluación eran justamente los que más habían transferido: el uso de distintas herramientas cognitivas que integran a las comprensiones somática y mítica, así como el uso de la narración dentro del diseño de actividades para sus clases.

Respecto a los tipos de transferencia encontrados, los resultados evidenciaron que sucedió una transferencia positiva (Tejada & Giménez, 2007) entendida como aquella que posibilita que los aprendizajes previos actúen como facilitadores de aprendizajes nuevos. Esto

se pudo ver en el uso de algunas de las herramientas cognitivas que mencionaron que ya utilizaban antes del curso-taller, pero al conocer, a través de la formación, su fundamento y la importancia de su uso con los alumnos, empezaron a utilizarlas en su puesto de trabajo con más sentido.

Sobre el tipo de transferencia en función del tiempo transferido, Arthur Jr. et al. (1998) habla de la transferencia sostenida como el máximo tipo de transferencia y sucede cuando sigue habiendo transferencia pasado más de un año de la formación, algo que por las características y duración del estudio no se pudo evaluar. Pero sí se puede afirmar que las educadoras realizaron una transferencia de tipo proximal ya que el cuestionario fue respondido pasados menos de tres meses después de la formación ofrecida; se espera que esta transferencia se mantenga en el tiempo para garantizar el éxito de la formación.

Sobre la clasificación de los tipos de transferencia por el tipo de consolidación de aprendizajes que Flores-Talavera (2004) sugiere, se encontró que las educadoras realizaron una transferencia de consolidación mayor, específicamente -en acción-, puesto que las educadoras transfirieron aprendizajes a su puesto real de trabajo, es decir, dentro de sus clases con su grupo de alumnos. Este tipo de transferencia es la más alta y según esta autora es la que promueve la transformación de la práctica docente.

Finalmente, respecto a las ventajas de solicitarles un *trabajo final,* o auto-reporte previo a la evaluación de la transferencia, los resultados arrojaron que este instrumento ayudó a la reflexión de su propia práctica docente; fueron participes de lo que les proponía este enfoque educativo y pudieron experimentar sus efectos en el aprendizaje de los niños y en ellas mismas, aportando numerosas evidencias de lo que estaban aprendiendo en el curso-taller.

Se demuestra entonces que el auto-reporte (Martínez, 2012; Martínez, 2016), de tipo estructurado, es decir con formato predefinido, es un instrumento adecuado para evaluar cómo se están comprendiendo los aprendizajes de las formaciones, y aunque Cano (2016) afirma que este tipo de instrumentos no debería de ser considerado como evidencia de transferencia de aprendizaje si la formación no ha terminado y se concuerda con ella, es cierto que al implementarlo dentro del curso-taller al que asistieron las docentes, se pudo conocer cómo estaban entendiendo los aprendizajes que se estaban enseñando, qué reflexiones tenían, así como conocer las dudas y preguntas por escrito antes de finalizar la formación.

Lo anterior, permitió a las formadoras fortalecer aquellos contenidos que todavía no habían adquirido las docentes, lo que también facilitó que hubiera una mayor transferencia al momento de aplicar todo lo aprendido, por lo que este estudio piensa que el auto-reporte es un instrumento que permite fortalecer la transferencia de aprendizajes.

La Etapa 2.1, buscó contrastar el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras, a partir de las percepciones de los tres agentes participantes, para lo cual se utilizó a la entrevista semiestructurada con directoras e inspectoras y el grupo focal con las educadoras.

Como Baldwin & Ford (1988), González-Ortiz de Zárate et al. (2017) y Pineda et al. (2014) mencionan, existen diferentes factores que influyen en la transferencia de aprendizajes de las docentes cuando asisten a formaciones continuas. Estos factores se pueden clasificar en tres tipos: los factores de las participantes, los factores de la formación y los factores del

entorno de trabajo. Es dentro de este último bloque de factores donde se encuentra el apoyo del supervisor, en este caso de las directoras, estudiado en profundidad en esta tesis. Se estudiaron las 24 actitudes y/o conductas de apoyo hacia la transferencia que proponen Govaerts & Dochy (2014), analizadas en dos dimensiones: *Apoyo hacia la formación continua* y *Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes*, lo cual permitió entender cómo las directoras apoyaban la transferencia de las educadoras y cuál era la percepción respecto a ese apoyo, de las educadoras e inspectoras.

Los resultados de este estudio contrastan con los de Chauhan et al. (2016) quienes encontraron que la falta de apoyo del supervisor podía ser una barrera para que los participantes no transfirieran nuevos aprendizajes a su puesto de trabajo, así como los hallazgos de Wills (2017) quien encontró que, sin el apoyo del supervisor, los docentes participantes en su estudio acordaron que la transferencia de la formación sería casi imposible. Sin embargo, en este estudio esto no sucedió: pese al débil apoyo percibido, las educadoras lograron transferir. Esto también ha sido estudiado por Mouse et al. (2017) quienes consideran que al final, la transferencia sucede principalmente si los participantes tienen deseo o motivación de hacerlo.

La motivación para trasferir es entendida como el deseo, intención e implicación personal que el participante de la formación tiene para transferir los aprendizajes en su lugar de trabajo (Pineda-Herrero et al., 2012). En este sentido, el estudio realizado por Chiaburu & Marinova (2005) muestra que la motivación está directamente relacionada con el mantenimiento de la transferencia. Por ello, seguir favoreciendo aquellas actitudes y conductas de apoyo hacia la transferencia en las directoras que están relacionadas con la motivación laboral de las educadoras, contribuiría a aumentar la motivación de las educadoras a transferir, aunque Mouse et al. (2017) considere que esto sea algo más personal.

Por otra parte, aunque el débil apoyo percibido no afectó su intención de transferencia, las educadoras expresaron que recibir apoyo por parte de sus directoras sí era necesario e importante, porque reconocían que la función de las directoras era el ser líderes en los centros que dirigían y también guías del trabajo adecuado de las educadoras, por lo que su apoyo pedagógico las ayudaba y animaba a ser mejores profesionales de la educación.

En cuanto al apoyo percibido, aunque poco, este estudio encontró que el apoyo que más ofrecían las directoras, según las inspectoras y las educadoras, era antes de que la formación continua se llevara a cabo, es decir las actitudes y/o conductas evaluadas en la dimensión *Apoyo hacia la formación continua*, pero según ambos tipos de directoras, el apoyo que más percibían dar a las docentes era durante y después de la formación, es decir, las actitudes y/o conductas evaluadas en la dimensión *Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes*.

En relación con lo anterior, esta investigación coincide con Govaerts et al. (2017), en el sentido que, al igual que en su estudio, la mayoría de las actitudes y conductas que las directoras percibían dar a las educadoras sucedía durante y después de la formación. Asimismo, como afirman estos autores, es importante tener en cuenta las miradas de las directoras con relación al rol que consideran deberían tener para fortalecer la transferencia de aprendizajes de las docentes; por ejemplo, algunas de ellas consideraban que no era su papel dar ese *Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes*, y ahí la posible razón de que las educadoras e inspectoras percibieran que fuera limitado.

También, este estudio concuerda con Lancaster et al. (2013) quien encontró que sea antes, durante o después de la formación, el apoyo a la transferencia sirve para crear relaciones constructivas entre supervisores y empleados, directoras y docentes en este estudio. Por ello, sería necesario compartir con todas las participantes las conductas y actitudes encontradas en las directoras y fortalecer así su visión sobre el apoyo a la transferencia que les ofrecen sus directoras y crear relaciones constructivas entre ellas.

Por otro lado, los resultados de esta investigación, desde la percepción de las educadoras, concuerdan con los resultados encontrados por Enos et al. (2003) en cuanto a que se encontró una débil relación entre el apoyo de las directoras y la transferencia de aprendizajes de las educadoras.

Ahora bien, en algunos casos sí hubo un apoyo percibido de las educadoras por sus colegas educadoras, como también sucedió en el estudio conducido por Chauhan et al. (2016); esto permitiría inferir que el apoyo de sus colegas tiene un papel importante en su transferencia y que, en ausencia del apoyo percibido de sus directoras, podrían buscar otro tipo de apoyo, además de su propia motivación personal, como menciona Mouse et al. (2017).

Hay muy pocos estudios sobre el apoyo de los directores de centros educativos hacia la transferencia, menos aún en el nivel preescolar. Por ello, como sugiere Hua et al. (2011), se necesitan más estudios que investiguen este tipo de apoyo dado el potencial que tienen las personas directoras que supervisan la transferencia para mejorarla.

Esto se ha visto en otras investigaciones como por ejemplo Fagan (2017) quien encontró que el apoyo del supervisor junto con el diseño de la formación y la oportunidad de usar las competencias aprendidas en el trabajo tenían el potencial de mejorar la transferencia de los empleados. Por su parte Chen et al. (2007) encontraron que el apoyo de los directivos hacia la transferencia podía asegurar la inversión que hacían las instituciones en sus formaciones continuas e Iswahyudi et al. (2019) encontraron que el apoyo del supervisor tenía una positiva y significativa influencia en la transferencia de aprendizajes y en la motivación para transferir de los empleados. Los resultados de estos estudios se pueden confirmar cuando pese a percibir un apoyo débil, las educadoras expresaron que recibir apoyo de sus directoras sí era necesario e importante.

Finalmente, la Etapa 2.2. se centró en comparar el apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras en función de los tipos de liderazgo, instruccional y distribuido, que ejercían. Para lograrlo se emplearon nuevamente las entrevistas realizadas con las directoras y una adaptación de la encuesta utilizada con directivos para el estudio TALIS (OCDE, 2013b).

En primer lugar, al relacionar el liderazgo instruccional (OCDE, 2014) con las actitudes y/o conductas de Govaerts & Dochy (2014) que mencionaron las directoras, se encontraron que varias de las categorías que mencionaron percibir dar a sus educadoras se relacionaban con los tipos de liderazgo pedagógico directo e indirecto dentro de este tipo de liderazgo. Sin embargo, las educadoras parecían no percibir ese tipo de liderazgo a través del apoyo que las directoras les demostraban.

Para lograr que las percepciones de apoyo hacia la transferencia coincidan, Malpica (2013) sugiere favorecer entre los docentes y el directivo una visión compartida de su

aprendizaje a través de fortalecer el liderazgo pedagógico dentro de cada centro escolar. En el caso de este estudio esto se podría lograr a través de fortalecer la idea de las expectativas positivas de las funciones que realizan las docentes y de las funciones que realizan las directoras hasta conseguir que ambas partes comprendan que su trabajo es importante y que pueden cambiar y mejorar para beneficio de los alumnos. Esto se podría lograr a través de formaciones continuas en donde estudie y fortalezca este tipo de liderazgo.

Por otra parte, los resultados de este estudio encontraron que las actividades que realizaban con más frecuencia respecto al liderazgo pedagógico eran aquellas relacionadas a la *observación del proceso de enseñanza de las clases*, la *ayuda a la mejora de las habilidades de enseñanza de las docentes*, la *inspección de informes y procedimientos administrativos* y la *colaboración con otras directoras*. Estos resultados no coinciden con los encontrados en el estudio TALIS (OCDE, 2014) y analizados por el INEE (Backhoff & Pérez-Morán, 2015), donde los docentes de primaria encuestados respondieron que sus actividades principales relacionadas con el liderazgo pedagógico eran *el informar a los padres de familia sobre el desempeño del centro y de los alumnos* y *fomentar en sus docentes la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos.* Esto posiblemente esté relacionado con que la mayoría de las directoras que contestaron la encuesta eran encargadas, lo que significaba que también muchas de ellas tenían un grupo al cual atender, tenían dificultad de cumplir ambas funciones con plenitud, además de no haber recibido alguna formación para ejercer ese puesto.

En segundo lugar, fue difícil relacionar el liderazgo distribuido (OCDE, 2014) con las actitudes y/o conductas estudiadas por Govaerts & Dochy (2014) y que las directoras mencionaron tener hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras porque, como se menciona en la triangulación de estos resultados, este tipo de liderazgo no contempla el apoyo o supervisión hacia el trabajo de las docentes.

Sin embargo, un buen liderazgo distribuido sí favorece el apoyo mutuo y la cooperación entre el equipo escolar para compartir tareas y responsabilidades, lo cual podría estudiarse más a fondo diseñando instrumentos que midan están información de forma más específica y analizar si esta función dentro de tipo de liderazgo fortalece la transferencia de aprendizajes de las educadoras.

Aún así, los resultados de esta investigación muestran que, según las directoras, en sus centros escolares tanto el personal como los padres de familia participaban en las decisiones escolares y que existía una cultura colaborativa en sus centros. Estos resultados sí se relacionaron con los encontrados en el estudio TALIS (OCDE, 2014) también analizados por el INEE (Backhoff & Pérez-Morán, 2015), donde los profesores de primaria encuestados respondieron de manera similar a las directoras de este estudio. Esto permite suponer que existían las condiciones que favorecían la distribución del liderazgo entre los diferentes participantes de las comunidades escolares que dirigían las directoras.

Cabe recordar la limitación ya mencionada de que el instrumento utilizado, la *Encuesta TALIS*, sólo fue respondida por 12 directoras, por lo que serían necesarios más estudios con muestras más grandes para confirmar los hallazgos encontrados.

Los resultados obtenidos en la Etapa 2, permiten afirmar que para que las directoras demuestren más conductas y/o actitudes de apoyo han de ser formadas en ello, algo que Ghosh,

et al. (2015) y Quesada-Pallarès et al. (2018) también han sugerido. Recibir formaciones continuas donde se desarrollen sus competencias de función directiva y los tipos de liderazgo, junto con la reflexión de la importancia de su apoyo con su grupo docente, son temas que se sugiere deberían considerar abarcar tanto las instituciones educativas públicas como las privadas, encargadas de brindar formaciones continuas a las directoras y docentes.

Del mismo modo, un punto importante a considerar es que el apoyo de las directoras pudo no haberse sido débil por los obstáculos que les impiden realizar la correcta función de su puesto. Antúnez (1999) ha estudiado estas barreras y sus aportaciones coinciden con las identificadas en las directoras de este estudio: la disponibilidad de tiempo suficiente para realizar todas sus funciones, una formación inicial y continua satisfactoria para ser directoras eficientes y un tamaño razonable de los centros escolares que les permita una gestión ágil. Esto último sucedía en el caso de las directoras técnicas, así como la fuerte carga administrativa que expresaban tener. En el caso de las directoras encargadas fue principalmente su doble función y así como las funciones limitadas que a veces tenían con las educadoras con las que trabajaban, lo que les restaba autoridad en el puesto. En todo caso, lo importante de identificar estas barreras es proponer posibles soluciones, aspecto del cual se habla en la sección 10.3 de este capítulo.

Por último, referente a los resultados no buscados, y atendiendo a las sugerencias de Noreña et al. (2012), con respecto a los aspectos éticos que toda investigación debe seguir, se procuró que, durante las entrevistas y los grupos focales, las participantes sintieran libertad para hablar de sus sentimientos y percepciones con respecto a sus experiencias frente al fenómeno estudiado, entendiendo que podían llegar a ser benéficas o incluso terapéuticas para las entrevistadas. Posiblemente debido a ello, las participantes se sintieron en confianza de hablar desde la perspectiva de ser mujeres y cómo ello podía llegar a ser una barrera para desempeñar su papel como inspectoras, directoras o educadoras. Hernández-Gracia et al. (2020), Santos-Guerra (2000) y Tomàs-Folch (2012), han investigado sobre la formación profesional y el liderazgo en mujeres desde una perspectiva de género y las dificultades a las que se encuentran las mujeres.

Tomàs-Folch (2012) por ejemplo, en cuanto al liderazgo ejercido por mujeres habla del entrenamiento predominante que existe hacia el liderazgo masculino incluso con mujeres o la idea preconcebida de que a las mujeres no les interesan este tipo de puestos. En el caso de Santos-Guerra (2000) estudió algunos de los motivos por los que las mujeres se autoexcluyen para postularse a puestos directivos femeninos o seguirse formando, algunos de ellos encontrados en este estudio.

En este sentido, varias participantes, tanto en las entrevistas como en los grupos focales hablaron del poco o nulo apoyo de sus parejas y de la obligación asumida de cuidar a sus hijos por las tardes deteniendo con ello las oportunidades para seguirse formando. También se mencionaron los estereotipos femeninos con los que vivían como, por ejemplo, pensar que es difícil y complicado trabajar sólo con mujeres o que solamente se pueden seguir formando mientras sean “solteras y sin hijos”, como algunas de las situaciones con las que tenían que lidiar y que les complicaban ejercer su profesión de manera plena y competente.

Por ello, Hernández-Gracia et al. (2020) sugiere que estudios como el que aquí se presenta, donde toda la muestra estuvo constituida por mujeres, se divulguen para sensibilizar el papel de la mujer y los retos a los que se enfrentan dentro de este contexto educativo.

A continuación, se presentan las conclusiones a las que se llegaron en esta tesis doctoral y también se presentan distintas propuestas de mejora con respecto a los temas investigados, así como sugerencias para futuras líneas de investigación.

10.2 Conclusiones

Esta tesis doctoral inició con el interés por responder ¿Cómo es el apoyo de las directoras del nivel preescolar hacia la transferencia de aprendizajes de educadoras que asisten a formaciones continuas?, y para lograrlo, se trazó el objetivo general: *Analizar el apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes de educadoras que asisten a formaciones continuas,* mismo que se abordó a través de tres objetivos específicos.

El objetivo específico de la Etapa 1, *evaluar la transferencia de aprendizaje de una formación continua para educadoras*, se concluye que se ha logrado, resultando que el auto-reporte, solicitado a las educadoras entre las dos momentos que duró la formación continua ofrecida, fue un instrumento que permitió predecir cómo sería la transferencia y ayudó a las formadoras a fortalecer algunos de los aprendizajes de la primera semana que la mayoría de las educadoras no habían adquirido claramente. Se recomienda favorecer este tipo de trabajos en docentes que asisten a formaciones continuas, en donde la reflexión es solicitada, previo a cualquier evaluación de la transferencia de sus aprendizajes en sus clases. Este tipo de instrumento permite también conocer sus motivaciones e intereses, lo cual puede contribuir a aumentar su transferencia una vez finalizada la formación.

Además del objetivo específico logrado, se considera que la evaluación de la transferencia de aprendizajes seguramente ayudará a mejorar la implementación de futuras ediciones del curso-taller en EI, puesto que los resultados de este estudio pueden ser de utilidad para aumentar la eficacia de esta formación continua. El hecho de conocer qué aprendizajes suelen ser los más transferidos, las posibilidades de aplicación que pueden llegar a tener las docentes, los motivos que se pueden encontrar para que las participantes no transfieran, la frecuencia de su transferencia o las barreras a las que se pueden enfrentar para transferir, pueden facilitar el diseño de estrategias para aumentar la transferencia y hacer la formación más eficaz.

Finalmente, debido a que la evaluación de la transferencia de la formación se evaluó con éxito, se considera también que las características particulares de esta formación ayudaron a garantizar su transferencia.

El objetivo específico de la Etapa 2.1, *contrastar el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes de las educadoras, a partir de las percepciones de las educadoras, sus directoras e inspectoras* también se ha logrado, ya que las visiones de las distintas participantes ayudaron a integrar los resultados y comprenderlos mejor, encontrando también que posiblemente estuvieron muy relacionados con la pobre, muchas veces nula, formación que reciben las directoras para ejercer su puesto, así como la frecuente rotación que viven de su lugar de trabajo, lo que no les permite llegar a conocer en profundidad el trabajo de sus educadoras,

mucho menos las formaciones a las que asisten. Esto seguramente les impide demostrarles más actitudes y/o conductas de apoyo hacia la transferencia, de las que les demuestran, decidiendo hacerse responsables principalmente de sus funciones administrativas e involucrándose poco en sus funciones pedagógicas con las educadoras.

Finalmente, el objetivo específico de la Etapa 2.2, *comparar el apoyo de las directoras en la transferencia de aprendizajes de las educadoras con el tipo de liderazgo que ejercen*, se considera que también se ha logrado, en el sentido que el análisis de ambos instrumentos, las entrevistas hechas con ellas y la encuesta permitieron encontrar que los dos tipos de directoras realizaban sus funciones haciendo uso de un liderazgo instruccional y distribuido alto. Es cierto también que, al comparar los resultados entre ambos tipos de directoras, se pudo ver que eran las directoras técnicas las que más liderazgo instruccional ejercían al realizar sus funciones, lo cual resultó entendible ya que las directoras encargadas eran muchas veces también educadoras con un grupo a su cargo, lo cual les impedía tener un liderazgo instruccional similar al que expresaron tener las primeras, al no lograr cumplir con todas las funciones que suelen tener las directoras técnicas. Asimismo, dentro de los cuatro tipos de liderazgo que integran al liderazgo instruccional, se pudo ver que, como era esperado, el liderazgo pedagógico de forma directa e indirecta era el que más se relacionaba con las actitudes y/o conductas hacia la transferencia evaluadas.

Por todo lo anterior expuesto, respecto a cómo es el apoyo de las directoras del nivel preescolar hacia la transferencia de aprendizajes de educadoras que asisten a formaciones continuas, este estudio encontró que su apoyo suele ser débil y es más dirigido a favorecer que las educadoras asistan a formaciones continuas, que a que transfieran los aprendizajes que estudian en ellas.

Los resultados apuntan al fortalecimiento de la formación de las directoras técnicas y encargadas para poder apoyar pedagógicamente a sus educadoras y no solo encargarse de las funciones administrativas del centro escolar a su cargo. Este refuerzo podría influir en el desarrollo de actitudes y conductas de apoyo hacia la transferencia en las directoras, algo que las docentes al parecer han aprendido a no necesitar sin que ello signifique que no lo requieran, demanden y necesiten, como lo mencionaron ellas mismas en los grupos focales.

En este sentido el papel de las inspectoras, como facilitadoras de estos tipos de formación podría acelerar que se lleven a cabo las mismas, puesto que, en las entrevistas con ellas, expresaron que, con el objetivo de fortalecer la formación y competencias profesionales de las directoras y educadoras bajo su cargo, muchas veces ellas organizaban formaciones continuas de corta duración, también debido a la ausencia y falta de oferta de formaciones continuas a las que su equipo pudiera asistir.

También se considera que, aunque la existencia de centros multigrados y directoras encargadas surgieron en México con la intención de brindar cobertura educativa en todas las zonas del país, se sugiere incentivar la creación de más puestos de directoras técnicas.

Se piensa que a pesar de que el puesto de directora encargada fue creado con buenas intenciones, la alta prevalencia de este puesto que marcan los estudios de Pérez-Martínez (2010) y el INEE (2019) y que se pudo ver también en este estudio donde más del 50% de las directoras participantes eran encargadas, indica que muy posiblemente se está excediendo en su uso, con la posible consecuencia de poner en riesgo la calidad de la educación que reciben

los niños, al estar con educadoras que realizan una doble función y que están poco o nulamente preparadas para ello.

Es necesario e importante continuar haciendo estudios de este nivel educativo y de la formación que reciben y transfirieren sus profesionales, sobretodo estudios con directoras, al considerar que es un colectivo poco estudiado dentro de la investigación de la educación preescolar en México. Esto se puede comprobar al comparar el número de estudios que hizo a lo largo de su funcionamiento (2002-2019) el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019b) con directoras del nivel preescolar en comparación a los estudios hechos con directores de primaria y secundaria[42].

Por ello se considera que esta investigación también ha servido para fortalecer el papel de la educación preescolar en México, en especial el de su cuerpo pedagógico: las educadoras, las directoras, técnicas y encargadas, e inspectoras.

En este sentido, ahora hay evidencia empírica, que se puede seguir desarrollando, con respecto a la formación continua que reciben las educadoras, cómo es su transferencia, el apoyo por parte de las directoras que éstas reciben para seguirse formando y transfiriendo y el papel que podrían adoptar las inspectoras para fortalecer los resultados encontrados en este estudio.

10.3 Propuestas para fortalecer el apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes

Los resultados obtenidos con el estudio permiten plantear diferentes propuestas de mejora para cada uno de los agentes que formaron parte del tema estudiado.

Se incluyen propuestas para los formadores de formaciones continuas porque, aunque no fueron estudiados, podrían también tener un papel en cuanto a fortalecer el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes, así como propuestas para las autoridades del sistema educativo mexicano (SEM).

Inspectoras

- Favorecer en ellas, posiblemente a través de formaciones continuas, la confianza en sus directoras y personal docente al que supervisan y apoyarlas en las elaboración de documentos administrativos, sobretodo con las directoras encargadas, debido a la doble función que realizan.
- En este estudio se encontró que las inspectoras entrevistadas eran partícipes de su propia formación y es algo que convendría seguir favoreciendo: el continuar ser ejemplo para los grupos de directoras y educadoras que coordinan.
- Las inspectoras para llegar a esta posición han tenido experiencia como educadoras, directoras técnicas y posiblemente también como directoras encargadas, por lo que es importante que el sistema educativo las forme respecto al trabajo que tienen las directoras y la importancia de apoyarlas, así como en cuanto a la comprensión de que muchas veces las directoras técnicas y encargadas, dependen de la responsabilidad y el compromiso con el que trabajan las educadoras que tienen en sus equipos docentes.

[42] De las 451 publicaciones hechas, se encontraron al menos 13 que presentaban estudios hechos con directores de primaria y secundaria y cuatro, con relación a investigaciones hechas con directoras del nivel preescolar y que se presentan en el capítulo 5.

Directoras técnicas

- Sensibilizar a las directoras sobre la importancia del ejemplo al asistir también con frecuencia a formaciones continuas y compartir sus aprendizajes con el personal docente a su cargo.
- Ofrecerles formaciones continuas donde fortalezcan su liderazgo instruccional y liderazgo distribuido.
- Presentarles estudios sobre su función en el nivel preescolar y los resultados que se han logrado con el fin de engrandecer en ellas la importancia de su función. Por ejemplo, se recomienda que los resultados de este estudio, las actitudes y conductas de apoyo encontradas en las directoras encargadas, sean integradas a alguna formación continua con el fin de fortalecerlas en este tipo de directoras.
- Al igual que con las inspectoras, se recomienda que las directoras reciban formaciones donde fortalezcan su confianza hacia el trabajo de sus educadoras, así como conductas y actitudes de apoyo pedagógico hacia ellas.

Directoras encargadas

- Se reconoce que este tipo de puestos han sido pensando particularmente en zonas de matrícula baja que son en la mayoría de los casos son zonas rurales. Sin embargo, se sugiere en la medida de lo posible disminuir este tipo de puesto, ya que las educadoras con esta función expresan mucho cansancio, estrés debido a la doble función que realizan y al sentir de no estar cumpliendo con ambas.
- Proporcionarles formaciones continuas que las ayuden a cumplir con esta doble función, por ejemplo, formaciones continuas donde se presenten los distintos tipos de liderazgo que existen y que podrían ayudarles a desempeñar mejor su trabajo.
- No permitir que una directora encargada repita el puesto después de un ciclo escolar, cambie o no de centro escolar.
- Se sabe que en el sistema educativo finlandés también existen directoras encargadas que trabajan también como maestras, recibiendo el sueldo de una directora técnica. Este tipo de gratificación podría ser estudiado por la administración del sistema educativo mexicano para motivar a las docentes cuando lleguen a cumplir con esta función.

Educadoras

- Así como sus superiores (inspectoras y directoras) conocen las responsabilidades administrativas y pedagógicas que tienen las educadoras, se considera que las educadoras también deberían de conocer de forma abierta cuáles son las responsabilidades de ellas, con el fin de favorecer la sensibilización a la importancia que tiene el trabajo de todas en conjunto.
- Favorecer desde su formación inicial la idea de que el aprendizaje se adquiere a lo largo de toda la vida y su formación continua forma parte de ello, por lo que no sólo el sistema educativo debe ofrecérselo, ellas tienen que ser partícipes de ese proceso y buscar su propia formación con autonomía y responsabilidad.
- Presentarles estudios que se hacen de su colectivo en diferentes partes del mundo para ampliar la visión que tienen de su profesión y reivindicar su importancia.

- Algunas formaciones continuas distintas a las que ya reciben y que les podrían ayudar a fortalecer sus competencias profesionales serían: la maternidad y la docencia, la perspectiva de género en la educación preescolar, el liderazgo entre docentes, la reflexión docente y el trabajo colaborativo.
- Desde su formación inicial hablarles sobre la transferencia de aprendizajes, que sepan para qué sirve, sus ventajas, qué papel juegan ellas y la importancia de que, pese a que las formaciones continuas a las que asisten muchas veces no cuentan con esta fase, ellas mismas pueden reflexionar sobre los nuevos aprendizajes que transfieren a su puesto de trabajo.

Formadores de formaciones continuas

- Preparar a los formadores de formaciones continuas sobre las estrategias que pueden utilizar antes, durante y después de las mismas, para aumentar la transferencia de sus aprendizajes en las aulas de los docentes.
- Darles a conocer los efectos que puede traer para ellos y para las formaciones continuas que ofrecen, la evaluación de las transferencia de aprendizajes.
- Presentarles los diferentes modelos de evaluación de formación que existen e integrarlos a su oferta educativa, puesto que queda evidenciado en este estudio que una vez que dan la formación continua, no hay más seguimiento.
- Acercarles los diferentes tipos de documentos científicos que existen que potencian la transferencia de aprendizajes, así como los instrumentos que se pueden utilizar para evaluar ellos mismos la transferencia.
- Difundir sobre la importancia de concepto de transferencia de aprendizajes y su importancia dentro de las formaciones continuas.

Sistema educativo mexicano (SEM)

- Considerar bajar la carga administrativa de las inspectoras y directoras, en cuanto a la elaboración de documentos y evidencias innecesarias, para que utilicen ese tiempo en apoyar pedagógicamente a las educadoras.
- Fortalecer la capacitación a *directoras encargadas*, quienes expresan no estar preparadas para desarrollar tal función y según los resultados del estudio, es un puesto que no desaparecerá pronto de las plantillas de docentes en las escuelas.
- Ofrecer formaciones continuas a las docentes que satisfagan las necesidades pedagógicas que ellas solicitan, acercándoselas a los centros de docentes.
- Incrementar la cultura de formación en línea para que aquellas docentes que laboren en zonas de difícil acceso puedan ejercer su derecho a recibir formación.
- Ofrecer formaciones continuas, presenciales o en línea, que contemplen la evaluación de la formación, así como la dimensión de evaluación de la transferencia de aprendizajes.
- Publicar los resultados de la evaluación de las formaciones continuas a las que asisten los docentes, el personal directivo y de inspección. Es importante que el personal que asiste a ellas conozca su eficacia.
- En cuanto a las formación inicial que tienen las educadoras, en las escuelas normales se debe presentar la función de *directora encargada*, puesto que las docentes que accedan

a trabajar en la educación pública muy probablemente lleguen a desarrollar esa función y podrán tener información básica de este puesto para poderlo desempeñar.

- Visibilizar a la educación preescolar como un nivel educativo que necesita tanto de docentes hombres como de docentes mujeres e incentivar este nivel educativo a través de salarios más altos o al menos similares a los que se ofrecen a los docentes del nivel primaria.
- Incrementar el salario de la función de directora para motivar a las educadoras a ejercer esa función como técnicas, pues un salario tan poco remunerado fue una de las causas que mencionaron las educadoras para no promocionarse en esta función.
- Visibilizar la importancia y ventajas del rol de las directoras y inspectoras entre las educadoras, para favorecer un clima de trabajo colaborativo entre todas ellas.
- Alargar los periodos entre las reformas que sufren los programas educativos con los que trabajan las educadoras, así como estudiar su eficacia antes de promover uno nuevo; lo anterior con el argumento de que un nuevo programa significa estudiarlo y ponerlo en práctica, así como reflexionar sobre ello, esto también es un proceso de transferencia, y como todo proceso necesita de tiempo para que se puedan ver los resultados esperados.
- Apoyar más estudios que evalúen las formaciones continuas a las que asiste el personal educativo que labora en el nivel preescolar, para tener más datos empíricos que permitan mejorar las características de las formaciones continuas que se les ofrecen.

Se reitera que, al ser un estudio exploratorio, con los resultados obtenidos se abre un área de oportunidad para seguir investigando cómo fortalecer en las directoras aquellas actitudes y/o conductas poco percibidas por las participantes. Respecto a las propuestas sugeridas se considera que el uso de la formación continua puede ser fundamental para lograrlas.

10.4 Futuras líneas de investigación

Las aportaciones de este estudio abren la oportunidad a nuevas líneas de estudio y por ello se presentan posibles temas que se podrían profundizar en futuras investigaciones:

- El uso de instrumentos de apoyo a la transferencia en formaciones continuas con docentes.
- La aplicación de Educación Imaginativa en la educación preescolar a través del análisis profundo del uso de las herramientas cognitivas que propone este enfoque.
- La comparación de las funciones y responsabilidades entre directoras técnicas y directoras encargadas y su repercusión en la calidad de su desempeño.
- Trayectorias académicas de las directoras técnicas antes de llegar a ese puesto.
- Trayectorias académicas de las directoras encargadas antes de ser asignadas a ese puesto.
- Evaluación de formaciones continuas que promuevan el apoyo hacia la transferencia de aprendizajes de directoras a educadoras.
- El apoyo de directores y directoras hacia la transferencia de aprendizajes en otros niveles educativos.
- La evaluación transferencia de aprendizajes de formaciones continuas a las que asisten las directoras.

Finalmente, para mí como doctoranda, el desarrollo de este estudio no ha sido solamente una experiencia de crecimiento profesional y educativo, sino también una experiencia de crecimiento personal puesto que tuve oportunidad de desarrollar esta tesis doctoral en el estado donde crecí y pude contemplar la realidad educativa desde otra perspectiva.

Esto me ha motivado a continuar realizando estudios de este tipo en donde se involucren situaciones educativas de desigualdad, voces poco escuchadas, como el caso de las directoras, así como participantes mujeres que viven situaciones únicas relacionadas a su género junto con su profesión de docentes, con la intención de seguir promoviendo la cultura de la evaluación de la transferencia de aprendizajes de las formaciones continuas que se les ofrecen.

Referencias

Abdullah, M. M. B., Ismail, A., & Baroto, M. B. (2011, 14-16th March). *Supervisor's role in training programs as a predictor of motivation to learn: a study in a Malaysian Public University.* [Communication] 2nd International Conference on Business and Economic Research (2nd ICBER 2011). Langkawi, Kedah, Malaysia. https://bit.ly/3aehnXO

Ahmad, R., Yahya, K. K., & Najeemdeen, I. S. (2019). Organization Factors That Influence Transfer of Training among Employees at Farmers' Organisation Authority (FOA) Headquarters, Kuala Lumpur. *Advances in Business Research International Journal, 5*(1), 83-93. https://doi.org/10.24191/abrij.v5i1.9986

Alcaide-Guardado, Y., & González-Ramos, M. (2019). La formación pedagógica continua: una necesidad en la Atención Primaria de Salud. *Medisur, 17*(5), 612-614. https://bit.ly/2XItmYt

Alcaraz-Salarirche, N., Fernández-Navas, M., & Pérez-Granados, L. (2019). Principios de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial de docentes. *Aula de Encuentro, 21*(1), 123-142. https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.7

Alfonso-Amaro, Y., Carreño-Ortega, D., & Marcaida-Pérez, Y. (2019). La formación permanente como necesidad para la implementación del perfeccionamiento curricular en la primera infancia. *Revista Conrado, 15*(68), 117-121. https://bit.ly/3ahdgtR

Allen, M. W., Reid, M. F., Armstrong, D. J., & Riemenschneider, C. K. (2008). Factors impacting the perceived organizational support of IT employees. *Information and Management, 45*(8), 556-563. https://doi.org/10.1016/j.im.2008.09.003

American Psychological Association (APA) (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.).* https://doi.org/10.1037/0000165-000

Amezcua, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica, 13*(2), 112-117. https://doi.org/10.1016/S1130-8621(03)73791-7

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar, 24*, 89-110. https://bit.ly/2Q5l1cW

Araujo, M. C., Abbad, G., & Padovez-Cualheta, L. (2019). Learning and Transfer of Training: A Quasi-Experiment with Longitudinal Design. *Psico-USF, 24*(3), 413-424. https://doi.org/10.1590/1413-82712019240301

Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances limitaciones. *Investigación y educación en enfermería, 18*(1), 13-26. https://bit.ly/33TqRGJ

Arreola-Rico, R. L. (2019). Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación*, *43*(2), 1-19. https://bit.ly/2DDXygn

Arroyo Bravo, A. J., Ralda Zúñiga, F. L., & Infanzón García, N. L. (2013). Movimiento magisterial: La perspectiva de los padres de familia en comunidades rural yurbana de Chiapas. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, *3*(4). https://doi.org/10.31644/IMASD.4.2014.a04

Arthur-Jr. W., Bennet Jr. W., Stanush, P. L., & McNelly, T. L. (1998). Factor that influence skill decay and retention: A quantitative review and analysis. *Human Performance, 11*(1), 57-101. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1101_3

Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2013). How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *41*(1), 5-29. https://doi.org/10.1177/1741143212462702

Backhoff, E., & Pérez-Morán, J. C. (Coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. INEE. https://bit.ly/310zai4

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*(1), 63-105. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

Barba-Buenosaires, E. G., Sandoval-Figueroa, E., & Dolores-Robles, A. (2019, 09-12 de abril). *La escuela multigrado: una asignatura pendiente en la formación inicial de formadores.* [Comunicación]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), Playas de Rosarito, México. https://bit.ly/30ImY5a

Barba-Martín, R. A., & López-Pastor, V. M. (2017). La transformación de los procesos de evaluación en educación infantil mediante la formación permanente a través de la investigación-acción. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *3*(2), 674-679. https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.800

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Barraza-Barraza, L. (2019, 09-12 de abril). *El posgrado y su influencia en la práctica docente*. [Comunicación]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), Playas de Rosarito, México. https://bit.ly/3iixFBw

Barzucchetti, S., & Claude, J. F. (1995). *Évaluation de la formation et performance de l´entreprise*. Liaisons.

Batt, R. (2004). Who benefits from teams? Comparing workers, supervisors, and managers. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, *43*(1), 183-212. https://bit.ly/3h30rG6

Biesta, G., Mark Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice 21*(6), 624-640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Biscarri-Gassio, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*, 221-237. https://bit.ly/31zI8lp

Blanco-Valbuena, C. E., & Pineda, W. (2019). Transferencia de conocimiento como factor crítico para la gestión de la ciencia, la tecnología y la innovación en Maloka Bogotá, Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, *12*(2), 41-70. https://doi.org/10.15332/25005421.5008

Blasco-Hernández, T., & Otero-García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación, 33*, 1-5. https://bit.ly/3h0bTT4

Brahma, S. S., & Chakraborty, H. (2019). A moderated mediation analysis of supportive work environment, motivation to transfer and training transfer in the small and medium retail firms in Saudi Arabia. *IUP Journal of Business Strategy*, *16*(2), 7-27. https://bit.ly/2CF1H3d

Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: a test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly, 8*(2), 115-128. https://bit.ly/3fHbMdD

Burke, L. A., & Hutchins, H. (2008). A study of best practice in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quartely, 19*(2), 107-128. https://doi.org/10.1002/hrdq.1230

Cáceres-Mesa, M. L., Gómez-Meléndez, L. E., & Zúñiga-Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado, 14*(63), 196-207. https://bit.ly/3fHOAf9

Calderón, R., & Mora, Y. (2012). Formación permanente del docente de inglés: Una experiencia exitosa en Costa Rica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(4), 103-113. https://bit.ly/3ktm58E

Campos-Alba, E. L. (2019, 27 de febrero). *Tres retos en la formación inicial de docentes en México.* [Comunicación]. Foro 2019 Comisión de Educación. LXIV Legislatura, Senado de la República. Ciudad de México, México. https://bit.ly/3fJFSgt

Canedo-Castro, C. G., Reyes-Juárez, A., & Chicharrro-Gutiérrez, M. P. (2017, 20-24 de noviembre). *Formación inicial de docentes de educación básica: Una mirada de los actores.* [Comunicación]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México. https://bit.ly/2PESSJA

Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *14*(2), 133-150. https://bit.ly/31QL25B

Caprile, M. (Coord.). (2012). *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. Fundación CIREM.

Carballido, D. (2016). La propuesta de Kieran Egan. Principios para la selección, elaboración y valoración de materiales didácticos. *Quehacer Educativo*, *135*, 58-67. https://bit.ly/3lPIoGh

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, 23*, 204-216. https://bit.ly/31uWdi4

Cárdenas-Quintana, E., & Ledo-Royo, C. T. (2014). La continua formación del docente en la universidad educativa "San José la Salle", Ecuador. *Santiago, 134*, 526-536. https://bit.ly/3aavzkh

Carmona-Soto, J. A. (2018). Capítulo 14: Una mirada a la formación docente a partir del plan de estudios 1984. En J. L. C., García-Rodríguez, A., Jaik-Dipp, & M. de J. Mejía-Carrillo (Coords.). *Propuestas didácticas y reflexiones en torno a la mejora de procesos educativos* (pp. 188-198). Red Durango de Investigadores Educativos A.C. https://bit.ly/2DSePCf

Caro-González, F. J., García-Gordillo, M. M., & Bezunartea-Valencia, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. *Palabra Clave, 17*(3), 828- 853. https://dx.doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.11

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela Básica.* Muralla.

Cebolla-Boado, H., Radl, J., & Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. Colección Estudios Sociales 39*. Obra Social La Caixa. https://bit.ly/3jIW4ko

Cejudo, G., & Abarca-Guzmán, F. (2015) ¿Cómo facilitar la utilización de las evaluaciones? *Gaceta de la Política Nacional de la Evaluación Educativa en México*, *2*(4), 76-81. https://bit.ly/3fNGxNU

Centre for Imagination in Research, Culture & Education (CIRCE). (2019). *La educación imaginativa. Breve guía en torno a la educación imaginativa.* IERG. https://bit.ly/3i1vLpb

Centro Virtual de Innovación Educativa & Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (CEVIE-DGESPE). (2017). *Licenciatura en Educación Preescolar*. Consultado el 7-12-2019 en https://bit.ly/2XIcUaC

Cerchiaro-Ceballos E, Vargas-Romero H, & Barras-Rodríguez R. (2019). Resultados de un programa educativo para la formación de maestras de la primera infancia. *Duazary, 16*(2) (Número Especial), 172-185. https://doi.org/10.21676/2389783X.3152

Chamorro, J. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director-a.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional. https://bit.ly/3biYbZ7

Chapa-Chapa, M., & Flores-Fahara, M. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 6*(10), 28-35. https://bit.ly/2PFtsvC

Chauhan, R., Ghosh, P., Rai, A., & Shukla, D. (2016). The impact of support at the workplace on transfer of training: a study of an Indian manufacturing unit. *International Journal of Training and Development*, *20*(3), 200-213. https://doi.org/10.1111/ijtd.12083

Chen, C. Y., Sok, P., & Sok, K. (2007). Benchmarking potential factors leading to education quality: A study of Cambodian higher education. *Quality Assurance in Education, 15*(2), 128-148. https://doi.org/10.1108/09684880710748901

Cheng, E. W. L. (2015). Maintaining the transfer of in-service teachers' training in the workplace. *Educational Psychology, 36*(3), 444-460. http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1011608

Cheng, J. N. (2013). The effect of kindergarten principals' leadership behaviors on teacher work performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *41*(2), 251-262. https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.2.251

Chiaburu, D. S., & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development, 9*(2), 110–123. https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x

Chiaburu, D.S., & Tekleab, A.G. (2005). Individual and contextual influences on multiple dimensions of training effectiveness. *Journal of European Industrial Training, 29*(8), 604-626. https://doi.org/10.1108/03090590510627085

Chidananda, H. L., & Udayachandra, P. N. (2018). Relationship of training design and use of transfer strategy with transfer of training. *International Journal of Management Studies, 5*(4), 32-37. http://dx.doi.org/10.18843/ijms/v5i4(4)/04

Chiquito-Cuaya, L. (2019). *El liderazgo pedagógico en directoras de educación preescolar de la región oriente de la ciudad de Puebla* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamérica de Puebla]. Repositorio institucional. https://bit.ly/2YQcRtS

Ciraso-Calí A., Quesada-Pallarès C., & Saavedra-Alonso, S. (2014). Evaluación indirecta de la transferencia de la formación: el caso del Instituto Asturiano de Administración Pública. En J. Gairín, & A. Barrera (Eds). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento* (pp. 526-536). Wolters Kluwer.

Cob-León, Y. B., & Xacur-González, S. I. (2019, 09-12 de abril). *Uso de las TIC en la práctica docente de la educación preescolar.* [Comunicación]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), Playas de Rosarito, México. https://bit.ly/3kv8xJV

Coello, L. (2018). Chiapas sufre de rezago educativo vinculado a la pobreza. *HispanTV.* Consultado el 18-08-18. https://bit.ly/2PckMiS

Concha-Albornoz, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(5), 133-138. https://bit.ly/2Y2RtBl

Consejo Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). (2017). *Acreditación de un nivel educativo*. Consultado el 8-12-2019 en: https://bit.ly/2DO5xHH

Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2010). *Índices de marginación por entidad federativa*. Autor. https://bit.ly/30TEp33

Cordero, G., & González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa Mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24*(46), 1-26. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2242

Creswell, J. W., Plano-Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Sage.

Curry, D., & Caplan, P. (1996). The transfer field: a training exercise. *The child and youth care leader, 7*, 28-30.

Daneshkohan, A., Zarei, E., Mansouri, T., Maajani, K., Ghasemi, M. S., & Rezaeian, M. (2015). Factors affecting job motivation among health workers: a study from Iran. *Global journal of health science*, *7*(3), 153-160. https://dx.doi.org/10.5539%2Fgjhs.v7n3p153

Dellinger, A. B., & Leech, N. L. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(4), 309-332. https://doi.org/10.1177/1558689807306147

Díaz-Bazo, C. (1999). Una propuesta de formación permanente de maestros. *Educación, 8*(16), 281-297. https://bit.ly/2XH7b4I

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2*(7), 162-167. https://bit.ly/2DR3piE

Díaz-Delgado, M. A., & García-Martínez, I. (2019). Estándares para la dirección escolar en España y México: Un estudio comparativo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *27*(113), 1-24. https://doi.org/10.14507/epaa.27.4565

Dimaté-Rodríguez, C., Tapiero-Celis, O., González-Rodríguez, C. I., Rodríguez-Rodríguez, R., & Arcila-Cossio, M. A. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Folios*, (46), 83-95. https://bit.ly/31IF0E2

Educación Imaginativa. (2019). *Oferta educativa.* Educación Imaginativa. https://www.educacionimaginativa.mx

Egan, K. (2000). *Mentes Educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión* (Trad. G. Sánchez). Paidós. (Original de 1997).

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 500–507 https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500

El debate. (2017, 5 de mayo). Lluvias dejan daños y evacuados en Chiapas. *Debate.* Consultado el 12-08-2019: https://bit.ly/2kgqbH0

Elizalde, L., & Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, *10*(Especial), 1-13. https://bit.ly/38lTcnI

Enos, M. D., Kehrhahn, M. T., & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly, 14*(4), 369–387. https://doi.org/10.1002/hrdq.1074

Fagan, S. L. (2017). *Trainees' Perceptions on Supervisor Factors That Influence Transfer of Training* [Doctoral dissertation, Walden University, 4621]. Walden Dissertations and Doctoral Studies. https://bit.ly/2YeZgff

Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., & Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, *36*(3), 401-416. http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533034

Fernández, M. J. (2014). La dirección escolar factor del cambio y la innovación escolar. *Multiversidad Management, 5,* 24-29.

Ferrazi, G. M. (1997). La formación permanente de los maestros. *Educación, 6*(11), 45-52. https://bit.ly/3io5a5r

Fitzpatrick, R. (2001). The strange case of the transfer of training estimate. *The Industrial-Organizational Psychologist, 39*, 18–19. https://bit.ly/2PET0sF

Flores-Talavera, M. C. G. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 34*(3), 37-68. https://bit.ly/2XQX5hR

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* Amorrortu Editores.

Gajardo, J., & Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. LÍDERES EDUCATIVOS. Nota Técnica N°6.* Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Universidad de Concepción. https://bit.ly/2Gnehpz

García, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: Estudio de caso escuela Pública Española. *Propósitos y Representaciones, 5*(1), 205-273 https://bit.ly/3gNQGe5_18

García, N. (2019). Formação continuada de professores na área da Educação Infantil. *Reps. Revista Eventos Pedaógicos, 10*(1), 393-407. http://dx.doi.org/10.30681/2236-3165

García-Garduño, J. M., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(3), 30-50. https://bit.ly/3kLFa6d

García-Gutiérrez, A., & Muñoz-Moya, M. (2018, 25-26 de octubre). *El aprendizaje que no termina. Estudio de caso de lo que funciona y lo que puede mejorar en la formación continua de los y las docentes de Educación Infantil de Córdoba.* [Comunicación]. Proyecto APREN-DO: Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social. Grupo ESBRINE, Barcelona, España. https://bit.ly/33JUf1Y

García-Labandal, L. B., Meschman, C. L., & Garau, A. (2019, 28-01 de diciembre). *Estudio del afrontamiento en la formación de profesores de psicología.* [Comunicación]. X Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en psicología. Buenos Aires, Argentina. https://bit.ly/3ivzbAf

García-Miramón, F. (2017, 17 de mayo). Formación inicial de un maestro de primaria en México, Chile, Corea y Alemania. *CIEP Centro de Investigación Económica y Presupuestaria.* Consultado el 7-12-2019 en: https://bit.ly/2DtxGUG

Ghosh, P., Chauhan, R., & Rai, A. (2015). Supervisor support in transfer of training: Supervisor support in transfer of training: looking back at past research. *Industrial and Commercial Training, 47*(4), 201-207. https://doi.org/10.1108/ICT-11-2014-0071

Gobierno del estado de Chiapas (2019). *Directorio de funcionarios*. Secretaría de Educación Chiapas. https://bit.ly/32hGlmv

Gobierno de México (2019). *Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).* Autor. https://bit.ly/3bSyDT2

González-Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. Nuevas respuestas a viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, 15*, 227-246. https://bit.ly/2wVfUTq

González-Morales, M. G., Kernan, M. C., Becker, T. E., & Eisenberger, R. (2018). Defeating abusive supervision: Training supervisors to support subordinates. *Journal of Occupational Health Psychology, 23*(2), 151–162. https://doi.org/10.1037/ocp0000061

González-Ortiz de Zárate, A., Alonso-García, M. A., & Berrocal-Berrocal, F. (2017). *Evaluación de la eficacia de la formación en la Administración Pública: la transferencia al puesto de trabajo*. INAP Investiga.

Govaerts, N., & Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review*, *12*, 77-93. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.002

Govaerts, N., Kyndt, E., Vreye, S., & Dochy, F. (2017). A supervisors' perspective on their role in transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, *28*(4), 515-552. https://doi.org/10.1002/hrdq.21286

Gracia-López, M. J., Ramírez-Romero, J. L., & Chacón-Sotelo, Y. G. (2013, 18-22 de noviembre). *Un acercamiento a las necesidades de formación docente de educadoras.* [Comunicación]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Guanajuato, México. https://bit.ly/33FFRry

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today, 24*(2), 105-112. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001

Graupp, P., & Wrona, R. J. (2017). *The TWI workbook: essential skills for supervisors*. CRC Press.

Gutiérrez-Duarte, S. A., Ruiz-León, M., & Duarte-Baca, R. A. (2018). La formación docente en educación inicial: una prioridad urgente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4*(1), 569-578. https://bit.ly/2Cdhia1

Gutiérrez-Pérez, J., Pozo-Llorente, T., & Fernández-Cano, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor, 171*(675), 533-557. https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010) Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership, 38*(6), 654-678. https://doi.org/10.1177/1741143210379060

Heckman, J. H. (2011). The economics of inequality. The Value of Early Childhood Education. *American Educator Spring Edition*, 31-35. https://bit.ly/32OKWf4

Hernández, F. (1997). ¿Cómo aprenden los docentes? *Kikirikí. Cooperación Educativa, 42-43*, 120-127. https://bit.ly/3kq15Qd

Hernández-Gracia, T. J., Ávila, D. D., Muñoz, E. M., & Muñoz, B. M. (2020). Mujer y liderazgo en universidades privadas del estado de Hidalgo, México. *Revista GEON*, *7*(2), 1-12. https://doi.org/10.22579/23463910.213

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* McGraw Hill.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Edición). McGraw Hill Education.

Holton, E. F. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources, 7*(1), 37-54. https://doi.org/10.1177/1523422304272080

Horn, A., & Murillo, J. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el comportamiento de los docentes. Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, *2*(15), 64-77. https://bit.ly/3aotj9u

Hua, N. K., Ahmad, R., & Ismail, A. (2011). The impact of the supervisor's role in training programmes on the transfer of training: a case study in four east Malaysian local governments. *Research and Practice in Human Resource Management, 19*(2), 24-42. https://bit.ly/317KjO2

Ibáñez, T., & Íñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. En J.L. Álvaro, A. Garrido, & J.R. Torregrosa (Coords.), *Psicología Social Aplicada* (pp. 57-82). McGraw-Hill.

Iglesias-Martínez, M. J., Lozano-Cabezas, I., & Roldán-Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación, 77*(1), 13-34. https://doi.org/10.35362/rie7713090

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011). *Cuestionario para directores, anexo estudio Condiciones de la Oferta para la Implementación del PEP 2004 (COPEP) (Base de datos)*. Autor. https://bit.ly/2V63rsf

INEE (2013a). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar.* Autor. https://bit.ly/3aCZYIj

INEE (2013b). *México en Pisa 2012.* Autor. https://bit.ly/3iEV9B3

INEE (2015a). *Reforma educativa. Marco normativo.* Autor. https://bit.ly/3ifVqdM

INEE (2015b). *Los docentes en México. Informe 2015*. Autor. https://bit.ly/2PDjpa6

INEE (2016a). *Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME). Chiapas.* Autor. https://bit.ly/3fV76kv

INEE (2016b). *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes*. Autor. https://bit.ly/2DKqSC9

INEE (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. Autor. https://bit.ly/3fFLJDC

INEE (2019a). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolares de México. Una mirada desde el derecho a la educación*. Autor. https://bit.ly/3auIfCI

INEE (2019b). Archivo histórico de las actividades del INEE. Autor. https://www.inee.edu.mx

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). *Volumen y crecimiento. Población total según tamaño de localidad para cada entidad federativa.* Autor.

INEGI (2011). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010: Chiapas.* Autor. https://bit.ly/2KHB2nE

INEGI (2016). *Panorama Sociodemográfico de Chiapas. Encuesta Intercensal 2015.* Autor. https://bit.ly/2INi4fs

Ismail, A., Mohamed, H. A. B., Sulaiman, A. Z., & Sabhi, S. (2010). Supervisor's role as an antecedent of training transfer and motivation to learn in training programs. *Acta Universitatis Danubius. Œconomica*, *6*(2), 18-38. https://bit.ly/3aEBAWX

Iswahyudi, I., Yohana, C., & Mardi, M. (2019). Impact Self-Efficacy and Supervisor Support on Transfer of Training: Two-Stage Approach Analysis. *Jurnal Pendidikan Ekonomi Dan Bisnis (JPEB)*, *7*(1), 47-60. https://doi.org/10.21009/JPEB.007.1.5

Jiménez-Juárez, S., Juárez-Álvarez, M. G., &. Uc-Mas, L. (2013, 18-22 de noviembre). *El complejo trabajo del director-docente en las escuelas multigrado.* [Comunicación] Memoria electrónica: XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México. https://bit.ly/2XS9WjV

Juárez Bolaños, D., & Rodríguez Solera, C. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, *53*(2), 1-15. https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.8

Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs*. Berrett-Koehler Publishers.

Kitzinger, J. (1995). Introducing to focus groups. *BMJ, 311*, 299-302. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Kleinert-Altamirano, E. E. E., & Pineda-Herrero, P. (2019). Use of the holistic model for training evaluation in a preschool teacher training. *Journal for Educators, Teachers and Trainer, 10*(2), 152-169. https://bit.ly/3fK6gqn

Koepsell, D. R., & Ruiz de Chávez, M. H. (2015). *Ética de la investigación. Integridad ciéntifica*. Comisión Nacional de Bioética.

Krosnick, J. A., & Presser, S. (2010). Question and Questionnaire Design. In Marsden, P. V., & Wright, J. D. (Eds). *Handbook of Survey Research. 2nd Edition*. (pp. 263-313). Emerald.

Lancaster, S., Di Milia, L., & Cameron, R. (2013). Supervisor behaviors that facilitate training transfer. *Journal of Workplace Learning*, *25*(1), 6-22. https://doi.org/10.1108/13665621311288458

Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 23*(2), 9-41. https://bit.ly/2Zhd5rb

Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* (Cuadernos de discusión, 6). SEP.

León, O. G. (2016). *Cómo redactar textos científicos y seguir las normas APA 6ª.* (Cuarta Edición). Ebergarceta Publicaciones.

Liddiard-Cárdenas, S., & Pérez-Piñón, F. (2019). Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental. *Debates Por La Historia*, *7*(1), 35-66. https://bit.ly/2GIrUQ2

Lim, D. H., & Johnson, S. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International journal of training and development, 6*(1), 36-48. https://doi.org/10.1111/1468-2419.00148

Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. C., & Bejarano-Prats, P. (2019). Motivación de maestros de infantil y primaria durante la formación inicial universitaria. *Revista de humanidades*, *38*, 37-64. https://bit.ly/2DRYs8I

López, C. (2015). *Implementing Imaginative Education through mentoring- with an English as an Additional Language Focu*s [Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Simon Fraser University]. CIRCE Action Research Projects. https://bit.ly/3fRjamE

López-Noguero, F. (2002). El Análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación, 4*, 167-179. https://bit.ly/31TWzAK

López-Pastor, V. (Coord). (2005). Doce años de Investigación Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación del profesorado. El caso. del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *EfDeportes. Revista Digital, 10*(90), 1-1. https://bit.ly/34ZHSzl

Malpica, F. (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa.* Graó.

Manzanares-Moya, A., & Galván-Bovaira, M. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de educación*, *359*, 431-455. https://bit.ly/3iitvcS

Marçal, H., Kelso, F., & Nogués, M. (2011). *Guia per a l'us no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona.* Servei de Llengües i Observatori per a la Igualtat.

Márquez-Jiménez, A. (2016). La desigualdad social y las reformas educativas. *Perfiles educativos*, *38*(154), 3-18. https://bit.ly/2DKvCrt

Martínez, C. (2018, 20 de diciembre). Zonas rurales tienen poco acceso a internet. *El Universal*. Consultado el 10-12-2019 en: https://bit.ly/39WZtrJ

Martínez-Chairez, G. I., Guevara-Araiza, A., & Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, *12*(6), 123-134. https://bit.ly/3h7yv3Z

Martínez-Giménez, P. A. (2019). *Directores efectivos: Prácticas necesarias para una educación parvularia de calidad* [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. Repositorio académico. https://bit.ly/34TLymc

Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Relieve, 18*(1), 1-22. https://bit.ly/2CuWUBu

Martínez-Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. INEE. https://bit.ly/2Yhl6z5

Medrano-Camacho, V., Ángeles-Méndez, E., & Morales-Hernández, M. A. (2017). *La educación normal en México.* INEE. https://bit.ly/2DzICQw

Medrano-Camacho, V., & Ramos-Ibarra, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México.* INEE. https://bit.ly/3gLeXSW

Meignant, A. (1997). *Manager la formation*. Liaisons.

Mejía-Navarrete, J. V. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social, 1*, 47-60. https://bit.ly/3iGC6pW

Melgarejo, X. (2017). *Gracias Finlandia.* Plataforma Actual.

Menéndez-Echavarría, A. L. (2020). *Estilo de la American Psychological Association: citas y referencias* [Normas APA, 7.ªedición]. ResearchGate. https://bit.ly/AMAPA7

Merbilháa, M. (2018). Mentes educadas ¿Cómo las herramientas cognitivas dan forma a nuestro entendimiento? *Revista de Historia y Geografía*, (38), 247-252. https://bit.ly/32RXRwS

Mercado-Maldonado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educacional, 14*(1), 149-157. https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100016

Mercado-Maldonado, R. (2019). La formación inicial de maestros y el nuevo proyecto educativo nacional. *Pluralidad y Consenso*, *8*(38), 142-147. https://bit.ly/30GhYyd

Meyer, E., Lees, A., Humphris D., & Conell, N. A. D. (2007). Opportunities and barriers to successful learning transfer: impact of critical care skills training. *Journal of advanced nursing, 60*(3), 308-316. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04422.x

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *TALIS 2018 Estudio internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe español. Volumen II.* Secretaría General Técnica. https://bit.ly/31bO8BQ

Miranda, C., Rivera, P., Salinas, S., & Muñoz, E. (2010). ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz? Factores que inciden en su impacto. *Estudios pedagógicos*, *36*(2), 135-151. https://bit.ly/2Ci7Fae

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, *52*(1), 149-178. https://bit.ly/2DIxSit

Montaño-Sánchez, L. (2013, 18-22 de noviembre). *"Llegar a ser directora", las educadoras en los inicios de la profesión.* [Comunicación] Memoria electrónica: XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México. https://bit.ly/2PMpuB8

Moreira, R., Abbad-Da Silva, G., Cualheta-Padovez, L., & Neiva-Rabelo, E. (2019). Força motivacional, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 19*(2), 631-639. https://doi.org/10.17652/rpot/2019.2.15939

Moreno-Andrés, M. V., Quesada-Pallarès, C., & Pineda-Herrero, P. (2010). El "grupo de trabajo" como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, *68*(246), 281-296. https://bit.ly/31HrEYm

Morgan, D. L. (1996). *Focus groups. Annual Review of Sociology, 22*(1), 129-152. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129

Motos-Teruel, T., & Navarro-Amorós, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4*(9), 619-635. https://bit.ly/3gHiNMR

Mousa, E. A., Zumrah, A. R. B., & Nashief, M. (2017). The effect of transfer of training on the relationship between perceive organizational support and employee's engagement in Sudan's public sector employees. *Journal of Education and Social Sciences, 7*(1), 176-183. https://bit.ly/2Ya7q8X

Navarro, J. C., & Favila, A. (2013). La desigualdad de la educación en México, 1990-2010: el caso de las entidades federativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), 21-33. https://bit.ly/30jx2Pw

Noe, R.A. (2010). *Employee training and development.* McGraw Hill.

Noe R.A., & Schmidt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology, 39*(3), 497-523. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1986.tb00950.x

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan, 12*(3), 263-274. https://bit.ly/2Fnj35O

Núñez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa, 47*(164), 632-649. https://doi.org/10.1590/198053143763

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009a). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje – Síntesis de los primeros resultados.* Santillana. https://bit.ly/2QDfSJA

OCDE (2009b). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* OECD Publishing. https://bit.ly/3jrPeQi

OCDE (2012). *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el cambio*. Autor. https://bit.ly/32YwrFA

OCDE (2013a). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework.* OCDE. https://bit.ly/31E1JRm

OCDE (2013b). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS). Cuestionario del director. Castellano.* OCDE. https://bit.ly/2WfsXLh

OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264196261-6-en

OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Olivos, P., Santos, A., Martín, S., Cañas, M., Gómez-Lázaro, E., & Maya, Y. (2016). The relationship between learning styles and motivation to transfer of learning in a vocational training programme. *Suma psicológica*, *23*(1), 25-32. http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.001

Organización de la Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. https://bit.ly/2EKEZbd

Ortiz, J. R. (2000). Paradigmas de la Investigación. *UNAdocumenta, 14*(1), 42-48.

Ortiz-Uribe, F., & García-Nieto, M. del P. (2006). *Metodología de la investigación. El proceso y sus técnicas*. Limusa.

Ospina-Tascón, V. L., & Betancourt-Márquez, J. (2018). Retos en la formación continua del educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica. *Educación y Humanismo, 20*(34), 294-311. http://dx.doi. org/10.17081/eduhum.20.34.2866

Oye, N., Salleh, M., & A.lahad, N. (2011). E-Learning barriers and solutions to knowledge management and transfer. *Informations Managemente and Business Review*, *3*(6), 366-372. https://doi.org/10.22610/imbr.v3i6.953

Pacheco, T. (2010). La problemática del sistema educativo en Chiapas. Retos para la investigación en educación. *L'Ordinaire des Amériques*, *213*, 199-211. https://doi.org/10.4000/orda.2458

Parés, I. (2015). Educational leadership in Mexico. International Journal of Educational *Leadership and Management, 3*(2), 143-172. http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2015.1575

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare, 15*(1), 15-29. https://bit.ly/2DSusKl

Pérez-Martínez, M. G. (Coord.) (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.* INEE. https://bit.ly/3gU3KQ1

Perines, H., & Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior, 46*(181), 89-104. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003

Petracci, M. (2007). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En Kornblit A. L. (Coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis.* (pp. 77-89). Biblos.

Philips, J. J. (1990). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Gulf Publishing.

Pineda, P. (2002). Evaluación de la formación en las organizaciones. En P. Pineda (Coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 247-277). Ariel.

Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A., & Quesada-Pallarès, C. (2014). ¿Cómo saber si la formación genera resultados? El modelo FET de evaluación de la transferencia. *Capital humano, 292,* 74-84. https://bit.ly/2F3Uuun

Pineda-Herrero, P., Moreno-Andrés, M. V., Úcar-Martínez, X., & Belvis-Pons, E. (2008). Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educación*, *347*, 101-126. https://bit.ly/3gTPA0Y

Pineda-Herrero, P., Quesada-Pallarès, C., Espona-Barcons, B., Ciraso-Calí, A., & García-Castaño, N. (2012). *Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública española -ETAPE-: el modelo FET.* Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Grup Interuniversitari de Política Educativa (GIPE). https://bit.ly/2Ih5h6x

Pintor-García, M., & Vizcarro-Guarch, C. (2005). Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación, 16*(2), 623-644. https://bit.ly/2PHfbhW

Ponce, P. (2009). Análisis de la teoría de sistemas complejos y su aplicación a sistemas organizacionales. *REVISMAR, 1*, 52-67. https://bit.ly/2FEGHLd

Pont-Ferrer, B. (2017). *Reformas educativas: el caso del liderazgo escolar en perspectiva comparada* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional. https://bit.ly/3gLBFJx

Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa 14*, 1-18. https://bit.ly/349TfRz

Poy, L. (2016, 10 de diciembre). No hay diagnóstico PISA 2015 de estados por falta de computadoras. *La Jornada.* Consultado el 11-08-2019: https://bit.ly/31NSbBI

Poy, L. (2018, 17 de junio). Pese a rechazo, avanza reforma curricular en normales. *La Jornada.* Consultado el 7-12-2019 en: https://bit.ly/33HBD2D

Presidencia de la República. (2002, 12 de noviembre). Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción 1, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario oficial de la federación.* Consultado el 09-12-2019 en https://bit.ly/2PEE8dG

Quesada-Pallarès, C. (2013). *¿Se puede predecir la transferencia de los aprendizajes al lugar de trabajo? Validación del modelo de predicción de la transferencia*. Dirigida por Pilar Pineda Herrero y Eduardo Cascallar. [Tesis doctoral no publicada, Facultat de Ciències de l´Educació, UAB] Depósito digital de de documentos de la UAB. https://bit.ly/3fHIAD1

Quesada-Pallarès, C., Ciraso-Calí, A., Espona-Barcos, B., & Pineda-Herrero, P. (2014). Evaluación directa de la transferencia de la formación: estrategias e instrumentos de evaluación. En J. Gairín, & A. Barrera (Eds). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento* (pp. 510-525). Wolters Kluwer.

Quesada-Pallarès, C., Ciraso-Calí, A., & Rebollar-Sánchez, E. M., & Fernández-de-Álava, M. (2018). Is in-service teacher training useful? Applying the transfer of learning factors model in Mexican schools in L.A. Caudle (Eds). *Teachers and Teaching: Global practices, challenges, and prospects* (pp. 1-23). Nova Science Publishers.

Qureshi, Q., Bhutta, A., & Memon, Z. A. (2015). Factors affecting transfer of training at workplace: Study of SSGC, Hyderabad. *IBT Journal of Business Studies (JBS)*, *11*(1), 11-18. https://doi.org/10.46745/ilma.ibtjbs.2015.111.08

Real Academia Española (RAE). (2019). *Conducta.* Diccionario de la lengua española. https://bit.ly/2D8jY9k

Redacción Animal Político. (2017, 24 de septiembre). Sismo de 8.2, del pasado 7 de septiembre, dejó 110 mil inmuebles dañados en Oaxaca y Chiapas. *Animal Político.* Consultado el 13-08-2019: https://bit.ly/2kbitxF

Rimbau-Gilabert, E. (2015). El impacto de los directivos sobre el estrés de los trabajadores. *Oikonomics: revista de economía, empresa y sociedad, 4*, 30-37. https://doi.org/10.7238/o.n4.1515

Rincón-Castillo, A. G. (2018). El proceso de transferencia en el uso de las TIC en las escuelas normales del estado de Zacatecas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *8*(16), 622-646. http://doi.org/10.23913/ride.v8i16.361

Rivero, R., Hurtado, C., & Morandé, Á. (2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la educación, 48*, 17-49. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.478

Rivera-González, E. (2017). La investigación como una competencia necesaria en la práctica docente durante la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 4*(8), 1-11. https://bit.ly/31zlLMX

Rocco, T.S., Bliss, L. A., Gallagher, S., & Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal, 21*(1), 19-29. https://bit.ly/2XYrRpa

Rodd, J. (2001). Building leadership expertise of future early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 22,* 9-12. https://doi.org/10.1080/10901027.2001.10486430

Rodríguez, E. (2017). *La dirección escolar en contextos complejos: formación y profesionalización para la función directiva* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Portal de difusión Dialnet. https://bit.ly/3iNmWz9

Rodríguez-Revelo, E. (2018). El ejercicio de la función directiva en contextos complejos: Su profesionalización. *Perspectiva Educacional*, *57*(3), 131-152. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.775

Rooney, J. A. (2004). *Supportive and unsupportive managerial behaviors: typology, validation, and psychological effects on subordinates.* [Unpublished doctoral dissertation, University of Guelph]. https://bit.ly/2Yf0ze9

Rosales-López, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17*(3), 73-90. https://bit.ly/2XL5rrc

Ruíz-Moreno, Y. (2018). *¿Quién asciende de cargo en el servicio profesional docente? Reconceptualización del mérito y cambios político-organizacionales de la carrera magisterial en México* [Tesina de licenciatura no publicada, CIDE]. Repositorio digital del Centro de Investigación y Docencias Económicas (CIDE). https://bit.ly/2DPwpXw

Ruíz-Olabúenaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sabariego, M. (2004). El proceso de la investigación (parte 2). En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa.* (pp. 127-163). La Muralla.

Saks, A. M. (2002). So, what is a good transfer of training estimate? A reply to Fitzpatrick. *The Industrial-Organizational Psychologist, 39*(3), 29-30. https://bit.ly/33Pr7q3

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitatives researchers*. Sage.

Sandoval-Flores, E. (2003, 17 al 28 de febrero). *Otras experiencias en la gestión. Las escuelas normales.* [Comunicación]. Seguimiento del Seminario-Taller Gestión Escolar: Una alternativa ante los desafíos de Gestión y Descentralización del sistema educativo. Las experiencia de México y Argentina. Ciudad de México, México. https://bit.ly/2PGHsF6

Sandoval-Moreno, F. D. (2014). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6*(11), 1-17. https://bit.ly/31wKq4R

Santos-Guerra, M. Á. (Coord). (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar. Núm. 149.* Editorial Graó.

Santos-Guerra, M. Á. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigaciones en Educación*, *5*(1), 67-85. https://bit.ly/2XG2U1F

Sanz de Acedo-Lizárraga, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior.* NARCEA.

Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 35*(3-4), 9-33. https://bit.ly/3gUXuXX

Schmelkes, S., & Águila, G. (Coord). (2019). *La educación multigrado en México.* INEE. https://bit.ly/2CdBgkZ

Secretaría de Educación Chiapas. (2019). *Documento base de formación continua estatal 2019.* Consultado el 15-12-2019 en: https://bit.ly/38nV2nY

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2000). *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas.* Autor.

SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar.* Autor. https://bit.ly/3bzHNnn

SEP (2006). *Escuelas multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio.* Autor. https://bit.ly/2Yb7THE

SEP (2011a) *Programa de Estudio 2011. Educación Básica Preescolar.* Autor. https://bit.ly/2DIQmjq

SEP (2011b) *Plan de estudios 2011. Educación Básica México.* Autor. https://bit.ly/35ujs1l

SEP (2013a). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Autor. https://bit.ly/35mxQbF

SEP (2013b, 28 de diciembre). Acuerdo número 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. https://bit.ly/3fVGzDm

SEP (2016). *Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica Ciclo Escolar 2015-2016. Estadísticas.* Servicio Profesional Docente. https://bit.ly/31ToaAJ

SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Autor. https://bit.ly/3h3NWdt

SEP (2018, 3 de agosto). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación.* Consultado el 9-12-2019 en https://bit.ly/3kubavx

Secretaría de Gobernación (2015, 7 de abril). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en

educación básica y media superior. *Diario oficial de la federación.* Consultado el 4-06-2019. https://bit.ly/1DGOfoN

Sierra-Ospina, N., & Giraldo-Gil, E. (2020). Hablando de política lingüística y formación docente: las voces de los/las docentes dibujan sus propios retratos. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, 20*(1), 1-16. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201914737

Simosi, M. (2012). Disentangling organizational support construct. The role of different sources of support to newcomers' training transfer and organizational commitment. *Personnel Review, 41*(3), 301-320. http://dx.doi.org/10.1108/00483481211212959

Singh, S. (2017). Trainee characteristics and transfer of training: Effect of supervisory support (A study of public managers in Nepal). *Journal of Business and Management Research*, *2*(1-2), 1-13. https://doi.org/10.3126/jbmr.v2i1-2.18148

Stuckey, H. L. (2013). Three types of interviews: Qualitative research methods in social health. *Journal of Social Health and Diabetes, 1*(2), 56-59. https://doi.org/10.4103/2321-0656.115294

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre- school to end of Key Stage 1. *Surestart: Evidence and Research*, November, 1-10. https://bit.ly/2R3W2HP

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches (Applied Social Research Methods, No. 46).* Sage.

Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jimenéz (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Síntesis.

Tejada-Fernández, J., & Ferrández-Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9*(2), 1-15. https://bit.ly/2XL4HCp

Tejada, J., & Giménez, V. (Coord.) (2007). *Formación de formadores. Tomo 1.* Thomson.

Terán-Bustamante, A., & Mendieta-Jiménez, B. (2019). Transferencia de conocimiento a través de la gamificación: Un gcMooc. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación, 19*(2), 1-25. http://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36997

Thomas, V., Wang, Y., & Fang, X. (2001). *Measuring education inequality: Gini coefficients of education*. World Bank Group. https://bit.ly/30TEhk5

Tomàs-Folch, M. (2012). *El lideratge educatiu i tècniques de direcció. Col.lecció Materials 224*. Universidad Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

Turpo-Gebera, O. (2018). La usabilidad pedagógica en la formación del profesorado: un estudio de caso. *Revista ESPACIOS, 39*(15), 6. https://bit.ly/31CEV4u

Valle, J. M., & Álvarez-López, G. (Coords.). (2019). *La iniciación profesional docente: Marcos supranacionales y estudios comparados.* Dykinson.

Vallerand, R. J., Deshaies, P., Cuerrier, J.-P., Pelletier, L. G., & Mongeau, C. (1992). Ajzen and Fishbein's theory of reasoned action as applied to moral behavior: A confirmatory analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(1), 98-109. https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.1.98

Vega-Huerta, A. (2019). Propuesta de aprendizaje significativo, mediante el uso la plataforma Moodle como estrategia didáctica para la materia de Administración I en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Don Vasco, Uruapan, Michoacán, México. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *6*(3), 1-30. https://bit.ly/30GUB7I

Wade, P. (1994). *Measuring the Impact of Training*. Kogan Page.

Wahba, K., Kyriakidou, N., & Nachmia, S. (2015, October 21-24th). *Supervisor's Support Behaviours and Transfer of Training.* [Communication]. Global Management Perspectives International Annual Conference. Novara, Italy. https://bit.ly/2YbkgDK

Wills, K. K. (2017). *The Influence of Supervisor Support Hierarchy on College and University Faculty Training Transfer Leading to Knowledge Transfer* (Doctoral dissertation, Capella University). https://bit.ly/34UKLlg

Wirdani, D. S., & Wulansari, N. A. (2019). Does Transfer Motivation Succeed in Mediating in the Context of Training Transfer? *Esensi: Jurnal Bisnis dan Manajemen*, *9*(2), 191-200. https://doi.org/10.15408/ess.v9i2.12660

Zabalza-Beraza, M. A., & Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa, 16*, 103–113. https://bit.ly/2Dz5iQM

Zumrah, A. R., & Boyle, S. (2015). The effects of perceived organizational support and job satisfaction on transfer of training. *Personnel Review*, *44*(2), 236-254. https://doi.org/10.1108/PR-02-2013-0029

Anexos

I. Glosario

Programa de Educación Preescolar 2011: Contiene los lineamientos para que las educadoras favorezcan distintos tipos de competencias en los alumnos manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México; además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente (SEP, 2011a, p. 8). Es un programa nacional, de observancia general para todas los centros escolares de educación preescolar y de carácter abierto.

Campo formativo: El Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011a) se organiza en seis campos formativos, denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen las niñas y los niños constituyan experiencias educativas (SEP, 2011a, p. 39). Cada campo formativo organiza distintas competencias que la educadora busca favorecer en sus alumnos.

Competencia: Es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (…) En el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve (SEP, 2011a, p. 14).

Aprendizaje esperado: Define lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; le dan concreción al trabajo docente, al hacer constatable lo que las niñas y los niños logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula; gradúan progresivamente las competencias que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, y son una guía para la observación y la evaluación formativa de los alumnos (SEP, 2011a, p. 41).

Planeación: También conocida por las educadoras como planeación didáctica, planificación o plan de trabajo, es el registro físico en el cual las educadoras organizan su trabajo docente y describen las situaciones de aprendizaje que realizan con los alumnos para favorecer los aprendizajes esperados que integran a la competencias que han de desarrollar en su grupo escolar (SEP, 2011a).

Diario de trabajo: Documento en el que a las educadoras se les sugiere que se registren notas breves sobre incidentes o aspectos relevantes en la jornada de trabajo, se deben incluir las manifestaciones de los niños durante el desarrollo de las actividades, así como aspectos relevantes de su intervención docente (SEP, 2011a, p. 181-182).

Educación Imaginativa: Un enfoque innovador en el campo de la educación desarrollado por el teórico Kieran Egan (2000) que enlaza de manera efectiva emociones, imaginación e intelecto, tanto del alumno como del docente.

Tipos de comprensión: Para Kieran Egan, las personas no entienden igual y que esto no tiene que ver con la edad, sino con las herramientas cognitivas que la persona ha adquirido desde la educación, e identifica cinco tipos de entendimiento, cinco modos diferentes de entender el mundo, que no son biológicos (Merbilháa, 2018). Cada uno de ellos viene con un grupo de herramientas cognitivas que permiten comprender de un modo diferente el mundo.

Herramienta cognitiva: Es un concepto que se deriva de "herramienta cultural" de Lev Vigotsky. Para Kieran Egan, una herramienta cognitiva es un instrumento que permite el conocimiento utilizando el lenguaje, cuyo uso estimula la imaginación y provoca algún tipo de emoción, mientras tú aprehendes el conocimiento (Merbilháa, 2018).

Comprensión somática: Tipo de comprensión que viene con el cuerpo. Se refiere a la manera física y prelingüística en que los niños conocen el mundo alrededor de ellos. Sus herramientas cognitivas son: emociones, gestos e intencionalidad, humor, musicalidad, ritmos y patrones, sentidos y sensaciones (CIRCE, 2019).

Comprensión mítica: Tipo de comprensión que suele surgir cuando el niño aprende a hablar (Merbilháa, 2018). En la medida que el ser humano crece y aprende un lenguaje oral, su comprensión del mundo se expande y puede apoyarse en un lenguaje para discutir, representar y comprender cosas que no había experimentado personalmente. Sus herramientas cognitivas son: chistes y humor, imágenes, juego y dramatización, metáfora, misterio y acertijos, opuestos binarios, rima y ritmo (CIRCE, 2019).

Comprensión romántica: Tipo de comprensión que empieza a surgir junto con la lecto-escritura y la alfabetización y está orientada hacia la búsqueda de la racionalidad (Merbilháa, 2018, Carballido, 2016). Sus herramientas cognitivas son: cualidades heroicas, extremos y límites, revuelta e idealismo, organizadores gráfico-visuales, humanificación del contenido y personificación, cambio de contexto y juego de roles, colecciones, conjuntos y pasatiempos (CIRCE, 2019).

Comprensión filosófica: Tipo de comprensión que surge fomentando las abstracciones y el metarelato (Merbilháa, 2018). Sus herramientas cognitivas son: esquemas generales y sus anomalías, búsqueda de la verdad y la autoridad, procesos, teorías poderosas (ansia de generalidad), sentido de compromiso, sátira, hipótesis y experimentos (CIRCE, 2019).

Comprensión irónica: Tipo de comprensión que implica un gran conocimiento filosófico e implica reflexividad del lenguaje (Merbilháa, 2018). Surge cuando las personas se dan cuenta que su pensamiento sistemática tiene límites, así como que la manera en que comprenden el mundo depende de su particular historia personal y perspectiva cultural. Sus herramientas cognitivas son: límites de la teoría, reflexividad e identidad, fusión, particularidad, duda epistémica radical (CIRCE, 2019).

Aprendizaje en profundidad: Es un programa de aplicación de Educación Imaginativa en donde cualquier tema puede ser estudiado en la base de las cinco comprensiones para así lograr un conocimiento más profundo sobre ese mismo tema (CIRCE, 2019).

II. Temario de la formación continua en Educación Imaginativa

Temario del Curso en Educación Imaginativa

Contenidos de Aprendizaje
Objetivo: Que los participantes profundicen en los principios y las prácticas que proponen este enfoque, y que involucren la imaginación y las emociones en su proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de llevar a cabo este proceso de manera más efectiva, satisfactoria y significativa. **1. Escuelas, he ahí el trilema: los tres propósitos actuales de la educación.** 1.1 Socialización 1.1.1 Durkheim 1.1.2 ¿Cómo funciona en la actualidad el propósito de la socialización? 1.2 Academicismo 1.2.1 Platón 1.2.2 ¿Cómo funciona en la actualidad el propósito del academicismo? 1.3 Progresismo 1.3.1 Rousseau, Dewey y Piaget 1.3.2 ¿Cómo funciona en la actualidad el propósito del progresismo? **2. La propuesta de Kieran Egan: la Educación Imaginativa** 2.1 Base teórica de la Educación Imaginativa 2.1.1 Teoría de la recapitulación 2.1.2 Lev Vygotsky 2.1.2.1 Herramientas culturales de Lev Vygotsky/ Herramientas cognitivas de Kieran Egan 2.1.3 Las comprensiones de la Educación Imaginativa **3. Comprensión somática** 3.1 Herramientas cognitivas de la compresión somática. 3.2 Aplicación. **4. Comprensión mítica** 4.1 Herramientas cognitivas de la compresión mítica. 4.2 Marco de planificación de la comprensión mítica. **5. Comprensión romántica** 5.1 Herramientas cognitivas de la compresión romántica. 5.2 Marco de planificación de la comprensión romántica. **6. Comprensión filosófica** 6.1 Herramientas cognitivas de la compresión filosófica. 6.2 Marco de planificación de la comprensión filosófica. **7. Comprensión irónica** 7.1 Característica de la comprensión irónica **8. Programa de Aprendizaje a Fondo**

Fuente: Educación Imaginativa México (2019).

III. Trabajo final del curso-taller en Educación Imaginativa

Curso en Educación Imaginativa - Trabajo Final

Lineamientos Generales:

- Entregar en **formato Word**, vía **correo electrónico** (**educacionimaginativa@gmail.com** y **elke.klal@gmail.com**)
- Enviar el Trabajo Final **con copia a su directora**.
- Fecha límite: **10 de julio.**

Nombre:
1. Tema:
Nombre del proyecto en el que se trabajó la actividad.
2. Antecedentes:
¿Cómo surgió el proyecto? Resaltar la importancia real y emotiva de un tema a través de una narrativa
3. Duración:
Duración total del proyecto.
4. Propósito:
Mencionar el propósito del PEP 2011 que se favoreció mayormente con el proyecto.
5. Grado:
Grado de preescolar en el que se trabajó el proyecto y la actividad.

- ¿Qué me emocionó a mí sobre este tema?

Curso en Educación Imaginativa - Trabajo Final

-Descripción de la Actividad-

Indicaciones: Rellena los siguientes aspectos con los datos de la actividad que realizaste, en las cual usaste las herramientas cognitivas de la comprensión somática y de la comprensión mítica.

Fecha ¿Cuándo? **/Lugar** ¿Dónde?	**Materiales** ¿Con qué?	**Fundamentación del PEP 2011** ¿Para qué?	**Actividad** ¿Qué? **Desarrollo de la actividad** ¿Cómo?	**Tipo de comprensión y herramientas cognitivas utilizadas** (Educación Imaginativa)	**Observaciones de las formadoras** *(No llenar)*
-Fecha: *-Lugar:*	- - -	**-Campo formativo:** **-Aspecto:** **-Competencia:** **-Aprendizaje esperado:**	*Nombre de la historia:* *Desarrollo de la historia:*	Remarcar las herramientas cognitivas utilizadas. **• Comprensión somática** -Emociones -Gestos e intencionalidad -Humor -Sentidos del cuerpo -Sensaciones (movimiento, balance, tensión, dolor, placer, …) -Musicalidad -Ritmos / Patrones **• Comprensión mítica** -Opuestos binarios -Juego y dramatización -Rima y ritmo -Metáfora -Formar imágenes -Chistes y humor -Misterio y acertijos	

2

Curso en Educación Imaginativa - Trabajo Final

REFLEXIÓN: *Expresa todo lo que tengas que compartir sobre Educación Imaginativa. No hay límite de palabras y extensión de respuesta:*

- De tu experiencia con Educación Imaginativa hasta ahora, ¿cómo ha impactado tu práctica docente e interacción con tus alumnos?
- ¿Qué aspectos de la Educación Imaginativa son coherentes con tu filosofía de la educación? ¿Hay algo con lo que no concuerdas todavía?
- De tu experiencia con Educación Imaginativa, ¿hay algo que te haya sorprendido hasta ahora?
- ¿Qué herramientas cognitivas fueron fáciles de utilizar para ti? ¿Cuáles se te dificultaron más?
- ¿Consideras que el diario de la educadora te ayudó en tu práctica para implementar Educación Imaginativa? ¿Por qué?

3

Curso en Educación Imaginativa - Trabajo Final

- ¿Tienes preguntas o dudas sobre la implementación y planificación de un proyecto usando los tipos de comprensión y sus herramientas cognitivas de Educación Imaginativa?
- ¿Cuál ha sido tu experiencia más significativa al implementar Educación Imaginativa? **(López, 2015)**

4

IV. Instrumento base del Trabajo Final

Cuestionario para el docente post-implementación (López, 2015, p. 56)

1. From your experience with IE so far, how has it impacted your teaching practice and interaction with student?
2. What aspects of IE are in accordance with your educational philosophy? Is there anything you struggle with? Frow your experience with IE thus far has anything surprised you?
3. Which cognitive tools were easier for you to use? Which ones did you struggle with? Why?
4. How would you explain to other teachers -your colleagues- the approach you used to teach English?
5. Did the mentoring process help you in the development of your understanding of IE and its implementation in your classroom? How?
6. Has the mentoring process helped you connect the ideas you first learned in the summer workshop with your own practice? In what ways?
7. Do you consider writing a reflective journal helpful to your practice when implementing Ie? How?
8. Is there anything you would suggest the mentor do or change when working with other teachers to implement IE in their classroom (i.e. Support, resources, time).
9. Did you meet your goals within this project? Are there any further goals that emerged during the project's development?
10. Do you have any doubts, concerns or question about planning and/or delivering a lesson through an IE approach?
11. What has been the most meaningful experience you have had implementing IE thus far?

V. Cuestionario sobre la transferencia

1º Parte

Indicaciones: Responda de manera abierta a las preguntas que se le presentan a continuación.

1. ¿Cuántos años lleva en general laborando como educadora?

_____

2. ¿Labora en un jardín de niños público o particular?

_____

3. ¿Cuál fue su formación inicial?

_____

4. ¿Cuáles formaciones continuas (cursos, seminarios, diplomados, maestría, …) ha recibido en estos últimos cinco años laborales?

_____
_____
_____

5. Actualmente, ¿cuántos niños y niñas tiene en su grupo?

_____

6. ¿Cuáles son sus principales responsabilidades laborales administrativas (documentación de los alumnos, lista de asistencia, actas de evaluación, etc.)?

_____
_____
_____
_____

7. ¿Cuáles son sus principales responsabilidades laborales pedagógicas (planeación, diario de la educadora, citas con padres de familia, etc.)?

_____
_____
_____
_____

2º Parte

Indicaciones: Responda a las siguientes preguntas de forma abierta o marque (**x**) la respuesta dada, según considere.

8. ¿Qué entiende por Educación Imaginativa?

_____
_____
_____
_____

9. ¿Quién es el investigador creador de la teoría de Educación Imaginativa?

10. ¿Cuáles son los tipos de comprensión que utiliza la teoría de Educación Imaginativa?

11. ¿Qué nombre reciben las herramientas que utilizan los diferentes tipos de comprensión de Educación Imaginativa?

12. ¿Cuáles son las herramientas de cada una de las cinco comprensiones de Educación Imaginativa?

13. En cuanto al curso en Educación Imaginativa, indique los tres aprendizajes (conocimientos, habilidades y/o actitudes) más significativos que haya tenido con respecto a este curso:

-( ) No he realizado aprendizajes.

14. Según el autor de esta teoría, ¿cuáles tipos de comprensión se recomiendan utilizar en los niños en edad preescolar (3 a 6 años)?

15. ¿En qué consiste el programa de Aprendizaje a Fondo?

3º Parte

Indicaciones para las preguntas 17, 18, 20, 22 y 23: Responda a las siguientes indicaciones de forma abierta o marque (**x**) la respuesta dada, según considere.

Indicaciones para las preguntas *16, 19, 21*: Valore (**x**) cada una de las siguientes afirmaciones de acuerdo con la siguiente tabla:

1	**No estoy de acuerdo.**
2	**Muy poco de acuerdo.**
3	**Bastante de acuerdo.**
4	**Muy de acuerdo.**

Ejemplo:
Uso las herramientas cognitivas para planear mis actividades diariamente:

1	2	3	4
		X	

16. Ha podido aplicar los contenidos del curso en Educación Imaginativa a su puesto de trabajo:

1	2	3	4

17. De ser el caso, ¿qué motivos le han impedido aplicar los contenidos del curso a su puesto de trabajo?

_____
_____
_____
_____

-( ) No he tenido motivos para no aplicar los contenidos del curso.

18. En cuanto al curso en Educación Imaginativa, indique mínimo 3 aprendizajes que ha transferido a su práctica docente:

_____
_____
_____
_____

-( ) No he transferido aprendizajes.

19. Utiliza las herramientas cognitivas de la comprensión somática en su practica docente:

1	2	3	4

20. Indique mínimo 3 herramientas cognitivas de la comprensión somática que usa con mayor frecuencia con sus alumnos:

_____
_____
_____
_____

-( ) No he usado las herramientas cognitivas de este tipo de comprensión.

21. Utiliza las herramientas cognitivas de la comprensión mítica en su practica docente:

1	2	3	4

22. Indique mínimo 3 herramientas cognitivas de la comprensión mítica que usa con mayor frecuencia con sus alumnos:

_____
_____
_____
_____

-( ) No he usado las herramientas cognitivas de este tipo de comprensión.

23. ¿Con qué frecuencia utiliza las comprensiones somática y mítica para planear sus actividades con los alumnos desde que estudió el curso de Educación Imaginativa?

_____

_____

3º Parte

Indicaciones: Valore (**x**) cada una de las siguientes afirmaciones de acuerdo con la siguiente tabla:

FC: Formación continua (Curso-taller en Educación Imaginativa)

24. Su directora ha mostrado interés para que usted demuestre lo aprendido en la FC en el aula:

1	2	3	4

25. Su directora ha hecho seguimiento de que haya asistido a la FC:

1	2	3	4

26. Su directora le ha proporcionado asistencia en caso de que lo haya necesitado durante el transcurso de la FC:

1	2	3	4

27. Su directora la apoyó cuando tuvo algún problema en la transferencia de aprendizajes de la FC:

1	2	3	4

28. Su directora ha observado su práctica docente para comprobar el progreso de la FC con sus alumnos:

1	2	3	4

29. Su directora ha fomentado la discusión con usted sobre los nuevos aprendizajes que ha adquirido:

1	2	3	4

30. Su directora le ha ofrecido oportunidades para practicar y aplicar nuevos aprendizajes:

1	2	3	4

31. Su directora estableció con usted metas para la transferencia de nuevos aprendizajes de la FC:

1	2	3	4

32. Su directora ha favorecido el contacto entre formador y usted después de la formación:

1	2	3	4

33. Su directora le ha ofrecido retroalimentación para que transfiera nuevos aprendizajes al aula:

1	2	3	4

34. Su directora la ha animado a aplicar aprendizajes que obtuvo de la FC estudiada:

1	2	3	4

35. Su directora le ha demostrado confianza en la finalización de la FC:

1	2	3	4

36. Su directora le ha demostrado confianza en la aplicación en el aula de la FC:

1	2	3	4

37. Su directora le ha demostrado comprensión hacia problemas que posiblemente hayan surgido después de la FC:

1	2	3	4

38. Su directora la ha animado a trasferir con sus alumnos los nuevos aprendizajes adquiridos:

1	2	3	4

39. Su directora le ha dado algún tipo de reconocimiento cuando ha usado de forma adecuada nuevos aprendizajes:

1	2	3	4

¡Muchas gracias por su valiosa cooperación!

VI. Guion de la Entrevista a inspectoras

FC: Formaciones continuas

1. Dimensión: Datos sociodemográficos

1. ¿Cuántos años lleva siendo supervisora?
2. ¿Fue directora? ¿Cuántos años?
3. ¿Fue educadora? ¿Cuántos años?
4. ¿Cuál es su zona de supervisión?
5. ¿Cuántos jardines de niños supervisa? ¿Con qué frecuencia?
6. ¿Cuál fue su formación inicial?
7. ¿Qué formaciones continuas ha recibido en estos últimos cinco años laborales?
8. ¿Cuáles son sus principales tareas y responsabilidades con las directoras?
9. ¿Cuáles son sus principales tareas y responsabilidad con las educadoras?

2. Dimensión: Apoyo hacia la formación continua

10. ¿Cómo identifican las directoras, las necesidades de formación de su grupo de educadoras?
11. ¿Cuáles son los criterios y/o procesos de selección para las FC que ofrecen las directoras a sus educadoras?
12. ¿Cómo informan las directoras a las educadoras sobre la importancia y beneficios de FC para su trabajo?
13. ¿Las directoras suelen conocer los objetivos y contenidos de las FC a las que asisten las educadoras?
14. ¿De qué modo apoyan las directoras a las FC que estudian las educadoras? (Empatía laboral)

31. ¿Qué tipos de apoyos gestionan las directoras para que las educadoras asistan a FC? (¿Apoyo económico? ¿Apoyo de herramientas prácticas? ¿Apoyo en tiempos?)
32. ¿Cómo se cubre el trabajo de las educadoras mientras atienden a la formación, de ser el caso?
33. Si las educadoras deben prepararse (formativamente) para las FC, ¿de qué forma reciben apoyo por parte de las directoras?

3. Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes

15. ¿De qué forma muestran las directoras interés para que las educadoras demuestren los aprendido en el aula?
16. ¿Las directoras supervisan que las educadoras estén asistiendo a las FC a las que se han inscrito?
17. ¿Las directoras les proporcionan asistencia en caso de que las educadoras lo necesiten? ¿Cómo?
18. Si se presenta algún problema con la FC, ¿cómo lo solucionan las directoras?
19. ¿Qué tipo de acciones realizan las directoras para comprobar el progreso de la FC en el trabajo de las educadoras? (+/- experiencia)
20. ¿Las directoras fomentan la discusión sobre los nuevos aprendizajes adquiridos con ellas? ¿Cómo?

21. ¿Las directoras ofrecen oportunidades a las educadoras para practicar y aplicar nuevos aprendizajes? ¿Qué tipo de oportunidades? ¿Cómo es el proceso?
22. ¿Las directoras establecen con las educadoras metas para la transferencia de nuevos aprendizajes? ¿Qué tipo de metas?
23. ¿Las directoras suelen favorecer el contacto entre formador- educadoras después de la formación? ¿De qué forma?
24. ¿Cómo es el tipo de retroalimentación que ofrecen las directoras a las educadoras cuando ellas transfieren nuevos aprendizajes al aula? ¿En qué momento lo suelen hacer?
25. ¿De qué forma las directoras animan la aplicación de los aprendizajes que las educadoras obtienen en las FC que estudian? ¿Demuestran ellas confianza en la finalización y aplicación del conocimiento aprendido en la FC? ¿Demuestran comprensión y flexibilidad ante los problemas que se derivan de la aplicación del conocimiento de la FC?
26. ¿Existen reconocimientos de las directoras para las educadoras cuando usan de forma adecuada nuevos aprendizajes? ¿De qué tipo?
27. ¿Aceptan las directoras los nuevos cambios que proponen las educadoras a partir de las FC a las que han asistido?
28. ¿Cómo es el apoyo de las directoras hacia los aprendizajes nuevos, producto de la FC?
29. ¿Cómo actúan las directoras cuando las educadoras cometen algún error relacionado con la transferencia de aprendizajes de las FC a las que han asistido?
30. ¿Las directoras suelen solicitar a las educadoras el compartir los aprendizajes (de las FC) entre sus colegas?

VII. Guion de preguntas del grupo focal con educadoras

1. ¿Están de acuerdo con los resultados de la presentación de PowerPoint?
2. ¿Hay algún resultado (de la presentación) que les llamé más la atención? ¿Por qué?
3. ¿Cómo ha sido el apoyo de sus directivos hacia la transferencia de aprendizajes que ustedes han realizado con los contenidos aprendidos en el taller de Educación Imaginativa?
4. ¿Cómo suele ser el apoyo de sus directoras para que estudien formaciones continuas?
5. ¿Cómo ha sido el apoyo al cambio de sus directoras a partir de su asistencia al taller en Educación Imaginativa?
6. ¿Han notado actitudes de ellas para ustedes para sentirse motivadas a transferir nuevos aprendizajes de este taller a sus clases? ¿Cuáles?
7. ¿Cómo debería ser una directora para poder facilitar la transferencia de aprendizajes de formaciones continuas a las que ustedes acuden? ¿Qué debería hacer…? ¿Qué aspectos podrían mejorar?
8. ¿Consideran necesario que existan directoras técnicas en jardines de niños oficiales bidocentes y tridocentes? ¿Por qué?
9. Del taller en EI, ¿cuáles son los aprendizajes que han podido seguir transfiriendo?
10. ¿Hay podido compartir el taller de EI con compañeras de su centro escolar?

VIII. Guion de la Entrevista a directoras

*FC: Formación Continua
*Taller en EI: Taller en Educación Imaginativa

1. Dimensión: Datos sociodemográficos

1. ¿Qué edad tiene?
2. ¿Cuántos años lleva siendo directora?
3. ¿Fue educadora? ¿Cuántos años?
4. ¿Qué tipo de modalidad (particular, público de organización completa, público con dirección encargada) de Jardín de Niños tiene a su cargo?
5. ¿Cuántos grupos hay en el Jardín de Niños donde trabaja?
6. ¿Cuál fue su formación inicial?
7. ¿Qué formaciones continuas ha recibido en estos últimos cinco años laborales?
8. ¿Cuáles son sus principales tareas y responsabilidades administrativas?
9. ¿Cuáles son sus principales tareas y responsabilidades con las educadoras?

2. Dimensión: Apoyo hacia la formación continua

10. ¿Cómo seleccionó usted a sus educadoras para que asistieran al taller EI?
11. ¿Cómo identificó las necesidades con respecto a competencias profesionales que requerían su grupo de educadoras?
12. ¿Qué criterios utilizó para seleccionar FC y ofrecérselas a sus educadoras?
13. ¿Cómo informó usted a las educadoras sobre la importancia y beneficios de FC para su trabajo?
14. ¿Conocía los objetivos y contenidos del taller en EI?
15. ¿Cómo apoyó usted a sus educadoras cuando estudiaron el taller en EI?

37. ¿Qué tipos de apoyos ha gestionado usted para que las educadoras asistan a una FC? (¿Apoyo económico? ¿Apoyo de herramientas prácticas? ¿Apoyo en tiempos?)
38. ¿Cómo se cubrió el trabajo de las educadoras mientras atendían a la formación?
39. En el caso de que las educadoras debieran prepararse para la FC, ¿de qué forma recibió apoyo por parte de usted?

3. Dimensión: Apoyo hacia la transferencia de aprendizajes

16. ¿De qué forma ha mostrado usted interés para que las educadoras pongan en práctica lo aprendido en el taller EI en el aula?
17. ¿De qué manera supervisó usted que las educadoras estuvieran asistiendo al taller en EI?
18. ¿Proporcionó asistencia sobre el taller a la que asisten las educadoras, en caso de que las educadoras lo necesitaran? ¿Cómo?
19. Se presentó algún problema con la FC, con respecto a la transferencia de lo aprendido, ¿cómo lo solucionó?
20. ¿Qué tipo de acciones realizó para comprobar la transferencia de la FC en el trabajo de las educadoras?
21. ¿Fomentó la discusión con ellas, sobre los nuevos aprendizajes adquiridos? ¿Cómo?

22. ¿Ha ofrecido oportunidades a las educadoras para practicar y aplicar nuevos aprendizajes? ¿Qué tipo de oportunidades?
23. ¿Cómo estableció con ellas metas para la transferencia de nuevos aprendizajes? ¿Qué tipo de metas eran?
24. ¿Qué importancia tuvo el favorecer el intercambio de información entre el formador y la educadora? ¿De qué forma lo propicia? ¿Lo considera importante?
25. ¿Cómo es el tipo de retroalimentación que ofrece a las educadoras para que transfieren nuevos aprendizajes al aula? ¿En qué momento lo suele hacer? ¿Hay retroalimentación?
26. ¿De qué forma ha favorecido la aplicación de los aprendizajes que las educadoras obtuvieron en el taller de EI?
27. ¿Qué suele hacer para transmitirle a sus educadoras apoyo para lograr la culminación del taller en EI?
28. ¿Cómo ha apoyado la aplicación de los nuevos aprendizajes de la FC?
29. ¿Cómo actuó usted en caso de problemas que tuviesen las educadoras con el taller en EI?
30. ¿Qué factores cree que motivaron a las educadoras a transferir los aprendizajes transmitidos del taller en EI?
31. ¿De qué forma ha fomentado el uso de los nuevos aprendizajes de una FC?
32. ¿Han existido ahora reconocimientos para las educadoras cuando usan de forma adecuada nuevos aprendizajes? En caso negativo, ¿cree que otorgar reconocimientos las motivaría a transferir aprendizajes nuevos?
33. ¿Ha aceptado los nuevos cambios que proponen las educadoras a partir del taller en EI a las que han asistieron? ¿Puede mencionar un ejemplo?
34. ¿Cómo ha sido su apoyo hacia los aprendizajes nuevos, producto de del taller en EI estudiada por su/s educadora/s?
35. ¿Cómo ha actuado usted cuando las educadoras realizan algún error relacionado con la transferencia de aprendizajes del taller en EI?
36. ¿Ha solicitado a las educadoras la diseminación de aprendizajes entre sus compañeras educadoras que no recibieron la FC?

IX. Encuesta TALIS

Entrevista No. ____
Fecha de Nacimiento___/___/___

1. Indique con qué frecuencia ha hecho lo siguiente en este centro durante los últimos 12 meses.

Marque una casilla en cada apartado.

a) He colaborado con los profesores para resolver problemas de disciplina en el aula.

Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo

b) He observado el proceso de enseñanza en las clases.

Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo

c) He tomado medidas para apoyar la cooperación entre los profesores a la hora de desarrollar nuevas prácticas docentes.

Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo

d) He llevado a cabo acciones para que los profesores se hagan responsables de mejorar sus destrezas como docentes.

Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo

e) Me he asegurado de que los profesores se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos.

Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo

f) He proporcionado a los padres o tutores información acerca del centro y del rendimiento de los alumnos.

Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo

g) He comprobado si había errores y equivocaciones en los informes y procedimientos administrativos.

Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo

h) He resuelto problemas relativos a los horarios de clase del centro.

Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo

i) He colaborado con directores de otros centros.

Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo

2. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este centro.

Marque una casilla en cada apartado.

a) Este centro ofrece a su personal oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

b) Este centro ofrece a los padres o tutores oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

c) Este centro ofrece a los alumnos oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

d) Tomo yo sola las decisiones importantes.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

e) Existe una cultura de colaboración en el centro caracterizada por el apoyo mutuo.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexos (2)

X. Hoja informativa, Inspectoras

XI. Hoja informativa, Educadoras

XII. Hoja informativa, Directoras

XIII. Hoja de consentimiento informado, Inspectoras

XIV. Hoja de consentimiento informado, Educadoras

XV. Hoja de consentimiento informado, Directoras

XVI. Validación del guion de *Entrevista a inspectoras*

XVII. Estadísticos descriptivos de la validación, *Entrevista a inspectoras*

XVIII. Validación del *Cuestionario sobre la transferencia*

XIX. Estadísticos descriptivos de la validación, *Cuestionario sobre la transferencia*

XX. Validación del guion del *Grupo focal*

XXI. Validación del guion de la *Entrevista a Directoras*

XXIII. Ejemplo de análisis del *Trabajo final* (Educadoras)

XXIV. Códigos emergentes: Preguntas de reflexión (Apartado 2), *Trabajo final*

XXV. *Cuestionario sobre la transferencia* (Excel)

XXVI. Coeficiente de Cronbach del *Cuestionario sobre la transferencia*, Apartado 4

XXVII. *Cuestionario sobre la transferencia* (Apartado 4): Frecuencia, porcentaje acumulado, moda y mediana

XXVIII. *Cuestionario sobre la transferencia*, por tipo de directora (Excel)

XXIX. Ejemplo de análisis de una *Entrevista a inspectoras* (Atlas. Ti)

XXX. Ejemplo de análisis de un *Grupo focal* (Atlas.Ti)

XXXI. Ejemplo de análisis de una *Entrevista a directoras* (Atlas.Ti)

XXXII. *Encuesta TALIS*: Coeficiente de Cronbach (PSPP, Excel)

XXXIII. *Encuesta TALIS*: Frecuencia, porcentaje acumulado, moda y mediana

XXXIV. *Encuesta TALIS* (Excel)

XXXV. Códigos emergentes: *Entrevista a inspectoras*, *Grupos focales* y *Entrevista a directoras*