

# Encuesta sobre características y condiciones de las y los agentes de educación inicial en México (ECCAIEI)

CUADERNOS DE  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Informe de resultados

**Encuesta sobre características y condiciones de las y los agentes de educación inicial en México (ECCAEl). Informe de resultados 2025**

**Coordinación general**

Francisco Miranda López y Deborah Monroy Magaldi

**Coordinación académica**

Treisy Romero Celis y Gabriela Figueroa Noguez

**Análisis y redacción**

Treisy Romero Celis, Gabriela Figueroa Noguez, Angélica Chávez Miranda, Violeta De la Huerta y Alejandro Bustamante Gasca Contreras

**Con la colaboración de**

Lourdes Nancy Martínez Márquez y Jorge Carlos Tuyub

---

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación  
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México, México.

**Coordinación general**

Juan Jacinto Silva Ibarra  
Director general

**Coordinación editorial**

Blanca Estela Gayosso Sánchez  
Directora de área

**Editor responsable**

José Arturo Cosme Valadez  
Subdirector de área

**Editora gráfica responsable**

Martha Alfaro Aguilar  
Subdirectora de área

**Corrección de estilo**

Edna Erika Morales Zapata

**Diseño y formación**

Heidi Puon Sánchez

El contenido de este documento es responsabilidad del Área de Evaluación Diagnóstica.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2025). *Encuesta sobre características y condiciones de las y los agentes de educación inicial en México (ECCAEl). Informe de resultados.*

**DIRECTORIO**

**JUNTA DIRECTIVA**

**Silvia Valle Tépatl**  
Presidenta

**Florentino Castro López**  
Comisionado

**Armando de Luna Ávila**  
Secretaría Ejecutiva

---

**Francisco José Hernández Gutiérrez**  
Titular del Área de Especialidad en Fiscalización, ramo Educación Pública

**TITULARES DE ÁREAS**

**Francisco Miranda López**  
Evaluación Diagnóstica

**Gabriela Begonia Naranjo Flores**  
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

**Susana Justo Garza**  
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

**Miguel Ángel de Jesús López Reyes**  
Administración

# Índice

Índice de tablas y gráficas.....	4
Presentación.....	6
Introducción.....	8
1. La docencia en educación inicial: desarrollo, bases normativas y contexto actual.....	12
1.1 La docencia en educación inicial.....	12
1.2 Bases normativas de la educación inicial.....	18
1.3 Características de los servicios de educación inicial.....	21
2. Marco metodológico.....	27
2.1 Objetivos.....	27
2.2 Diseño de los cuestionarios.....	28
2.3 Diseño muestral y levantamiento de información.....	30
2.4 Análisis de la información.....	32
2.5 Consideraciones sobre los datos.....	32
3. Hallazgos.....	33
3.1 Características sociodemográficas.....	34
3.2 Trayectoria académica y experiencia de las y los AE.....	43
3.3 Condiciones Institucionales de las y los AE.....	53
3.4 Formación continua y acompañamiento a las y los AE.....	70
3.5 Práctica educativa.....	88
Conclusiones.....	110
Siglas y acrónimos.....	118
Anexos.....	120
Anexo 1.....	120
Anexo 2.....	121
Referencias.....	124

# Índice de tablas y gráficas

## Tablas

**Tabla 1.1** Cambios recientes en las normas jurídicas para la EI

**Tabla 1.2** Características de los servicios de EI

**Tabla 2.1** Dimensiones, variables e indicadores

**Tabla 2.2** Número y porcentaje de participantes por entidad y tipo de servicio

**Tabla 3.1** Lenguas originarias habladas por las y los AE en EII (%)

**Tabla 3.2** Años de experiencia de las y los AE en educación inicial (%)

**Tabla 3.3** Otras funciones realizadas por tipo de servicio y AE (%)

**Tabla 3.4** Contenidos vistos con profundidad por las y los AE en las actividades de formación continua (%)

**Tabla 3.5** Áreas de mejora de la práctica educativa por tipo de servicio (%)

## Gráficas

**Gráfica 3.1** Proporción de las AE por sexo y tipo de servicio (%)

**Gráfica 3.2** Porcentaje de AE por grupo de edad

**Gráfica 3.3** Residencia en la localidad del centro educativo, por tipo de servicio y AE

**Gráfica 3.4** AE que cuentan con TIC en su hogar por tipo de servicio (%)

**Gráfica 3.5** Nivel de bienestar por tipo de servicio y AE (%)

**Gráfica 3.6** Nivel de estudios de las y los AE por tipo de servicio (%)

**Gráfica 3.7** Campo del conocimiento en licenciatura por tipo de servicio y AE (%)

**Gráfica 3.8** Razones por las que ingresaron a la docencia por tipo de servicio (%)

**Gráfica 3.9** Tipo de nombramiento para EII y CAI (%)

**Gráfica 3.10** Nivel de adscripción para EII y CAI (%)

**Gráfica 3.11** Prestaciones asociadas al contrato de las y los AE de EII y CAI (%)

**Gráfica 3.12** Horas semanales de trabajo dentro y fuera del centro educativo de las y los AE (%)

**Gráfica 3.13** Espacios en los que se brinda el servicio de EI (%)

**Gráfica 3.14** Valoración de los espacios de los centros educativos (%)

**Gráfica 3.15** TIC disponibles en el Centro educativo por tipo de servicio (%)

**Gráfica 3.16** Personal de apoyo con el que cuentan las y los el AE en EII y CAI (%)

**Gráfica 3.17** Personal que apoya y retroalimenta a las y los el AE en EIC (%)

**Gráfica 3.18** Frecuencia de las visitas del personal de apoyo a las y los AE en EIC (%)

**Gráfica 3.19** Promedio de niñas y niños en grupo por rango de edad

**Gráfica 3.20** Promedio de NN en aula por servicio con alguna discapacidad o dificultad

**Gráfica 3.21** Contenidos abordados en la inducción por tipo de servicio

**Gráfica 3.22** Participación en actividades de formación por tipo de servicio durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2021-2022

**Gráfica 3.23** Frecuencia de acciones de acompañamiento e intercambio entre AE por tipo de servicio (%).

**Gráfica 3.24** Fuentes utilizadas para identificar aspectos por mejorar de la práctica educativa (%)

**Gráfica 3.25** AE que valoraron las acciones de formación como pertinentes según necesidades o condiciones específicas (%)

**Gráfica 3.26** Aspectos que facilitan la participación de las y los AE en acciones de formación

**Gráfica 3.27** Creencias sobre los fines de la educación inicial (%)

**Gráfica 3.28** Creencias sobre los fines de la educación inicial por nivel de estudios de las y los AE (%)

**Gráfica 3.29** Actividades que las y los AE consideran adecuadas para promover el desarrollo infantil (CAI)

**Gráfica 3.30** Actividades que las y los AE de CAI consideran adecuadas para promover el desarrollo infantil por máximo grado de estudios (%)

**Gráfica 3.31** Actividades que las y los AE de EII consideran adecuadas para promover el desarrollo infantil

**Gráfica 3.32** Creencias sobre el desarrollo infantil por nivel de experiencia de las y los AE de EIC

**Gráfica 3.33** Creencias relacionadas con prácticas de crianza (%)

**Gráfica 3.34** Frecuencia con la que AE realizan actividades relacionadas con la planeación por tipo de servicio (%).

**Gráfica 3.35** Frecuencia de las interacciones con niñas y niños por tipo de servicio (%)

**Gráfica 3.36** Frecuencia de interacciones con MPC por tipo de servicio (%)

**Gráfica 3.37** Frecuencia con que se cubren temas en las sesiones para MPC en EIC (%)

## Presentación

Desde 2019, con la reforma constitucional al artículo 3º, la educación inicial en México forma parte de la educación básica. Con ello se estableció el derecho a la educación de niñas y niños de cero a tres años y la responsabilidad del Estado de asegurar las condiciones necesarias para su acceso, asumiendo también la obligación de llevar a cabo acciones que garanticen una buena educación. Dicha reforma estableció que la educación inicial se debía conformar desde una mirada inclusiva, equitativa y solidaria y tomando en cuenta los distintos contextos.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en el marco de sus atribuciones constitucionales y ante un firme compromiso con la primera infancia, ha trabajado para contribuir y apoyar en el cumplimiento de esta obligación. En 2021, derivado de un esfuerzo por conocer el trabajo de las y los agentes educativos en este nivel, se publicó el informe titulado: *La política de educación inicial en México: perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos* (Mejoredu, 2021). En 2023, se generaron las *Sugerencias para la mejora de los objetivos de la educación inicial en México* (Mejoredu, 2023b), orientadas a mejorar los distintos elementos que conforman la atención educativa. En 2024 se publicó el *Programa de formación. Educación inicial no escolarizada 2023-2028* (Mejoredu, 2024a), el cual buscó fortalecer la formación de las figuras en estos servicios; en ese mismo año, el informe sobre *La atención a niñas y niños de cero a cuatro años* también se puso a disposición de la ciudadanía (Mejoredu, 2024b).

El presente informe forma parte de dichos esfuerzos. En él se presentan los resultados de la Encuesta sobre Características y Condiciones de las y los Agentes de Educación Inicial en México (ECCAIEI), que tuvo como propósito recuperar información amplia y relevante sobre las figuras educativas de tres tipos de servicio: educación inicial comunitaria, educación inicial indígena y los centros de atención infantil. Con ello se contribuye a la tarea encomendada a la Comisión de generar información y conocimiento a través de la realización de estudios e investigaciones especializadas, para coadyuvar a fundamentar las decisiones sobre la mejora de la educación en sus diferentes ámbitos.

Los resultados de la ECCAIEI ofrecen un panorama sobre los aspectos sociodemográficos, formativos y de la práctica docente de las y los agentes educativos de educación inicial. Asimismo, se describen las condiciones físicas y laborales en las que día a día desempeñan su trabajo. Se considera que con ello se contribuye a la generación de un diagnóstico que

permita identificar áreas de mejora y construir estrategias para su atención y avanzar en el fortalecimiento del nivel educativo.

Mejoredu agradece a las y los agentes educativos de educación inicial comunitaria, educación inicial indígena y de los Centros de Atención Infantil de la Secretaría de Educación Pública del país, por el tiempo dedicado y el apoyo para el desarrollo de esta Encuesta.

Junta Directiva  
Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

## Introducción

La educación inicial se ha posicionado como uno de los temas prioritarios en las agendas de política educativa de varios países, debido a la trascendencia que tienen los cuidados y la atención a la niñez durante la primera infancia.<sup>1</sup> Este nivel educativo tiene como propósito el desarrollo integral de la infancia por medio de la generación de diversas oportunidades, sea en espacios establecidos para la atención directa a niñas y niños o mediante la orientación a madres, padres y cuidadores.

El acceso a buenos servicios de educación inicial tiene efectos positivos en el desarrollo de niñas y niños, tales como la adquisición de lenguaje verbal y no verbal, el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, y un mejor desempeño en su trayectoria educativa posterior (Anderson *et al.*, 2003; Burger, 2010; UNESCO, 2007). Otros estudios también señalan que los efectos de una educación inicial son particularmente relevantes en grupos vulnerables, reconociéndose como un mecanismo que aminora las brechas educativas y sociales (Ryan *et al.*; Ruhm y Waldfogel; Waldfogel, citados en SEP, 2022a).

En México, con la reforma de 2019 al artículo 3º constitucional, la educación inicial se incorporó a la educación básica y adquirió el carácter de obligatoria. Con ello, conforme a lo establecido en la Ley General de los Derechos de las Niñas y los Niños y en la Ley General de Educación, el Estado está obligado a asegurar que niñas y niños tengan acceso a servicios educativos desde el nacimiento. Asimismo, la Política Nacional de Educación Inicial, derivada de la reforma constitucional, destaca la importancia de asegurar la atención educativa especialmente para poblaciones que presentan condiciones de vulnerabilidad.

En la acción educativa orientada al desarrollo integral de las infancias, que comprende la educación inicial, el elemento más importante es la interacción cotidiana de las y los agentes educativos (AE) con niñas y niños, pues de ésta dependen no sólo los estímulos y las oportunidades que tienen para aprender y desarrollarse, sino también su bienestar físico y emocional. El conjunto de acciones y decisiones que toman las y los agentes educativos en

---

<sup>1</sup> La primera infancia es una etapa trascendental debido a que el desarrollo cognitivo y físico es considerablemente mayor que en cualquier otra etapa de la vida; asimismo, en esta etapa se establecen las bases para el estado de salud, comportamiento y aprendizaje de niñas y niños (Knudsen *et al.*; UNESCO; Tonucci; Black *et al.*; Campos; Center on the Developing Child at Harvard University; Grantham-McGregor *et al.*, citados en Mejoredu, 2021).



sus interacciones cotidianas con niñas y niños conforman la práctica educativa.<sup>2</sup> Dicho repertorio se desarrolla a lo largo de su trayectoria profesional, a partir de aspectos tales como su formación inicial, su experiencia profesional y capacidades, sus creencias sobre la infancia y su desarrollo, el acceso y manejo de los materiales didácticos y las oportunidades de reflexión, retroalimentación y crecimiento colectivo.

Dado lo anterior, asegurar una atención educativa a la primera infancia, que sea equitativa, de excelencia y culturalmente pertinente implica colocar la mirada en las y los AE que brindan la atención a niñas y niños de cero a tres años, lo que es particularmente relevante en el caso mexicano, en el que las instituciones que prestan servicios de educación inicial son distintas, cada una con objetivos, modelo, recursos y condiciones propias.

En nuestro país existe poca información sistematizada sobre las características y condiciones de la educación inicial, particularmente acerca de las y los AE, como su nivel de estudios, su grado de experiencia en la educación inicial y sus experiencias de formación continua, aspectos que es necesario conocer para la definición de acciones que permitan su fortalecimiento profesional y el de su práctica. Lo anterior hace necesaria la realización de un diagnóstico que oriente la definición, primero, de una estrategia para la mejora de las prácticas de las y los AE que laboran en los distintos tipos de servicio; y, segundo, de un plan para avanzar en la consolidación de un magisterio de este nivel educativo, preparado para atender la diversidad cultural y de contextos del país y que, en última instancia, asegure el cumplimiento del derecho de niñas y niños a recibir una buena educación, con justicia y equidad, desde el nacimiento.

Con el propósito de contribuir a satisfacer tal necesidad, la Encuesta sobre Características y Condiciones de las y los Agentes de Educación Inicial en México (ECCAEI) da cuenta de los perfiles de dichos agentes, sus características sociodemográficas, su formación inicial y experiencia, las condiciones físicas en las que desarrollan su labor y sus condiciones laborales. Asimismo, se presenta información sobre su formación en el servicio y creencias y prácticas educativas.

---

<sup>2</sup> En el presente estudio se hablará de la práctica como *práctica educativa*, que abarca aspectos que van más allá de lo que el docente realiza en el aula, por ejemplo, la interacción entre AE o entre AE y madres y padres de familia. La práctica educativa se refiere al proceso por el cual las y los AE utilizan su conocimiento para resolver problemas que se presentan en el aula, a fin de alcanzar las metas educativas establecidas en el programa institucional (Gómez, 2008). En este sentido, se hace notar la diferencia conceptual con la práctica docente, que se refiere a la labor de las y los AE en el aula, circunscrita a los procesos de enseñanza, para incidir directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes (Martínez, 2012; García *et al.*, 2008; Pérez, 2016; Álvarez, 2015).

La encuesta se aplicó a las figuras que brindan atención en el aula en los Centros de Atención Infantil (CAI) a cargo de la Secretaría de Educación Pública, en la Educación Inicial Indígena (EII) y la Educación Inicial Comunitaria (EIC). Aunque no se recogió información del resto de los servicios educativos de educación inicial, se considera que los hallazgos y las recomendaciones expuestos en este documento se pueden extrapolar y ser de utilidad para fortalecer los procesos de mejora de las y los AE de estos otros servicios.<sup>3</sup>

El presente informe está dirigido a tomadores de decisiones, autoridades educativas, especialistas de la educación inicial, y al personal educativo que participa en la organización y desarrollo de estos servicios. El documento se organiza en tres capítulos. El primero brinda un panorama breve sobre tres aspectos: la docencia en educación inicial, el marco normativo en el que se enmarca la actuación de estas figuras y las características de los Centros de Atención Infantil, la Educación Inicial Indígena y la Educación Inicial Comunitaria, incluyendo objetivos, población que se atiende, modelo educativo y formas de organización. Con ello se busca dar un marco de referencia a la información presentada.

El segundo capítulo da cuenta de la estrategia metodológica seguida para la recolección de información y describe los alcances y las limitaciones de la investigación, así como algunas consideraciones sobre los hallazgos.

El tercer capítulo integra los hallazgos de la ECCAEI. Éstos se desglosan en cinco secciones. La primera aporta datos sobre el perfil sociodemográfico de las y los AE, incluyendo datos personales (sexo, edad, pertenencia étnica y lugar de residencia) y características socioeconómicas (condiciones de bienestar). La siguiente sección brinda información sobre su trayectoria académica y la experiencia en el ámbito educativo. La tercera presenta las condiciones institucionales que circunscriben su práctica, entre las que destacan los espacios físicos y los materiales de los que disponen para atender a la primera infancia; también se integra información sobre las condiciones laborales y las estructuras ocupacionales en las que se integra su función. La sección cuatro incluye los resultados sobre la participación que han tenido las y los AE en acciones formativas y la valoración que hacen sobre la relevancia y pertinencia de estas acciones para su práctica educativa. La sección cinco expone los hallazgos respecto de las prácticas docentes; con ellos se brinda una aproximación general al tipo de creencias que sostienen las y los AE de educación inicial y a las acciones que realizan para brindar la atención educativa.

---

<sup>3</sup> La atención a la primera infancia en la etapa de educación inicial se brinda a través de diversos programas y servicios, incluyendo Visitas a hogares, Centros Comunitarios para la Atención de la Primera Infancia y los servicios coordinados por el Instituto Mexicano del Seguro Social, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado y otras dependencias.

Al final se incluyen, a manera de conclusión, algunas reflexiones sobre el estado de las y los AE de educación inicial. Asimismo, se formulan algunas recomendaciones orientadas a fortalecer las decisiones de las autoridades educativas para mejorar sus procesos formativos y su trabajo en la educación inicial, con el fin de garantizar la calidad de los servicios educativos y el derecho a la educación y al desarrollo integral de las infancias.

# 1

## La docencia en educación inicial: desarrollo, bases normativas y contexto actual

Este capítulo ofrece un marco de referencia sobre la educación inicial en México. En primer lugar, se presenta un breve recuento de la construcción social e histórica de las figuras educativas en este nivel educativo y se elabora una breve descripción de su situación actual en el contexto mexicano. En segundo lugar, se incluye el marco normativo de la educación inicial y de sus figuras educativas, poniendo énfasis en los cambios recientes a la Constitución y la construcción de políticas para impulsar la atención educativa a la niñez en esta etapa de su vida, así como en algunos de los retos que se enfrentan en términos de la profesionalización de las y los AE para avanzar en el cumplimiento de este derecho. Por último, se describen los servicios de educación inicial que se incluyen en la ECCAEI –sus objetivos, formas de operación, la población a la que atienden, las figuras que en estos laboran y los perfiles que para ellos se han establecido.

### 1.1 La docencia en educación inicial

Las y los agentes educativos de educación inicial son quienes se encargan de brindar atención y cuidados y promover el desarrollo de niñas y niños menores de 3 años y de orientar a sus cuidadores para hacerlo. Se distinguen de docentes de otros niveles porque, además de promover aprendizajes, tienen una mayor responsabilidad en la generación de ambientes seguros, vínculos afectivos y oportunidades que promuevan el bienestar físico, emocional y psicológico, y estimulen el desarrollo motriz, intelectual y socioemocional de niñas y niños.

El papel de las y los educadores<sup>4</sup> de este nivel, sus funciones y su preparación constituye uno de los temas de mayor relevancia en las discusiones y las definiciones relativas a la calidad de estos servicios. Por un lado, las políticas públicas y los acuerdos internacionales reconocen la importancia de estas figuras en el logro de los objetivos de educación para la primera infancia; por el otro, identifican el reto que se tiene para preparar AE con la formación adecuada a fin de cumplir con el derecho a la educación inicial para todas y todos, en un marco de equidad y excelencia. El desafío para muchos gobiernos tiene que ver con

---

<sup>4</sup> Los términos educadora/educador son empleados en diversos documentos oficiales y en distintas instituciones –como la SEP– para referirse a algunas de las figuras educativas que se desempeñan en la educación inicial. Para la presentación de la información de este estudio, en el caso de los CAI se utilizan los términos *educadora* o *educador* para referir a la figura que está a cargo de las salas de niñas y niños de dieciocho meses a tres años de edad, y que, por lo general, cuentan con grado académico de licenciatura.

la etapa temprana en la que se encuentra el nivel en los sistemas educativos, así como con la trayectoria que han seguido las definiciones de las políticas públicas en materia de educación y desarrollo dirigidas a esta población.

Dado este contexto, y con la intención de brindar un marco general a los datos que aquí se presentan, este apartado aporta elementos a la discusión sobre la docencia en educación inicial, específicamente respecto a qué es un AE de educación inicial, qué se espera de él, y cómo se distingue la práctica educativa en este nivel de la que sucede en otros niveles educativos.

### **Construcción social del docente de educación inicial**

Aunque hoy en el ámbito académico y en las agendas de política educativa se identifica la relevancia de la figura educativa en el nivel inicial y, con ello, la necesidad de que cuente con conocimientos y habilidades especializadas, su reconocimiento social en el contexto mexicano aún está en construcción. Se admite que este proceso está estrechamente vinculado a la trayectoria particular del nivel educativo, que, a diferencia de otros niveles, ha estado marcada por programas con objetivos diversos –en algunos casos fuera del marco de la atención educativa–, y la fragmentación en la provisión de los servicios y, por tanto, en sus enfoques y modelos.

Se puede advertir que la identidad de quienes brindan atención a niñas y niños en su primera etapa de desarrollo no sólo ha transitado por distintas fases, asociadas al lugar que tiene la educación inicial en la sociedad, los fines que le son asignados y las responsabilidades dadas a estas figuras, sino que se ha definido de manera diferenciada, en tanto diversos enfoques y modelos han dado lugar a grupos con perfiles y funciones distintas. Los cambios en las representaciones que se han tenido sobre estas figuras, sus características y sus roles son relevantes para comprender en dónde se sitúan en el presente y cuáles son los retos para avanzar en la profesionalización de la docencia en educación inicial.

En el contexto internacional, la educación inicial surgió desde distintos frentes. Por un lado, la revolución industrial propició la creación de servicios de cuidado para los hijos de madres trabajadoras. Por otra parte, desde el ámbito académico emergieron proyectos educativos fundamentados en nuevos entendimientos sobre la niñez y su desarrollo, entre ellos Montessori, Fröebel y Piaget (Kamerman, 2006; Liddiard y Pérez, 2019); su alcance, sin embargo, fue acotado.

La creciente incorporación de las mujeres a los mercados laborales derivó en la expansión de servicios destinados al cuidado de niñas y niños a finales de la Segunda Guerra Mundial

y, especialmente, a partir de las décadas de 1960 y 1970 (Weikart, 2000; Kamerman, 2006). En este contexto, la labor de las y los AE en la primera infancia se vinculó con las tareas de cuidado, pero, sobre todo, al ideal maternal. Los espacios de atención se consideraron una extensión del hogar y a las figuras responsables de brindarla se les atribuyó un rol caracterizado por afectividad, paciencia y entrega, considerado como algo propio del sexo femenino por naturaleza (Vergara, 2014).

Estudios en otros países de Latinoamérica han mostrado las tensiones en estas visiones generadas por tal concepción de la figura educadora de la primera infancia. La combinación de género y los atributos con ella asociados, que se retoman en la noción de vocación (de madre) –entrega, cuidado, altruismo, sacrificio–, las posiciona en una condición que entra en conflicto con la idea de profesionalización (Poblete, 2018).

Como señalan varios autores, mientras se consideran mujeres entregadas y nobles, puesto que tienen vocación, las figuras educativas de la primera infancia están sujetas a una falta de reconocimiento de su labor y un cuestionamiento de su estatus profesional (Poblete, 2018). Desde esta perspectiva, la función de las y los AE de educación inicial se concibe como una tarea técnica, que requiere un bajo nivel de cualificación, pues se limita al cuidado y a tareas asistenciales, que no son complejas (Figueroa, Guerra y Madrid, 2022). En la práctica, esta concepción se refleja en condiciones laborales precarias, inferiores a las de otros docentes. Bajo esta visión, denominada *asistencialista*, las y los agentes educativos se perciben como cuidadores y no como profesionales.

Sin embargo, en las últimas décadas del siglo xx, nuevos entendimientos sobre las infancias (considerando que las experiencias infantiles son diversas y plurales), resultado de hallazgos de la investigación en diversas disciplinas del conocimiento, y los acuerdos internacionales fundamentados en los derechos de la niñez reorientaron los planteamientos respecto a los propósitos de la educación inicial y la responsabilidad de los Estados en su entrega.

Reconociendo su importancia para el desarrollo y bienestar de los individuos y de las sociedades, se han retomado modelos educativos cuyo propósito es impulsar el desarrollo integral de la niñez con un enfoque de derechos y, en consecuencia, replanteado la tarea de la o el AE de la primera infancia. Las funciones asistenciales han dado paso a objetivos mucho más amplios y complejos, orientados al desarrollo cognitivo, de lenguaje, emocional y físico de niñas y niños, que requieren, en principio, de un conocimiento mucho más completo de los procesos involucrados en su desarrollo. En suma, el papel de la figura de la educadora o el educador de educación inicial se redefine, tanto en términos simbólicos como de su práctica.

## *La profesionalización de la docencia en educación inicial*

La redefinición, tanto de los fines de la educación inicial como del papel de la figura educativa en la atención a la primera infancia, ha colocado en el ámbito académico y las agendas de política la discusión respecto a su profesionalización (Ade; Joffe; Katz; Miles y Wildman; Scallan; Silin, citados en Klass y Nall 1989). Desde ambas esferas, se apuesta por una figura educativa de educación inicial capaz de atender a la primera infancia y de proteger sus derechos a través de intervenciones para su desarrollo psicológico, físico, cognitivo y emocional, con base en un conocimiento profundo sobre el diseño y desarrollo de prácticas educativas orientadas no sólo a las infancias, sino también a las familias.

La labor de la figura educativa de inicial se sitúa, a la par de la docencia en otros niveles educativos, como un trabajo altamente especializado que requiere poner en práctica conocimientos y habilidades claras y definidas que se aprenden en tiempos y espacios determinados (UNESCO-ORELAC, 2016). Además, aun cuando se inscribe en un sistema regulado por el Estado, se subraya la libertad que tiene un profesional para organizar su trabajo y decidir sobre el mismo, a partir de su conocimiento, habilidades y criterios (Pardo y Opazo, 2019; Ávalos *et al.*, 2010; INEE, 2018).

Algunos estudios sobre la figura educativa inicial se han enfocado en precisar los conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que deben tener este profesional. Karila y Nummenmaa, y Leher (citados en Fonsén y Ukkonen-Mikkola, 2019) identifican, por ejemplo, habilidades de cooperación e interacción, conocimientos pedagógicos y contextuales, prácticas reflexivas, entusiasmo por enseñar y habilidades de liderazgo. Otros autores señalan aspectos que son específicos del trabajo con la primera infancia, como el conocimiento de las bases conceptuales del desarrollo infantil, las particularidades de la infancia y los propósitos de la educación inicial (Zapata y Ceballos 2010).

En un planteamiento más específico, Lara y Zúñiga (2024) destacan el desarrollo de habilidades destinadas a:

- a) la construcción del apego para construir vínculos tempranos y condiciones que propicien una interacción orientada a que los bebés se sientan protegidos;
- b) crear una conciencia profunda de lo que significan los procesos de separación y vínculos tempranos, ya que de éstos depende, en gran parte, el desarrollo sano de niños y niñas;
- c) trabajar en un proceso de crianza compartida con las familias y pensar y actuar en un contenido de formación para la crianza y crianzas;
- d) reconocer y acompañar los diferentes ritmos personales de desarrollo que tienen niños y niñas, lo que implica un conocimiento profundo sobre el desarrollo cognitivo, psicológico y físico, así como de sus características;

- e) trabajar con niñas y niños a partir del juego libre y liberador, e incorporar contenido sobre las diferentes áreas artísticas y experimentarlas; y, por último,
- f) pensar en una pedagogía situada, es decir, tomando en cuenta los diversos contextos de vida y las circunstancias propias de cada niño, niña y su familia. Además de los anteriores, se ha reconocido la necesidad de desarrollar habilidades para una práctica que responda cultural y lingüísticamente a las necesidades de una población infantil diversa (Au; Gay; Ordoñez y Ortiz, citados en Ordoñez, *et al.*, 2010).

Más allá de la definición del perfil profesional, el Estado debe impulsar acciones para el desarrollo profesional de las y los AE de educación inicial, lo que se entiende como el “intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (Imbernon y Canto, 2013: 4). Se trata no sólo de brindar oportunidades para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a la práctica en educación inicial, sino, además, de consolidar condiciones institucionales que permitan ese desarrollo.

Una de ellas se refiere a los procesos de ingreso, promoción y reconocimiento, constituidos en una carrera docente que brinde oportunidades de crecimiento; con ello se consideran condiciones salariales dignas de la profesión. Otra apunta a la existencia de contextos y condiciones organizacionales e institucionales que faciliten e impulsen procesos de reflexión y aprendizaje, además de la posibilidad de estos profesionales de participar en las definiciones sobre el nivel y su propio quehacer (Imbernon y Canto, 2013).

Ahora bien, en la práctica la redefinición de los roles es un proceso que depende tanto de la generación de capacidades y creación de condiciones adecuadas, como de elementos subjetivos derivados de las propias experiencias en la práctica docente, en las que también juegan un papel la valoración, las expectativas y los atributos otorgados socialmente a esta figura (Poblete, 2018). Es decir, la profesionalización también implica un proceso gradual de reconocimiento y legitimidad de la profesión docente en este nivel educativo. Ello significa la construcción de un sentido colectivo de la figura docente de educación inicial, del concepto que tiene el colectivo de sí mismo y del que otros, como autoridades, madres y padres de familia, tienen de ella (Lasky, en Marcelo, 2010; Amaro y Gutiérrez, 2018).

### *El docente de educación inicial en el contexto mexicano*

En Latinoamérica, la educación inicial se encuentra en proceso de expansión y fortalecimiento. En este contexto, la profesionalización de las y los AE enfrenta retos relacionados con las características específicas de los servicios, los distintos programas educativos y sus modalidades (escolarizada y no escolarizada) y, en especial, la diversidad de la oferta en cuanto a sus propósitos y modelos (UNESCO, 2023).



México no es la excepción. La oferta la integran servicios coordinados por diversas instituciones –principalmente de los sectores salud, social y educativo-, conformados de manera independiente a partir de marcos jurídicos e institucionales, enfoques, componentes y procesos diferenciados. Por lo tanto, las condiciones, las funciones y los perfiles del personal que los integran son heterogéneos (Alaníz, 2024). Si bien la diversidad en los programas de educación inicial es un reto para la consolidación de la profesión docente en educación inicial, la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) reconoce el valor de una oferta que brinda alternativas adecuadas a las distintas necesidades y contextos de las familias. Lo anterior resalta la necesidad de fortalecer la preparación de las figuras docentes de la primera infancia.

Cabe destacar los avances del país, primero, hacia la institucionalización de un enfoque de derechos orientado al desarrollo integral de la niñez; segundo, al reconocimiento de la importancia y la necesidad de formar, mejorar la condición laboral y acompañar el desempeño de quienes atienden a las niñas y los niños en sus primeros años de vida. La transición de un enfoque asistencial a un modelo educativo orientado al desarrollo integral de la infancia es visible en las orientaciones, documentos normativos y los programas curriculares de los últimos años. Tanto el modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial, publicado en 2013 como Programa de Educación Inicial Un Buen Comienzo, establecido en 2017, y el *Programa Sintético de la Fase I*, publicado en 2024 (vigente), definieron un marco normativo y curricular orientado a brindar una atención para el desarrollo integral de niñas y niños, poniendo énfasis en el papel de las y los agentes educativos en brindar ambientes ricos en experiencias afectivas, educativas y sociales, y el acompañamiento a las familias (SEP, 2013; 2017a; 2024a). Aunque dispersos, todos los programas deben seguir las orientaciones establecidas por la SEP.

En cuanto a la situación de las y los AE, en primer lugar, se identifica la creación de licenciaturas y programas de formación dirigidos específicamente a estas figuras (Concha *et al.*, 2021). Entre 2002 y 2018 se crearon tres programas de licenciatura para la infancia temprana (Alaníz, 2024), ofrecidas en escuelas normales. Asimismo, la Universidad Pedagógica Nacional creó la Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar, en línea, y la Licenciatura en Intervención Educativa, con orientación en Educación Inicial, en algunas de sus unidades. A escala local, algunas autoridades educativas han establecido, como requisito para la contratación de personal docente en sus centros de atención infantil, contar con una formación en educación inicial o educación técnica en cuidados para la primera infancia.

Con la incorporación de la educación inicial a la educación básica en 2019, las y los AE de los servicios de educación inicial se reconocieron como elementos clave en las leyes y políticas emanadas de la reforma. Se establecieron sus derechos y se definieron las estrategias que habrán de fortalecer su labor. De ello se habla en la siguiente sección, que da cuenta de la

normatividad que enmarca la educación inicial y la labor de las y los AE en este nivel educativo en nuestro país.

## 1.2 Bases normativas de la educación inicial

En México, la educación inicial ha sido objeto de cambios de suma relevancia en años recientes; estos reafirman la importancia de los aprendizajes tempranos y el desarrollo integral de las infancias (tabla 1.1).

**Tabla 1.1** Cambios recientes en las normas jurídicas para la EI

Norma jurídica	Fecha de modificación/ publicación	Contenido
<b>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3º</b>	Mayo 2019	<p>El Estado mexicano reconoce el derecho a la educación de niñas y niños de cero a dos años once meses, y establece su obligación de impartir y garantizar la educación inicial, misma que forma parte de la educación básica.</p> <p>El Estado será responsable de concientizar a la sociedad mexicana sobre su importancia.</p>
<b>Ley General de Educación (LGE)</b>	Septiembre 2019	<p>La educación inicial es un derecho de la niñez; es responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia y garantizarla conforme a lo dispuesto en la presente Ley.</p> <p>El Estado, de manera progresiva, generará las condiciones para la prestación universal de ese servicio.</p> <p>Las autoridades educativas fomentarán una cultura a favor de la educación inicial, con el apoyo de otras instituciones y promoverán diversas opciones educativas con el apoyo de instituciones responsables de la protección y defensa de la niñez.</p>
<b>Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (ENAPI)</b>	Marzo 2020	<p>La ENAPI establece un conjunto de servicios e intervenciones para el desarrollo integral de la niñez que tienen como objetivo garantizar a menores de seis años el ejercicio efectivo de sus derechos a la supervivencia, desarrollo integral y prosperidad, educación, protección, participación y vida libre de violencia, atendiendo las brechas de desigualdad existentes entre estratos sociales, regiones geográficas</p>

		y géneros, así como a la diversidad inherente a cada persona (SEP-SIPPINA, 2020).
<b>Política Nacional de Educación Inicial (PNEI)</b>	Marzo 2022	<p>La PNEI, de acuerdo con lo establecido por la LGE, establece los principios rectores y objetivos de la educación inicial para toda la República, determinados por la SEP, en su carácter de autoridad educativa federal (LGE, Frac. II. Art. 38 y 39).<sup>5</sup></p> <p>Busca integrar y dar coherencia a las acciones, programas y modalidades que distintos agentes desarrollan en materia de educación inicial bajo la rectoría de la Secretaría, con el propósito de garantizar la provisión de modelos de este nivel educativo adaptables a los distintos contextos y sensibles a la diversidad cultural y social (LGE, art. 40).</p> <p>Plantea tres propósitos: a) expandir la cobertura priorizando grupos en condición de vulnerabilidad, b) mejorar la calidad de los servicios y c) promover en las familias prácticas de crianza enriquecidas, acorde el Programa de Expansión de la Educación Inicial (PEEI).</p> <p>Prioriza la promoción de condiciones institucionales y normas que permitan asegurar la calidad, la equidad y la pertinencia cultural en los servicios educativos.</p>

La PNEI establece la calidad de la educación inicial como uno de sus propósitos, asociándola al reconocimiento de las necesidades y características particulares de esta etapa de desarrollo. El documento de la PNEI establece que la educación inicial debe no sólo incorporar “propuestas pedagógicas que impulsen el aprendizaje y que atiendan la diversidad de realidades culturales que existen en el país”, sino también debe brindar una atención para la salud, el cuidado, la protección y el bienestar de niñas y niños (SEP, 2022a); es decir, proporcionar una atención integral que impulse el desarrollo biológico, cognoscitivo, psicomotriz y socioafectivo de niñas y niños, lo que implica cuidados, interacciones afectivas, acciones para promover el desarrollo físico y oportunidades para aprender.

<sup>5</sup> Para ello, la SEP deberá contar con la opinión de las autoridades educativas de las entidades federativas y la participación de otras dependencias e instituciones públicas, sector privado, organismos de la sociedad civil, docentes, académicos y madres y padres de familia o tutores (frac. II. art. 38 y 39).

Al respecto, la PNEI plantea:

impulsar que todo servicio educativo y de cuidado -ya sea público o privado- destinado a niñas y niños de cero a tres años, asegure ambientes interactivos y estimulantes, un cuidado responsivo y cariñoso, el acceso a oportunidades de aprendizaje a través del juego, y el desarrollo de habilidades básicas para la vida. Ello permitirá que, sobre tales habilidades, se construyan progresivamente otras más complejas (SEP, 2022a).

En la búsqueda de la calidad de la atención educativa, tanto la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia como la PNEI reconocen a las y los agentes educativos como un elemento fundamental, pues en ellos recae el desarrollo de la atención educativa; con ello, reconocen también la necesidad de su fortalecimiento. La PNEI, en específico, señala como uno de los desafíos para avanzar hacia el cumplimiento de sus objetivos “el desarrollo profesional de los agentes educativos que atienden a los niños y niñas de cero a tres años”.

Para ello el documento plantea, entre otras acciones, el desarrollo de estrategias para la cualificación y el fortalecimiento de las capacidades de las y los agentes educativos mediante la revisión de la normativa existente y la definición de directrices generales. Lo anterior tiene la finalidad de garantizar un mínimo común de conocimientos, competencias y habilidades, con miras a implementar estándares mínimos en centros de atención y cuidado y generar mecanismos para reconocer las competencias de quienes ya trabajan en los mismos y no tienen una educación formal (SEP, 2022a).

En esta misma sintonía, en el Programa de Expansión de la Educación Inicial (PEEI), orientado a contribuir al mejoramiento de las condiciones de desarrollo de las niñas y los niños de cero a dos años y once meses de edad se estipulan seis rubros; entre ellos se incluye la capacitación a AE para modalidades escolarizada (pública y privada) y no escolarizada (SEP, 2020a). La estrategia consiste principalmente en otorgar financiamiento federal a los estados que atendieron las convocatorias anuales del programa.

Un avance importante en el desarrollo profesional de las y los agentes educativos de la educación inicial indígena (EII) y de Centros de Atención Infantil (CAI) se dio en septiembre de 2019 con su incorporación en el servicio de carrera docente. Con la inclusión de las y los agentes educativos al sistema de carrera no sólo se reconoció su participación en procesos de selección, promoción y reconocimiento transparentes y equitativos, sino también se impulsó la revalorización de su labor y la mejora de sus condiciones laborales.

En suma, el país cuenta con el andamiaje legal para avanzar en la expansión de la cobertura con calidad de los servicios de educación inicial. Además, la SEP, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y otras instituciones que coordinan servicios educativos para la primera infancia han realizado esfuerzos importantes para avanzar en el fortalecimiento

de la atención educativa a las y los niños menores de 3 años. A pesar de estos avances, la profesión docente en educación inicial aún está lejos de consolidarse.

Entre los retos, se identifica, por ejemplo, que los requisitos mínimos para integrarse a este servicio no se han definido claramente; además, la educación inicial comunitaria o no escolarizada se ha convertido en el tipo de servicio con mayor cobertura y, aunque despliega diversas fortalezas, las educadoras no cuentan con la posibilidad de ingresar a un esquema de profesionalización. Asimismo, en general, las y los agentes educativos siguen recibiendo bajos salarios y estando sujetas a precarias condiciones laborales que afectan su permanencia e impiden el desarrollo de vínculos afectivos necesarios para las niñas y los niños en estos servicios (SEP, 2022a).

En el siguiente apartado se describen las características de los tipos de servicios incluidos en esta Encuesta y las funciones de las y los AE que brindan la atención educativa.

### 1.3 Características de los servicios de educación inicial

En México, la educación inicial está a cargo de distintas instancias, lo que conlleva a que exista una amplia cantidad de servicios con objetivos, formas de operación, y modelos educativos diversos. En la tabla 1.2 se muestran las características de los servicios que ofertan educación inicial. Estas se describen brevemente en este apartado como una aproximación a los contextos en los cuales las y los AE ejercen su práctica. Además, se presentan algunos rasgos de su perfil con base en la normativa vigente.

Como se muestra en la tabla, en unos servicios, la atención es escolarizada y el personal brinda atención pedagógica y para la salud física y emocional, además de proporcionar servicios de alimentación; mientras que en otros la atención se enfoca en brindar orientación para la mejora de las prácticas de crianza a madres, padres y cuidadores (MPC). Cada institución, e incluso cada entidad federativa, ha establecido los requisitos para ingresar a la función de AE en este nivel según su modelo educativo. Destacan en particular los servicios en la modalidad no escolarizada, que se apoyan en la colaboración de personas de las comunidades, quienes no cuentan con una formación inicial ni se adhieren a una condición laboral (UNESCO-OREALC, 2016; Mejoredu, 2024b).

**Tabla 1.2** Características de los servicios de EI

Institución	SEP	SEP-DGEI	Conafe
<b>Tipo de servicio</b>	Centro de Atención Infantil (CAI) <sup>6</sup>	Centros de Educación Inicial Indígena (EII)	Centros de Educación Inicial Comunitaria (EIC)
<b>Población objetivo</b>	Niñas y niños de cuarenta y cinco días a cinco años y once meses, hijos de mujeres trabajadoras de la SEP. Se incorporó la atención a niñas y niños hijos de padres que no laboran en la SEP, preferentemente en municipios de alta y muy alta vulnerabilidad, en caso de contar con espacios disponibles (SEP, 2023).	Atención a niñas y niños de cero a dos años con la participación de agentes educativos comunitarios. Atención a niñas y niños de dos a tres años. Orientación a los agentes educativos comunitarios	Mujeres embarazadas. Cuidadores de niñas y niños de cero a tres años y once meses en condición de vulnerabilidad, localidades de alta marginación
<b>Modalidad</b>	Escolarizada	Escolarizada	No escolarizada
<b>Estructura orgánica del servicio</b>	Personal de supervisión, figura directiva, área pedagógica, personal médico, social y psicológico, educadoras, puericultoras, asistentes educativas, personal de cocina y limpieza <sup>7</sup>	Personal de supervisión, docente y agentes comunitarios (madres, padres y otros integrantes de la familia)	Coordinadora de zona, supervisora de módulo, educadora comunitaria y MPC
<b>Modelo educativo</b>	Programa para la educación de niñas y niños de cero a tres años: Un Buen Comienzo  A partir de 2024: Plan de Estudio 2022, Programa Sintético, Fase 1.	Marco curricular de la educación inicial indígena y de la población migrante  A partir de 2024: Plan de Estudio 2022, Programa Sintético, Fase 1.	Modelo de educación inicial del Conafe  A partir de 2024: Plan de Estudio 2022, Programa Sintético, Fase 1.
<b>Lugares en donde operan</b>	Principalmente en zonas urbanas	Áreas rurales y urbanas con población indígena	Áreas rurales y urbanas de alta marginación

Fuente: elaboración propia.

<sup>6</sup> Según el Acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial, los Centros de Atención son aquellos espacios donde se prestan servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil en un marco de ejercicio pleno de los derechos de niñas y niños desde los cuarenta y tres días de nacidos. Se aclara que estos espacios pueden ser de modalidad pública, privada o mixta (SEP, 2022a).

<sup>7</sup> La estructura ocupacional que debe tener un CAI que brinda atención a más de cien niñas y niños es la siguiente: un director, dos secretarías, un médico pediatra, una enfermera, un psicólogo, una trabajadora social, un jefe de área pedagógica, un puericultista por cada grupo de lactantes, una educadora o educador por cada grupo de maternales, un asistente educativo por cada cinco niños lactantes, un asistente educativo por cada diez niños maternales, un profesor de Música, un profesor de Educación Física, un profesor de Inglés. Si se ofrece educación preescolar: un dietista, nutricionista o ecónoma, una cocinera especializada en alimentación infantil, un auxiliar de cocina por cada cincuenta niños, un encargado del banco de leche o lactario, un auxiliar de mantenimiento, un auxiliar de lavandería, un auxiliar de intendencia por cada cincuenta niños, un conserje y un vigilante (SEP, 2017c: 16-17).

Los servicios de Educación Inicial Comunitaria (EIC) son brindados y organizados por el Conafe en áreas rurales y urbanas de alta marginación. Estos servicios tienen como objetivo favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños de cero a tres años once meses de edad, mediante el enriquecimiento de las prácticas de crianza de sus familias y otros miembros de la comunidad que intervienen en su entorno, a través de sesiones, visitas domiciliarias, estrategias de difusión y divulgación, así como de materiales educativos, con apego y respeto a la diversidad cultural y de género que existe en las comunidades atendidas (Conafe, 2022a).

“Los servicios de EIC operan bajo la modalidad no escolarizada y se brindan con el apoyo de personas de la comunidad, quienes son capacitadas” para desempeñarse como educadores o educadoras comunitarias (Mejoredu, 2021: 45).<sup>8</sup> La atención educativa se basa en la relación tutora, la cual establece una relación de pares entre las personas que enseñan y las personas que aprenden.<sup>9,10</sup> Se destina principalmente a niñas y niños desde su nacimiento hasta los 3 años. En este tipo de atención, se busca fortalecer los conocimientos y prácticas de crianza de madres, padres y otros miembros de la familia asociadas al desarrollo, cuidado y educación de niñas y en sus primeros años de vida.

En EII, las y los agentes educativos que brindan la atención educativa a niñas y niños son considerados personal profesional docente.<sup>11</sup> Se espera que les brinden atención educativa sistemática, estructurada e intencionada y cuenten con conocimientos sobre técnicas y estrategias dirigidas a promover aprendizajes y potenciar el desarrollo de sus competencias (DGEI, 2009). De acuerdo con el documento de *Lineamientos de la educación inicial indígena*, para garantizar el cumplimiento de lo anterior, maestras y maestros deberán hablar y, en caso de ser necesario, escribir la lengua originaria de la comunidad donde desarrollan sus funciones, así como conocer y comprender la cultura de la localidad (DGEI, 2009).

---

<sup>8</sup> Al inicio del ciclo operativo 2022-2023, Conafe replanteó los elementos que conforman su esquema de atención, ahora denominado Educación Comunitaria para el Bienestar.

<sup>9</sup> El modelo pedagógico desarrollado en el Conafe —que se ha extendido a servicios de educación multigrado y escuelas regulares—, establece un trato personal, cara a cara, entre quien manifiesta interés de aprender y quien le comparte un conocimiento que domina. Es una relación de diálogo entre iguales, respetuosa, que privilegia el aprendizaje y sigue el ritmo de quien aprende hasta asegurar que adquirió el conocimiento de su interés inicial, reflexiona sobre el proceso de su aprendizaje y expone lo aprendido, lo demuestra, asegura el logro y lo comparte en comunidades en las que todas y todos aprenden, enseñan y conviven (comunidades de aprendizaje) (Conafe, 2022a).

<sup>10</sup> Se considera como agentes educativos comunitarios a madres, padres y otros miembros de la familia, como tíos, abuelos, tutores y miembros de la comunidad que interactúan directamente con las y los menores (DGEI, 2009).

<sup>11</sup> Al personal que brinda el servicio en EII le denominaremos agente educativo o docente de EII.

El modelo también señala como fundamental que el personal docente considere las experiencias de quienes cuidan y educan a niñas y niños. Al respecto, se espera que promuevan acciones en la familia y la comunidad y propicien el interés y la participación de madres y padres de familia y la comunidad en general en el proceso educativo de sus hijas e hijos.

Por lo que corresponde a los Centros de Atención Infantil (CAI) pertenecientes a la SEP, estos constituyen un servicio escolarizado para la atención, cuidado y desarrollo integral de la primera infancia. El propósito central de los CAI es ofrecer atención educativa orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, sociales y emocionales de las niñas y los niños (SEP, 2017a). En términos específicos, en los CAI se busca promover el potencial creador de niñas y niños y su deseo para aprender según sus capacidades; contribuir al reconocimiento de sus emociones y su autorregulación; propiciar un entorno que garantice sus derechos; y conocer, respetar y orientar las prácticas de crianza de madres y padres de familia fomentando su participación y colaboración a favor de la continuidad de la labor educativa del CAI.

En este servicio se atienden a niñas y niños de cuarenta y tres días de nacidos hasta los seis años, principalmente hijas o hijos de madres y padres trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (SEP).<sup>12</sup> Por lo tanto, en estos centros educativos se oferta educación inicial y preescolar, cada uno con su propio programa educativo.

A diferencia de los servicios indígenas y comunitarios, en los CAI no se considera la presencia de MPC (Myers *et al*, 2013; Juárez *et al*, 2021a). Sin embargo, también se considera el acompañamiento a la crianza de niñas y niños, mismo que el Programa Sintético, Fase 1, del Plan de Estudio 2022 incorpora en sus líneas para el trabajo con la primera infancia. Al igual que el resto de los CAI que son coordinados por otras instituciones, los centros de la SEP siguen sus propios lineamientos y programas, aunque se rigen por un marco regulatorio común: la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (Cámara de Diputados, 2024).<sup>13</sup> Asimismo, de acuerdo con el Manual para la organización y el funcionamiento de los Centros de Atención Infantil (SEP, 2017c), que

---

<sup>12</sup> Las reglas de operación han incorporado la atención a hijas e hijos de padres que no laboran en la SEP, preferentemente en municipios de alta y muy alta vulnerabilidad, en caso de contar con espacios disponibles (SEP, 2023).

<sup>13</sup> El artículo 5 de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil señala que los Centros de Atención, en cualquiera de sus modalidades, se sujetarán a las disposiciones de dicha Ley (Cámara de Diputados, 2024).



también aplica para todos los CAI, estos pueden operar bajo una modalidad pública, privada o mixta.<sup>14</sup>

Bajo el modelo de atención de los CAI de la SEP, estos requieren de un equipo de trabajo que incluye directivos y AE, incluyendo responsables de sala, asistentes y personal de apoyo. Se espera que el trabajo de dicho equipo contribuya al desarrollo de niñas y niños, así como a la conservación y buen funcionamiento del centro (SEP, 2017c).

En los últimos años, la SEP ha buscado enriquecer el componente educativo de los CAI, enfatizando en las actividades cotidianas una intencionalidad pedagógica (SEP, 2017b).<sup>15</sup> Con ello, los CAI establecen procesos necesarios para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de niñas y niños mediante actividades diarias que consideren la observación, la investigación, la experimentación y la comprobación, haciendo énfasis en el respeto a sus ritmos de desarrollo biológico, psicológico y cognitivo (SEP, 2017c).

Asimismo, se destaca el juego como una herramienta metodológica y organizadora de las actividades pedagógicas. Las y los AE que brindan la atención educativa en las salas a niñas y niños en estos centros son educadoras y educadores, puericultistas y asistentes. Las dos primeras figuras son las responsables del proceso educativo y, por lo tanto, de planear las actividades de acuerdo con la edad de niñas y niños, definir los materiales por emplear y realizar un registro de los avances de su grupo (SEP, 1997). En tanto, las y los asistentes educativos<sup>16</sup> son personal de apoyo que acompaña la labor de las y los educadores y puericultistas (Juárez *et al.*, 2021a; Cabrera, 2020).

---

<sup>14</sup> La modalidad pública es financiada y administrada, ya sea por la Federación, los estados, los municipios y las alcaldías o bien por sus instituciones públicas. La modalidad privada es creada, financiada, operada y administrada por particulares y la modalidad mixta implica un financiamiento conjunto, entre una entidad pública con instituciones sociales o privadas (SEP, 2017c).

<sup>15</sup> En México, los centros que brindan atención infantil se ocupaban tradicionalmente del cuidado básico de niñas y niños, como la higiene y la alimentación, aspectos que se centran en apoyar a madres y padres trabajadores para garantizar el bienestar de sus hijas o hijos (SEP, 2017b).

<sup>16</sup> “La asistente educativa [...] [es] corresponsable en el cuidado externalizado de la primera infancia, es considerada en el organigrama oficial de los CENDIS de la Ciudad de México regulados por la Secretaría de Educación Pública” (Cabrera, 2020: 39). Además, la Norma Técnica de Competencia Laboral indica que las asistentes educativas desempeñan actividades programadas, dependen de las instrucciones de un superior y se coordinan con compañeros de trabajo del mismo nivel jerárquico. Se puede consultar en <[https://www.conocer.gob.mx/contenido/publicaciones\\_dof/2017/EC0966.pdf](https://www.conocer.gob.mx/contenido/publicaciones_dof/2017/EC0966.pdf)>.

De acuerdo con Alaníz (2023), Juárez *et al.* (2021a) y la SEP (1997), la diferencia entre educadores o educadoras y puericultistas son los requisitos de ingreso y el grado al que son asignadas. Por lo general, las y los educadores son incorporadas a los grupos con niñas y niños de 18 meses a 3 años, antes de la publicación de la PNEI denominados maternales o preescolares (cuando el centro educativo cuenta con el nivel) y las y los puericultistas son responsables de atender a niñas y niños de 43 días a 18 meses de edad, antes lactantes en las estancias infantiles.

# 2

## Marco metodológico

En esta sección se describen los elementos metodológicos de la Encuesta sobre Características y Condiciones de las y los Agentes de Educación Inicial en México (ECCAEI), incluyendo el método para la recolección de información, las características de los instrumentos y de la muestra en cada tipo de servicio, los resultados del levantamiento y las técnicas para el análisis de la información.

El desarrollo de la ECCAEI se orientó por los objetivos enunciados a continuación.

### 2.1 Objetivos

#### Objetivo general

Contribuir a la conformación de un diagnóstico integral sobre las y los agentes educativos que participan en la educación inicial y las condiciones y recursos con los que cuentan para brindar atención a niñas y niños de cero a tres años de edad.

#### Objetivos específicos

- Conocer las características sociodemográficas de las y los AE;
- Conocer su trayectoria académica y experiencia;
- Caracterizar las condiciones físicas, de contratación y laborales en las que ejercen su práctica;
- Identificar las principales actividades de formación continua y desarrollo profesional en las que han participado;
- Conocer sus creencias sobre el desarrollo de la niñez y la educación inicial; y
- Explorar las características de sus prácticas para promover el desarrollo integral de niñas y niños en su centro educativo.

Para el logro de los objetivos anteriormente descritos se optó por una metodología de encuesta y un análisis descriptivo de los datos. Lo anterior implicó la aplicación de un cuestionario en línea a las y los AE adscritos a tres tipos de servicio de educación inicial: 1) Centros de Atención Infantil (CAI), coordinados por la SEP, en donde participaron las y los educadores, puericultistas y asistentes; 2) Educación Inicial Indígena (EII), coordinada por

la SEP, en la que participaron agentes educativos ; y 3) Educación Inicial Comunitaria (EIC), coordinado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en los que se recabó información de las y los educadores comunitarios.

La ECCAEI se aplicó entre julio y septiembre de 2022 de manera censal en los dos primeros tipos de servicio, mientras que en EII se seleccionó una muestra. La información recabada permitió integrar en un diagnóstico el perfil, las condiciones de trabajo, las creencias y las prácticas docentes de estas figuras educativas.

## 2.2 Diseño de los cuestionarios

El diseño de los cuestionarios partió de la identificación en la literatura de los principales elementos que conforman el perfil de las y los AE en este nivel, así como de las condiciones que enmarcan su trabajo. Asimismo, se consideraron encuestas similares aplicadas a figuras docentes que participan en servicios de atención a la primera infancia en otros contextos. En su elaboración también se contó con la revisión y las sugerencias de especialistas en educación inicial, así como de autoridades responsables de estos servicios educativos.

Los cuestionarios se estructuraron con base en cinco dimensiones: perfil sociodemográfico, formación y experiencia profesional, condiciones institucionales, formación continua y práctica educativa. Estas derivaron en catorce variables y treinta indicadores. Estos se desglosan en la tabla 2.1.

Si bien se contó con un instrumento para cada tipo de servicio, los tres instrumentos abordan las dimensiones señaladas y comparten la mayoría de las variables e indicadores. Las diferencias responden a las especificidades del modelo educativo y la estructura organizacional de cada tipo de servicio.

**Tabla 2.1** Dimensiones, variables e indicadores

Dimensiones	Variables	Indicadores
Características sociodemográficas	Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> <li>• Edad</li> <li>• Hablantes de lengua indígena</li> <li>• Residencia en localidad</li> </ul>
	Condiciones socioeconómicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los hogares</li> <li>• Condiciones de bienestar en el hogar</li> </ul>
	Formación (inicial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de estudios</li> </ul>

Trayectoria académica y experiencia		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo de conocimiento en programas de licenciatura</li> </ul>
	Experiencia profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Años de experiencia en funciones educativas</li> <li>• Otras funciones desempeñadas</li> </ul>
	Razones para incorporarse a la EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razones para incorporarse a la EI</li> </ul>
Condiciones institucionales	Condiciones laborales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de contratación</li> <li>• Prestaciones laborales</li> <li>• Jornada de trabajo</li> </ul>
	Recursos y materiales para el desempeño de la función	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios</li> <li>• Materiales y mobiliario</li> <li>• Acceso a computadora y conexión a internet</li> </ul>
	Estructura organizacional de los servicios de EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura ocupacional</li> <li>• Composición de los grupos de alumnos</li> </ul>
Formación continua y acompañamiento	Inducción al servicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inducción al servicio</li> </ul>
	Participación en formación continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación externa al centro educativo</li> <li>• Participación en acciones relacionadas con la formación situada</li> <li>• Contenidos que se abordan en la formación</li> <li>• Fuentes de información a las que recurren las y los agentes educativos para orientar su práctica</li> </ul>
	Valoración y recursos empleados en las acciones de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de las y los AE sobre las acciones de formación</li> <li>• Aspectos que facilitan la participación en acciones de formación</li> </ul>
Práctica educativa	Creencias de las y los AE alrededor de la educación inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias sobre los fines de la educación</li> </ul>
	Creencias sobre el desarrollo de las niñas y los niños	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades que realizan las y los AE para promover el desarrollo infantil</li> </ul>
	Características de la práctica docente de las y los AE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación</li> <li>• Interacciones con niños y niñas</li> <li>• Interacciones con madres, padres y cuidadores</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## 2.3 Diseño muestral y levantamiento de información

La población participante en la Encuesta se seleccionó para cada tipo de servicio de acuerdo con las condiciones para la aplicación de la encuesta en línea. En el caso de los CAI se realizó un censo de educadoras y educadores, asistentes y puericultistas de los servicios organizados por la SEP, tanto de sostenimiento estatal como federal. En la encuesta participaron 958 educadoras y educadores, 249 puericultistas y 2 109 asistentes más otros agentes con funciones frente a grupo.<sup>17</sup>

En EIC, participaron 11 884 educadoras y educadores comunitarios con al menos un ciclo operativo de experiencia. Adicionalmente, la Encuesta se aplicó a 4 802 educadoras y educadores comunitarios de nuevo ingreso al inicio del ciclo operativo 2022-2023. De estas últimas se recabó información sobre sus características sociodemográficas, su trayectoria profesional y sus creencias sobre el desarrollo de la infancia y los fines de la educación inicial. A lo largo del documento se hace mención explícita de la inclusión de este grupo en los resultados; de otra manera, los resultados contemplan únicamente a educadoras y educadores con al menos un ciclo operativo de experiencia.

En el caso de las y los agentes educativos de EII, mediante la aplicación de técnicas de muestreo, se cuenta con información de 1 942 AE de 17 entidades federativas, de un total de 23 que cuentan con estos servicios. En Campeche, Baja California, Chihuahua, Guerrero, Oaxaca y Nayarit la participación fue incompleta (PI). De este modo, los datos presentados reportan las características, condiciones y prácticas educativas de los agentes de educación inicial en comunidades indígenas en 17 estados.<sup>18</sup>

Las cifras de la población participante por entidad federativa de cada uno de los servicios se muestran en la tabla 2.2.

---

<sup>17</sup> Se registraron respuestas de otros AE no considerados en la población objetivo, que en total representan 2.2% de los y las agentes educativas frente a grupo (director con función de educadora o educador, jefe o coordinadora académica con función de educador o educadora, otros).

<sup>18</sup> Se diseñó una muestra con representatividad nacional, unietápica, estratificada y por conglomerados: la unidad de muestreo fue el centro educativo. Se consideró un universo de 2 356 agentes educativos, tomando como referente las cifras del Formato 911 para el ciclo 2021-2022. Se recalcularon los ponderadores, de manera que los resultados son representativos de las 17 entidades participantes.

**Tabla 2.2** Número y porcentaje de participantes por entidad y tipo de servicio

Entidad	EIC		EII		CAI	
	AE	%	AE	%	AE	%
Aguascalientes	183	1.10	SNR		19	0.57
Baja California	114	0.68	PI		40	1.21
Baja California Sur	170	1.02	SNR		96	2.89
Campeche	288	1.73	PI		40	1.21
Chiapas	1210	7.25	243	12.50	25	0.75
Ciudad de México	315	1.89	SNR		361	10.88
Coahuila	317	1.90	SNR		271	8.17
Colima	84	0.50	SNR		58	1.75
Durango	784	4.70	65	3.35	99	2.98
Guanajuato	517	3.10	SNR		37	1.12
Guerrero	912	5.47	PI		125	3.77
Hidalgo	992	5.95	121	6.22	53	1.60
Jalisco	385	2.31	13	0.67	128	3.86
México	891	5.34	6	5.93	143	4.31
Michoacán	741	4.44	400	20.60	56	1.69
Morelos	503	3.01	43*	2.2*	71	2.14
Nayarit	209	1.25	PI		39	1.18
Nuevo León	159	0.95	SNR		166	5.00
Oaxaca	1360	8.15	PI		0	0.00
Puebla	1232	7.38	45	2.32	90	2.71
Querétaro	707	4.24	4	0.21	76	2.29
Quintana Roo	154	0.92	54	2.79	62	1.87
San Luis Potosí	731	4.38	265	13.63	184	5.55
Sinaloa	359	2.15	96	4.96	228	6.87
Sonora	376	2.25	89	4.58	57	1.72
Tabasco	172	1.03	163	8.37	76	2.29
Tamaulipas	667	4.00	SNR		305	9.20
Tlaxcala	155	0.93	44	2.27	69	2.08
Veracruz	1332	7.98	61	3.15	65	1.96
Yucatán	146	0.87	122	6.27	170	5.15
Zacatecas	521	3.12	SNR		107	3.23
Agentes Educativos	16686	100	1942	100	3316	100

Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

PI: Participación incompleta, respuesta nula o por debajo del requerido en muestra.

SNR: Servicios no reportados de Educación Inicial Indígena en la entidad (SEP DGPPYEE, 2021).

## 2.4 Análisis de la información

La base de datos generada a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario se analizó utilizando técnicas de estadística descriptiva. Para la mejor exposición y comprensión de los resultados se construyeron variables secundarias a partir de las ya existentes o bien, según las frecuencias en las categorías de respuesta, se conjuntaron algunas de ellas, manteniendo su mismo sentido.

Conviene señalar que, en algunos casos, los valores que se muestran en los gráficos se acompañan de un asterisco (\*), lo cual indica que es un valor con posible sesgo dado que su coeficiente de variación (cv) es mayor a 20% y menor o igual a 33.3%. En los casos en donde es mayor a 33.3% se señalan los valores con dos asteriscos (\*\*).

Finalmente, con la intención de profundizar en la información reportada por las y los AE, se planteó la construcción de una escala para cada instrumento, a fin de valorar el bienestar del hogar a partir de los bienes y servicios disponibles (Haretche, 2011). Para esto, tanto en el tratamiento de los datos del levantamiento piloto como en el definitivo, en el conjunto de variables observadas que componen este constructo, se realizó la validación estadística para verificar la unidimensionalidad del mismo. Los detalles se pueden consultar en el anexo al final de este informe.

Con la intención de identificar comportamientos diferenciados entre subgrupos de las y los AE participantes, se realizaron cruces de variables que atienden a los objetivos del estudio, la formación inicial o cargo que desempeñan y creencias.

## 2.5 Consideraciones sobre los datos

Los resultados que se presentan en este informe se basan en el reporte de las y los AE sobre las condiciones y características de su hogar, sus centros educativos, las niñas y los niños a su cargo, sus creencias y actividades cotidianas. En este sentido, la información es un reflejo de sus opiniones, percepciones y creencias, por lo que esta información puede no corresponder completamente con la información disponible derivada de otras fuentes. También cabe señalar que puede haber cierto sesgo cognitivo en las respuestas a algunas preguntas, pues es posible que algunos informantes elijan respuestas que consideraron deseables.

Por otro lado, se presentan algunos cruces de variables y comparaciones entre subgrupos con el fin de destacar algunas relaciones que podrían ser relevantes y considerarse para un análisis posterior. También, se reconoce que existen múltiples elementos que potencian o limitan la práctica, muchos de los cuales no son explorados en este estudio. Por lo tanto, se recomienda hacer una interpretación cuidadosa de los resultados.



# 3

## Hallazgos

Este capítulo integra los resultados de las cinco dimensiones de la Encuesta sobre Características y Condiciones de las y los Agentes de Educación Inicial en México (ECCAIE): 1) características sociodemográficas; 2) trayectoria académica y experiencia; 3) condiciones institucionales; 4) formación continua y acompañamiento; y 5) práctica educativa. En primer lugar, las características sociodemográficas incluyen datos personales y condiciones socioeconómicas de las y los agentes educativos de EIC, Educación Inicial Indígena (EII) y los Centros de Atención Infantil (CAI). En segundo lugar, con la finalidad de aportar elementos para conocer la preparación que tienen las y los agentes de educación inicial para realizar sus funciones, se proporciona información sobre su trayectoria académica y experiencia, específicamente en el ámbito educativo y el trabajo con la primera infancia.

En tercer lugar, se incluye información respecto a las condiciones institucionales de las y los AE considerando tres variables: las condiciones físicas, las condiciones organizativas y las condiciones laborales. Específicamente, se describen las condiciones de infraestructura y equipamiento de los centros escolares, la estructura organizativa y la integración de los grupos, y, por último, el tipo de nombramiento, las prestaciones laborales y la duración de la jornada laboral.

En cuarto lugar, se presentan los hallazgos de la ECCAIE respecto a la formación continua a la que acceden las y los AE de educación inicial, así como la valoración que hacen sobre ésta. La información se desagrega en seis subtemas que dan un panorama general de esta formación: la inducción al servicio; la participación en actividades de formación fuera del centro y al interior de este; la valoración sobre los contenidos abordados en las acciones de formación y el grado de profundidad en su conocimiento; la valoración de la formación continua; la percepción sobre las áreas de mejora y los aspectos que facilitan la participación en estas acciones.

Por último, se incorporan los resultados de la ECCAIE respecto a las prácticas de las y los AE, así como sobre sus creencias relativas a la educación inicial y al desarrollo de niñas y niños. La sección se divide en dos subapartados. El primero presenta las creencias sobre la importancia de la educación inicial y las acciones que las y los AE consideran adecuadas para promover el desarrollo de niños y niñas entre cero a tres años, y el segundo expone algunas de las acciones que las y los agentes educativos desarrollan como parte de su práctica, en particular, sobre la planeación y las interacciones con niñas y niños, así como con madres, padres y cuidadores (MPC).

### 3.1 Características sociodemográficas

Las características sociodemográficas permiten tener un panorama general básico respecto a quienes son y qué condiciones personales tienen las figuras educativas en la educación inicial en servicios escolarizados de la SEP y no escolarizados del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Dentro de esta dimensión se incluye información sobre sexo, edad, si se es hablante de alguna lengua indígena y si se reside en la localidad del servicio. En cuanto a las condiciones socioeconómicas se brinda información respecto a la disponibilidad de recursos tecnológicos y condiciones de bienestar en el hogar.

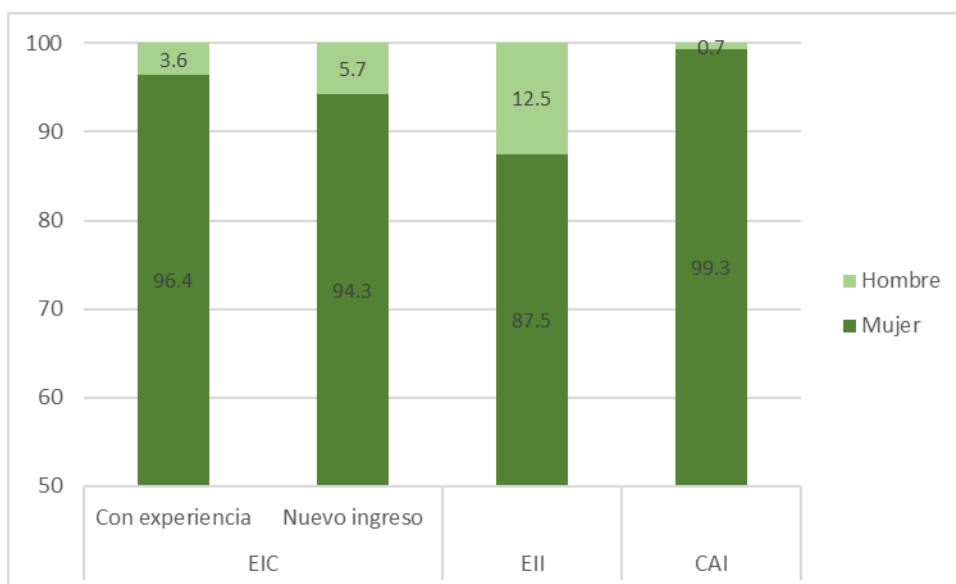
#### Sexo

Como se señaló previamente, en la atención educativa a niñas y niños en la etapa de cero a tres años históricamente han participado de manera casi exclusiva las mujeres, dada la concepción de educación inicial como extensión de la maternidad y su asociación con actividades de cuidado, tradicionalmente asignadas al sexo femenino (Juárez *et al.*, 2021b; Rohrmann, 2019).

Esta tendencia se sostiene en los tres tipos de servicio (gráfica 3.1); sin embargo, en EII se identifica una mayor participación del sexo masculino, con 12.5%, que en EIC y en los CAI, en donde, como se aprecia en la gráfica, más del 95% de estas figuras son mujeres. En EIC, se puede observar que la participación de hombres entre las figuras de nuevo ingreso es ligeramente mayor (5.7%) respecto a quienes ya participaban en el servicio en el ciclo operativo previo (2021-2022). Asimismo, en este servicio, se identificó una mayor presencia de hombres en tres estados de la costa sur del país (Chiapas, Oaxaca y Guerrero).

Estos resultados son consistentes con el panorama en otros países de América Latina (UNESCO-OREALC, 2016) y Europa (OCDE, 2018b), en donde casi la totalidad de las figuras educativas del nivel son mujeres.

**Gráfica 3.1** Proporción de AE por sexo y tipo de servicio (%)



Fuente: elaboración propia.

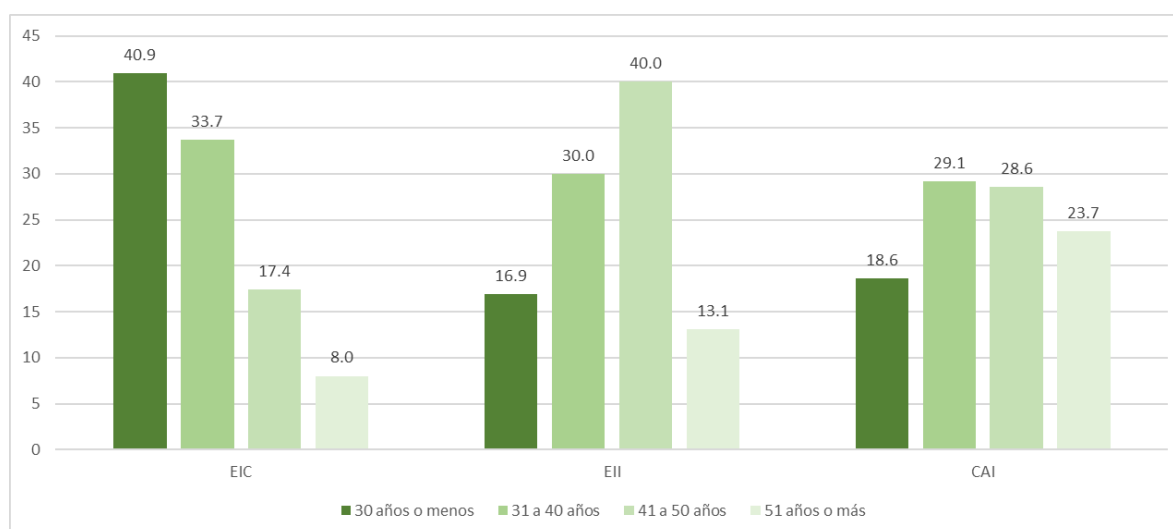
## Edad

Conocer la distribución de las edades del conjunto de las y los AE permite una primera aproximación a sus características en términos de las etapas de la vida profesional en las que se encuentran. Dicha información, aunada a los años de experiencia, es importante para la planeación del nivel educativo, particularmente, en relación con la formación inicial y continua de las figuras educativas.

La gráfica 3.2 muestra la distribución de las y los AE por grupos de edad para cada tipo de servicio. En los CAI y en EII la mayor proporción de figuras se concentra en los grupos de edades de 31 a 40 años y de 41 a 50 años, mientras que la proporción de agentes más jóvenes y de quienes estarían próximas a jubilarse (51 años o más) es menor; cabe señalar que en los CAI el porcentaje de las y los agentes educativos en este último grupo es cerca de 10 puntos porcentuales mayor que en EII, al ubicarse en 23.7%.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> La distribución de las edades entre educadoras y educadores, puericultistas y asistentes de los CAI es similar.

**Gráfica 3.2** Porcentaje de AE por grupo de edad



Fuente: elaboración propia.

En contraste, la mayor proporción de las y los agentes educativos comunitarios de EIC, 40.9% (20 puntos porcentuales más que en los CAI y EII), se ubica entre los más jóvenes –de 30 años o menos– y tres de cada cuatro tienen menos de 40 años. Lo anterior puede entenderse en el marco de las características del modelo de educación comunitaria: las figuras colaboran de manera voluntaria, en su mayoría no cuentan con una formación inicial ni entran en un esquema de estabilidad laboral, por lo que es probable que muchas no permanezcan por largos periodos de tiempo en los servicios.

Las edades promedio en las y los AE son de 40.4 años en EII y 41.4 años en los CAI; se ubican dentro del promedio de edad de las y los agentes en los países de América Latina, que va de los 36 a los 41 años (UNESCO-OREALC, 2016). En cambio, el promedio de edad de las y los educadores comunitarios es de 34.3 años.

## Hablantes de lengua indígena

La importancia de hablar la lengua indígena dominante de la comunidad destaca en los servicios de EII y EIC, en los que una proporción importante de los habitantes de las localidades habla alguna de ellas. Durante los primeros años de vida de niñas y niños, esta característica en las y los AE es fundamental, particularmente para impulsar el desarrollo del lenguaje. Se afirma que comenzar a desarrollar las habilidades de comunicación oral en la

lengua materna facilita la transición para comunicarse y aprender en un segundo idioma (UNESCO-OREALC, 2016). Asimismo, dado que a través del lenguaje se desenvuelven las interacciones y se construyen significados compartidos, hablar la lengua de niñas y niños conduce a interacciones más ricas y culturalmente pertinentes, que además facilitan su desarrollo cognitivo y socioemocional (SEP, 2014b). Diversos autores señalan que una condición necesaria para generar actividades de aprendizaje pertinentes al contexto cultural es hablar la lengua de niñas y niños (SEP, 2014b; Blanco, 2008; Del Río, 2014).<sup>20</sup> Por otro lado, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) (Segob, 2023) señala que la importancia del dominio de la lengua de la comunidad se relaciona con el respeto al derecho de todas las personas a comunicarse en su lengua (artículo 9), así como a recibir educación bilingüe e intercultural (artículo 11).

Los resultados de la Encuesta indican que en educación inicial, el porcentaje de AE que habla la lengua de la comunidad es mayor que el correspondiente a los siguientes niveles de educación básica.<sup>21</sup> Entre las y los agentes educativos de EII, 85.5% manifestó hablar la misma lengua de la localidad donde se encuentra el servicio, mientras que 9% domina una lengua diferente y 5.5% trabaja en una localidad en la que no se hace uso de una lengua indígena.<sup>22</sup> Si bien se reconoce una alta correspondencia entre la lengua hablada y la de la comunidad, es probable que este porcentaje sea menor si se considera la variante lingüística, dado que, como se verá en la siguiente sección, una cantidad importante de AE no residen en la misma localidad.

En EIC, 17.1% de figuras participantes habla alguna lengua indígena; de ellas, 94% habla la misma lengua de la localidad; el 3.9% habla una lengua diferente y 2.1% reportó que en la localidad del servicio no se habla lengua indígena. Esta alta correspondencia se relaciona con el hecho de que la mayoría de las y los AE pertenecen a la comunidad en la que participan como tales.

En la EII, las lenguas más habladas por las y los agentes educativos que hablan alguna lengua indígena son el Náhuatl (20.1%), Tarasco (17.3%), Maya (9.3%) y Chontal de Tabasco (7.5%); en tanto que en EIC son el Náhuatl (26.1%), Mazateco (7.6%), Maya (6.4%) y Tsotsil (6.3%) (tabla 3.1).

---

<sup>20</sup> También se afirma que promover el conocimiento de la lengua materna desde edades tempranas contribuye a revitalizar la lengua de la comunidad.

<sup>21</sup> Schmelkes y Ballesteros (2020) estiman que alrededor de 30% de las y los docentes indígenas de educación básica hablan una lengua diferente de la localidad en la que trabajan.

<sup>22</sup> El coeficiente de variación de personas que no hablan una lengua indígena, o que trabajan en una localidad que no habla una lengua fue mayor a 0.15, por lo que se recomienda tomar el resultado con cautela.

**Tabla. 3.1** Lenguas originarias habladas por las y los AE en EII (%)

	EII	EIC
<b>Ch'ol</b>	3.3*	3.8
<b>Chontal de Tabasco</b>	7.5	0.2
<b>Huasteco</b>	6.2	5.0
<b>Maya</b>	9.3	6.4
<b>Mayo</b>	8.1	0.4
<b>Mazateco</b>	-	7.6
<b>Mixteco</b>	-	5.2
<b>Náhuatl</b>	20.1	26.1
<b>Otomí</b>	8*	2.8
<b>Tarasco</b>	17.3	0.2
<b>Totonaco</b>	-	3.6
<b>Tepehuano del sur</b>	-	5.3
<b>Tzeltal</b>	6.2*	5.1
<b>Tsotsil</b>	4.4*	6.3

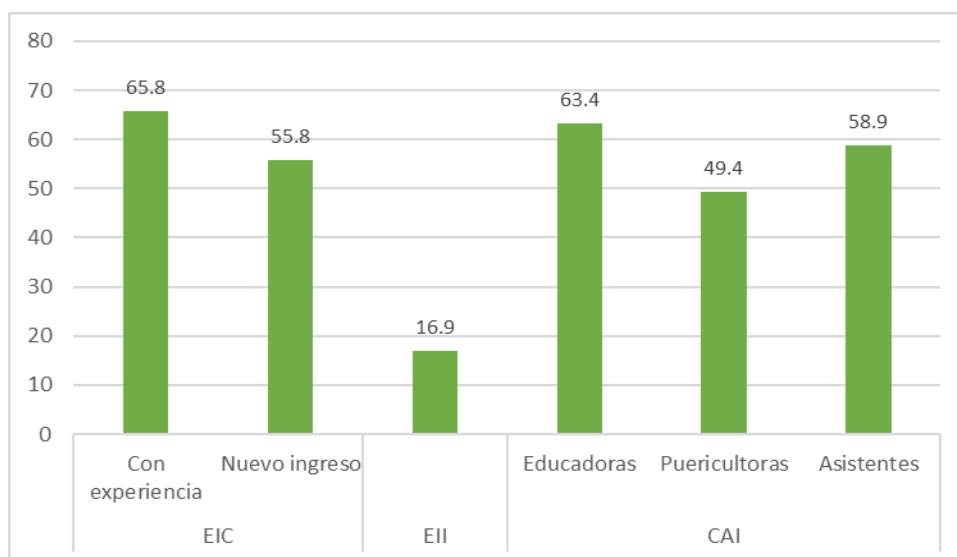
Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

## Residencia en la localidad

Respecto al lugar de residencia (gráfica 3.3), EII se distingue con una proporción mucho menor de AE que reside en la localidad en donde labora: una de cada seis (16.9%). En cambio, en CAI y EIC cerca de dos terceras partes de las y los educadores y asistentes viven en la localidad en la que se ubica su centro educativo. En EIC la residencia en la misma localidad del servicio es mayor entre las y los agentes educativos con al menos un ciclo operativo de experiencia que entre quienes son de nuevo ingreso (65.8% vs 55.8%).

**Gráfica. 3.3** Residencia en la localidad del centro educativo, por tipo de servicio y AE



Fuente: elaboración propia.

## Condiciones socioeconómicas

Las condiciones socioeconómicas son un factor crucial que impacta directamente en el desempeño y bienestar de las y los AE, así como en la calidad educativa de los servicios de la educación inicial. En este apartado se indagó, en primer lugar, por el acceso que tienen las figuras educativas a tecnologías de la información y la comunicación en sus hogares y por otro, por sus condiciones de bienestar.

### *Acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los hogares*

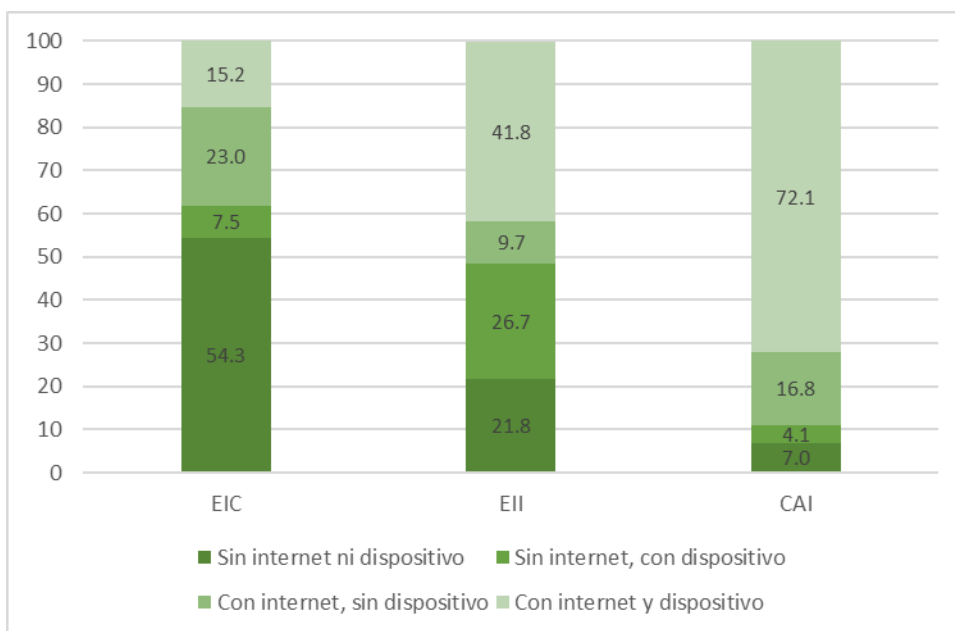
Contar con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representa para las y los agentes educativos mayores oportunidades para acceder a nuevas fuentes de información, aprender de manera autónoma, e interactuar con otros agentes a distancia. Según el Marco de competencias sobre TIC para maestros (UNESCO, 2011),<sup>23</sup> las y los docentes emplean las TIC para obtener información sobre los contenidos del área a su cargo; diseñar materiales; organizar actividades para el aprendizaje diferenciado de acuerdo con las necesidades de niñas y niños; promover el aprendizaje colaborativo; sostener comunicación con otros maestros y con padres de familia; dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes; realizar

<sup>23</sup> Aunque el marco se centra en las habilidades de las y los docentes de primaria y secundaria, señala que el conjunto de habilidades es similar para todos los niveles educativos, ajustando las actividades y herramientas concretas al nivel que corresponda.

las tareas cotidianas (como actualizar registros administrativos y seguimiento a estudiantes) de manera más expedita y acceder a diferentes opciones para el aprendizaje autónomo. Así, el acceso a un dispositivo digital con conexión a internet permite enriquecer la labor docente.

Para conocer de dichas condiciones, se preguntó a las y los AE si contaban con acceso a internet (en el celular o fijo) y con computadora, laptop o tableta electrónica en sus hogares. En la gráfica 3.4 se pueden observar las brechas que existen entre los tipos de servicio. En los CAI, 72.1% cuenta con internet y dispositivo, ya sea computadora, tableta o celular. Asimismo, tres de cada cuatro (76.2%) cuenta con un dispositivo con conexión a internet y 88.9% tiene acceso a internet en su hogar.

**Gráfica 3.4** AE que cuentan con TIC en su hogar por tipo de servicio (%)



Fuente: elaboración propia.

En contraste, en EII únicamente 51.5% de AE cuenta con internet fijo y 68.5% cuentan con computadora, laptop o tableta electrónica, mientras que el porcentaje que cuenta tanto con internet como con un dispositivo es de 41.8%. En EIC, el porcentaje de quienes disponen de internet (38.2%) o de computadora, laptop o tableta (22.6%) se reduce de manera considerable. Sin embargo, conviene señalar que en comparación con las condiciones de acceso a este tipo de bienes para la población en general, tanto las figuras de EII como de EIC se encuentran por arriba del indicador nacional: en localidades rurales, 13.1% de los



hogares tiene conexión a internet y 7.9% tiene una computadora o tableta electrónica (INEGI, 2021).<sup>24</sup>

Al tratarse de servicios unitarios y en condiciones de aislamiento, dada la dispersión de las localidades, la brecha en el acceso a TIC condiciona de manera significativa las posibilidades de AE en los servicios comunitarios para explorar otras fuentes de información, intercambiar dudas y experiencias con sus pares, acceder a nuevos saberes, y, con ello, enriquecer su planeación, los materiales que usan y las actividades que llevan a cabo con niñas y niños.

### *Condiciones de bienestar en el hogar*

Con el fin de explorar las condiciones de bienestar de las y los AE de educación inicial, a partir de su reporte sobre la disponibilidad de determinados bienes y servicios se construyó una escala de bienestar relativo en los hogares. Considerando los contextos en los que se ubican los tipos de servicio (por ejemplo, los CAI en general se encuentran en localidades urbanas), se construyeron tres escalas, cada una a partir de un conjunto diferente de bienes y servicios.<sup>25</sup> Cada escala se conformó por cuatro niveles: bajo, medio bajo, medio alto y alto. En el más alto se ubicaron los agentes con una mayor disponibilidad de bienes y servicios.

En la gráfica 3.5 se aprecian las diferencias en la distribución de cada grupo de AE en términos de su nivel de bienestar en el hogar. Se observa que en EIC, 47.1% de las y los agentes educativos se ubican en el nivel bajo y 32.9% en el nivel medio bajo, mientras que sólo 3% se ubica en el nivel alto. De manera similar, tres de cada cuatro en EII se concentran en los niveles bajo y medio bajo de bienestar en el hogar. Entre las condiciones específicas de este grupo, destaca que 41% está en una posible situación de hacinamiento y sólo 29% reportó que no cuenta con agua potable.

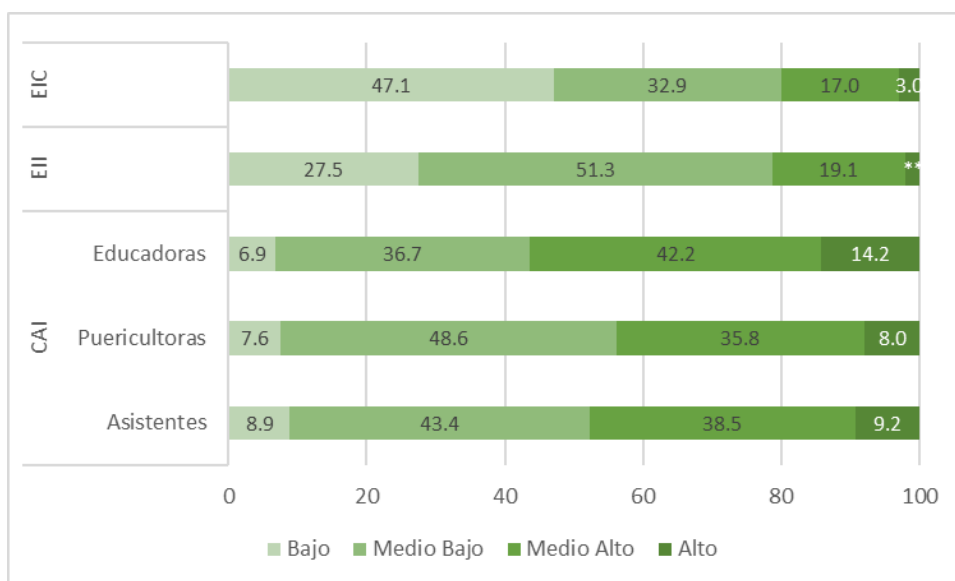
En contraste, en los CAI 56.4% de las y los educadores tienen un nivel de bienestar medio alto o alto y sólo 6.9% está en un nivel bajo. Estos porcentajes disminuyen para las puericultistas y asistentes, quienes se sitúan en estos dos niveles –alto y medio alto– en 43.8% y 47.7%, respectivamente.

---

<sup>24</sup> Para la población en general, de acuerdo con datos del Censo 2020 (INEGI, 2021), 37.6% de los hogares a nivel nacional tiene una computadora, laptop o tableta electrónica y 52.1% cuenta con conexión a internet.

<sup>25</sup> La información sobre la construcción de las escalas se presenta en el anexo 2.

**Gráfica 3.5** Nivel de bienestar por tipo de servicio y AE (%)



Fuente: elaboración propia.

\*\* Se omite el valor debido al sesgo (CV mayor a 33.3%).

Si bien no son comparables, los datos sobre bienestar en el hogar de las y los AE no distan de lo reportado en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (INEGI, 2023).<sup>26</sup> De acuerdo con la información del INEGI, 7.2% de las personas que reportaron ser trabajadores de la educación (sin distinción de su función o nivel educativo) se encuentran en un nivel socioeconómico bajo, 45% está en el nivel medio-bajo, y 47.8% en un nivel medio-alto o alto. Al desagregar por tamaño de población, el 46.4% de las y los trabajadores de la educación en localidades rurales se encuentra en un estrato socioeconómico bajo, el 52.9% está en el estrato medio bajo y 0.8% en el nivel alto (INEGI, 2023).

## Síntesis del apartado

Los participantes en el estudio se caracterizan por ser en su mayoría mujeres en los tres tipos de servicio, lo que concuerda con el perfil de las figuras responsables de la educación inicial que ha caracterizado, desde sus inicios, estos servicios en México y en otros países de Latinoamérica. En lo que corresponde a la edad, las y los participantes señalaron tener desde menos de treinta años y más de cincuenta. Sin embargo, se detectaron algunas diferencias entre los tipos de servicio. Por ejemplo, se encontró que en EIC las y los educa-

<sup>26</sup> Los resultados no son comparables, ya que la metodología es diferente y la batería de reactivos empleada por INEGI es más extensa.

dores tienen menor edad –menos de treinta años– lo que se entiende en el marco de un modelo educativo que se apoya en la contribución de personas de la comunidad. Por otro lado, se encontró que la mayoría de las y los AE en los servicios de EII hablan la lengua indígena de la localidad, aunque cinco de cada seis no residen en ésta.

En cuanto a las condiciones socioeconómicas, las y los agentes educativos en EIC y EII son quienes se encuentran en condiciones más precarias. Las y los de EIC, en particular, carecen de recursos tecnológicos que les ayudarían a fortalecer su práctica y trabajo docente. En términos de sus condiciones de bienestar, la gran mayoría de las y los agentes educativos de EIC y EII carecen de bienes y servicios mínimos, encontrándose en niveles bajo y medio bajo de bienestar en el hogar.

### 3.2 Trayectoria académica y experiencia de las y los AE

Respecto a la trayectoria educativa de las y los agentes educativos se informa sobre el grado escolar alcanzado, la capacitación recibida antes de entrar al servicio y si cuentan con alguna certificación de competencias. En relación con su experiencia, se reporta qué funciones han desempeñado previamente, los años de experiencia como agentes de educación inicial, así como las razones por las que ingresaron a estos servicios. En los casos en los que se identificaron diferencias importantes se muestran desagregaciones considerando variables como la función que desempeñan –en el caso de las y los AE de CAI–, y la condición de nuevo ingreso –en el caso de EIC–.

#### Formación inicial

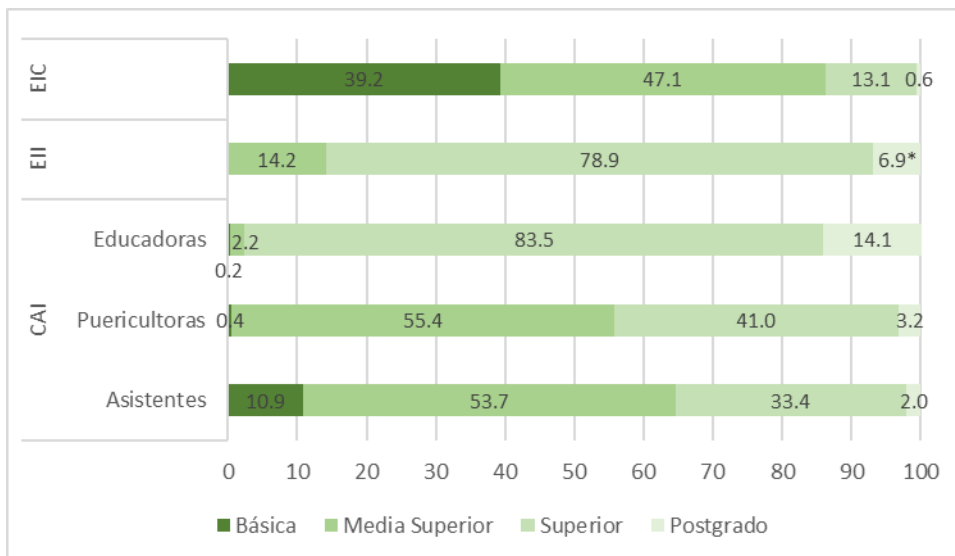
Los resultados de la Encuesta confirman la heterogeneidad en los perfiles de las y los AE del nivel inicial en cuanto a su escolaridad y formación previa, aunque también muestran avances en la mejora de los perfiles en los servicios escolarizados, como se muestra a continuación.

#### *Nivel de estudios*

En la gráfica 3.6 se observa la distribución de las y los agentes educativos en cada tipo de servicio por nivel de estudios. Las diferencias entre estos son notables. Como se muestra, la gran mayoría de AE en EIC cuenta con educación básica (39.2%) o media superior (47.1%), mientras que únicamente 13.1% tienen una licenciatura. Del total, 11.6% cursó bachillerato técnico, y entre estas figuras, 4.6% tiene una carrera técnica en puericultura o áreas afines, lo que representa el 1.3% del total.

En contraste, en EII, 78.9% de las y los agentes educativos tienen título de licenciatura y alrededor de 6.9%, además, cuenta con posgrado. El resto (14.2%) en EII indicaron que cuentan con educación media superior como nivel máximo de estudios.<sup>27</sup> Entre quienes cursaron educación media superior, únicamente alrededor de 4.3%\* cursó una carrera técnica en puericultura o para asistente y cerca del 6.8%\* estudió otra carrera relacionada con educación.<sup>28</sup>

**Gráfica 3.6** Nivel de estudios de las y los AE por tipo de servicio (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (CV mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

Entre las y los AE de los CAI también destacan las diferencias en cuanto a su formación inicial. Las educadoras y educadores, quienes generalmente son asignadas a salas de niñas y niños de 18 meses hasta menos de 3 años o preescolares, son quienes en mayor medida cuentan con licenciatura (83.5%) o posgrado (14.1%). Un menor porcentaje de puericultistas

<sup>27</sup> Los datos reflejan un proceso (todavía en curso) de profesionalización: si bien no es posible reportar un estimador preciso del máximo grado de estudios desagregado por la edad, dado que los resultados contienen un coeficiente de variación mayor a 0.15, lo que compromete su estimación, es mucho mayor la presencia de AE sin estudios profesionales en el rango de 50 a 60 años: alrededor de una de cada cinco informantes en este grupo tiene estudios de bachillerato, mientras que la proporción es cercana a 7% entre AE menores de 30 años. La información del formato 911 de la SEP para el ciclo escolar 2021-2022 arroja proporciones ligeramente diferentes: 0.6% de las y los AE cuentan con educación básica, 11.9% tiene bachillerato, 83.2% cursó una licenciatura y 4.1% tiene posgrado. Las diferencias se atribuyen al hecho de que los datos de la presente encuesta son representativos de las 17 entidades participantes. En cambio, la estadística del formato 911 recolecta datos censales de las 23 entidades que cuentan con servicios indígenas.

<sup>28</sup> Los resultados con \* tienen un coeficiente de variación mayor a 0.20 y menor o igual a 0.333, por lo que pueden presentar sesgo.

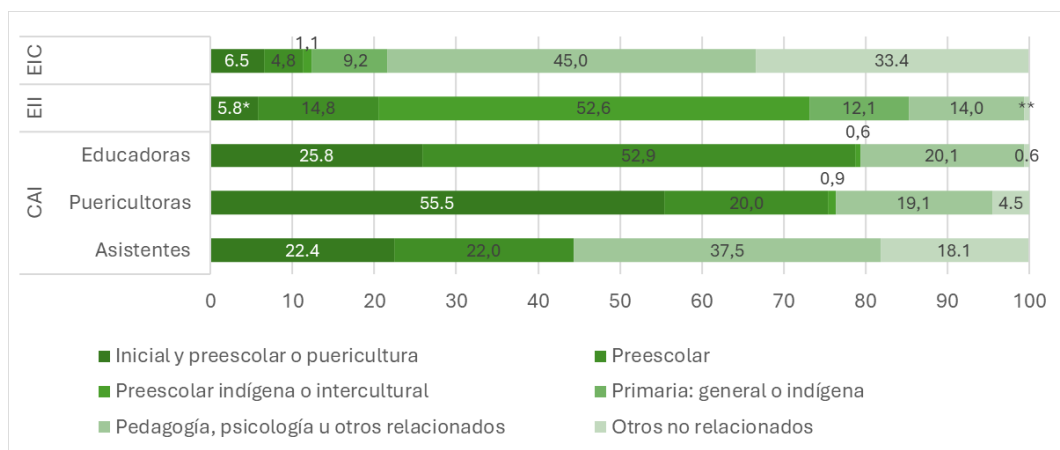
(41%) y asistentes (33.4%) reportaron tener licenciatura como máximo nivel de estudios; y 3.2 y 2.0%, respectivamente, indicó que cuenta con un posgrado.

La mayoría de estas figuras cuenta con estudios de bachillerato tecnológico: 52.3% de las y los asistentes y 55% de las y los puericultistas. En contraste con los otros dos tipos de servicio, una proporción importante de estos AE indicaron haber cursado el bachillerato en el área de puericultura o como asistente educativo: 81.2% en el caso de las y los asistentes y 44.4% en el de puericultistas. Del total de figuras que reportaron haber cursado bachillerato técnico (28.8%, incluyendo educadoras y educadores, puericultistas y asistentes), 71.5% tiene una carrera técnica en puericultura o áreas afines, lo que representa 20.6% del total.

### Campo del conocimiento en programas de licenciatura

Una formación focalizada en la atención integral a la primera infancia es una condición necesaria para que AE cuenten con los conocimientos y habilidades pedagógicas necesarias para ejercer su práctica y responder de forma adecuada y pertinente a las necesidades educativas de las niñas y los niños de esta edad. Por lo anterior, un ámbito de interés en el marco de este estudio consistió en conocer el área de conocimiento en la que se formaron quienes cuentan con licenciatura y posgrado, así como el tipo de instituciones donde se formaron. En general, los resultados revelan que en los tres tipos de servicio la proporción de AE que reportaron tener una formación específica en el nivel inicial es menor (gráfica 3.7).

**Gráfica 3.7** Campo del conocimiento en licenciatura por tipo de servicio y AE (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

\*\* Se omite el valor debido al sesgo (cv mayor a 33.3%).

En el caso de EIC, de 1 856 agentes educativos (13.1%) que indicaron haber concluido la licenciatura, 66.6% la cursó en un área relacionada con educación, 6.5% en inicial y preescolar o puericultura, 4.8% en preescolar, 1.1% en preescolar indígena o intercultural, 9.2% en primaria o primaria indígena y 45% en otra área relacionada, como pedagogía. La mayoría de las y los AE con licenciatura estudiaron en universidades públicas (42.7%), aunque una proporción importante cursó sus estudios en universidades privadas (31.6%). Solamente 7.6% acudió a una normal pública y 4.4% a una normal privada.

En la EII, dos de cada tres agentes educativos tienen licenciatura en educación para niñas y niños en edad preescolar, específicamente preescolar indígena o intercultural (52.6%) o educación preescolar (14.8%). Un pequeño porcentaje (5.8%\*) reportó haber concluido una licenciatura en educación inicial. La gran mayoría de AE con licenciatura (78.6%) cursaron sus estudios en una institución pública, principalmente en universidades (63.2%) y una menor proporción en escuelas normales públicas (22.5%).

En los CAI, casi la totalidad de las educadoras y educadores con licenciatura realizó sus estudios en un área relacionada con educación, aunque sólo una cuarta parte (25.8%) cursó una carrera relacionada con educación inicial (educación inicial, inicial y preescolar o puericultura), mientras que más de la mitad (52.9%) concluyó sus estudios en educación preescolar.

Asimismo, la mayoría de puericultistas y asistentes con licenciatura egresaron de una carrera relacionada con educación: 95.5% y 81.9%, respectivamente. Es posible que algunas de estas figuras la hayan cursado mientras ejercían como puericultistas o asistentes. Cabe destacar que tres de cada cuatro puericultistas que concluyeron la educación superior reportaron haber cursado la licenciatura en educación inicial o preescolar: 55.5% en educación inicial y 20% en preescolar. De las y los asistentes educativos con licenciatura, 22.4% hizo la carrera en educación inicial y preescolar, y 22% en educación preescolar.

En cuanto al tipo de institución en la que realizaron sus estudios, las educadoras y los educadores, a diferencia de las y los puericultistas y de las figuras en EII y EIC, asistieron en mayor proporción a una normal pública (43.8%); una de cada cinco asistió a la universidad pública (20.5%) y poco más de una cuarta parte (28.8%) asistió a una institución privada, sea normal o universitaria.

## **Experiencia profesional de AE**

La diversidad de los perfiles que caracteriza a las y los AE de educación inicial también abarca lo relativo a su experiencia profesional o laboral. En este rubro se consideraron los años de experiencia en el sector educativo y, en particular, en la educación inicial, los puestos en los

que se han desempeñado, así como las motivaciones para integrarse en este nivel educativo.

### *Años de experiencia en funciones educativas*

De la mano de la formación, la experiencia en el desempeño de la tarea docente contribuye de manera importante al desarrollo de conocimientos y habilidades para conseguir los objetivos del proceso educativo (Rovkin *et al.*, 2005). Mayor experiencia se asocia con un mayor dominio de la práctica, lo que implica que los docentes cuentan con mejores elementos para hacer frente a los retos que se presentan y orientar las actividades de enseñanza y aprendizaje de una manera más efectiva. Los años de experiencia se asocian con procesos por los que el docente transita en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, y estos, en algunos contextos, han sido tomados para identificar necesidades para el fortalecimiento de su práctica, según su etapa de aprendizaje o desarrollo, y acciones que contribuyan a su satisfacción laboral.

Para dar cuenta de los años de experiencia del conjunto de AE de los tres tipos de servicio de educación inicial y de lo que esta experiencia puede implicar en términos de avances y retos del colectivo, se retoma la propuesta de Huberman (1990), que establece cinco etapas de la carrera docente: primera, hasta tres años después de haber ingresado a la docencia, las figuras docentes pasan por un proceso de familiarización con las situaciones cotidianas en su centro de trabajo; segunda, en los tres años siguientes, se llega a la consolidación de un repertorio pedagógico y se confirma la pertenencia al colectivo docente; tercera, de los siete a los veinticinco años, se produce una estabilización de las prácticas y se busca innovar y adquirir nuevas responsabilidades; la cuarta, de los veintiséis a los treinta y cinco años se caracteriza por la transición hacia un estado de ánimo de serenidad y distanciamiento afectivo, que permite al docente hacer frente a los retos con mayor aplomo; y, finalmente, en la quinta, los últimos años de la carrera, después de los treintaicinco, las figuras docentes piensan más en el retiro y dedican mayor tiempo a tareas personales y familiares.<sup>29</sup> Si bien quienes han estado al frente de la atención educativa en el nivel inicial no han estado en un esquema de carrera docente y, por lo tanto, es probable que las trayectorias difieran, el modelo de Huberman permite cierto acercamiento a los elementos que puede aportar la experiencia a la práctica docente.

Dados los resultados respecto a los años que han ejercido una función, las y los AE se agruparon en las primeras cuatro etapas. Como se puede ver en la tabla 3.2, en los tres tipos

---

<sup>29</sup> Huberman (1990) reconoce que el avance en la trayectoria docente no es un proceso único, ni lineal, sino una síntesis de los procesos por los que pasa la mayoría de los docentes. Este modelo de cinco etapas es uno de varios propuestos por especialistas, que, aunque difieren en el número de etapas y la duración de cada una, identifican procesos similares.

de servicio la mayoría de las y los agentes educativos en EII y de los CAI se ubica en la etapa 3, habiéndose desempeñado en la educación inicial de 7 a 25 años: en EII, 69.3% de AE, y en los CAI, poco más del 50% de educadoras y educadores, asistentes y puericultistas. En los CAI, una proporción considerable de educadoras (17.6%) son de nuevo ingreso, y una similar (18.3%) tiene más de 25 años de experiencia, lo que tiene implicaciones, primero, en cuanto a las necesidades de apoyo a quienes recién se incorporan a la función, y, segundo, en relación con los procesos de jubilación y a la necesidad de atraer nuevos candidatos a la educación inicial.

**Tabla 3.2** Años de experiencia de las y los AE en educación inicial (%)

Años de experiencia	EIC		EII	CAI		
	Con experiencia	Nuevo ingreso		Educadoras	Puericultoras	Asistentes
0 a 3	44.0	84.5	11.0	17.6	7.0	12.4
4 a 6	23.2	9.0	4.1*	9.9	12.2	10.3
7 a 25	31.9	7.5	69.3	54.2	52.8	57.8
Más de 25	0.9	-	15.6	18.3	28.0	19.5

Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (CV mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

En EIC, se distingue la experiencia entre las y los AE que ya habían participado en el ciclo previo y los de nuevo ingreso. Como es de esperarse, la gran mayoría de las segundas tiene 3 años o menos de experiencia en educación inicial (84.5%), mientras 44% del grupo participante en ciclos previos tiene esta experiencia. Lo anterior es indicativo del poco tiempo que permanecen en los servicios muchas de las figuras dado que es un esquema de participación voluntaria. No obstante, también es de notar que un porcentaje no menor en este último grupo ha permanecido durante un tiempo considerable: 31.9% tiene entre 7 y 25 años participando en la educación inicial y 23.2% tiene entre 4 y 6 años, por lo que sería importante reconocer, aprovechar y fortalecer a estas figuras con acciones que consideren esta experiencia.

### *Otras funciones desempeñadas*

Además de los años de experiencia, se recabó información de las y los AE sobre otras funciones desempeñadas dentro del ámbito educativo. Los resultados sugieren que la mayoría permanecen en el mismo tipo de servicio, y que un número importante ha desempeñado otras funciones dentro del mismo.



Los AE en los CAI son quienes en mayor proporción han desempeñado otras funciones, principalmente educadoras y educadores y las puericultistas (tabla 3.3). Entre las primeras figuras, tres de cada cuatro tienen experiencia como educadoras o educadores en preescolar, mientras que dos de cada cinco fueron asistentes en algún momento de su carrera y una de cada cinco trabajó en un puesto de asesoría, coordinación o jefatura pedagógica. Las y los puericultistas, por su parte, también han realizado funciones de educadoras y educadores, así como de asistentes en una alta proporción, y una de cada cinco se desempeñó como educadora o educador en preescolar. Entre las y los asistentes, uno de cada cuatro ha realizado funciones administrativas o de apoyo a la operación del centro educativo, mientras que uno de cada tres ha sido responsable de sala en educación inicial y uno de cada cinco en preescolar. En general, se observa que una proporción importante de estas figuras desempeñan diversas funciones en el centro educativo, lo que da cuenta de cierto grado de movilidad en cuanto a las oportunidades para adquirir experiencia en otros cargos, particularmente para las educadoras y educadores, así como para promoverse a puestos de mayor nivel y responsabilidad.

**Tabla 3.3** Otras funciones realizadas por tipo de servicio y AE (%)

Otras funciones desempeñadas	Supervisora de módulo (EIC)	Docente de educación inicial (EII o CAI)	Educadora de inicial (CAI)	Educadora de preescolar	Docente de primaria	Asistente educativa (CAI)	Asesora, coordinadora o jefa pedagógica	Directora de un centro educativo de inicial	Otras funciones en el CAI
<b>Figuras encuestadas</b>									
Educadora comunitaria	6.5	6.0							
Docentes de EII			10.4	26.0	16.5		8.5 *	67.8	
Educadora CAI				75.6		40.8	21.5	8.6	8
Puericultora CAI			83.7	19.9		59.3	7.3	2.4	10.2
Asistente CAI			31.2	18.3			2.8	1.9	26.7

Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (CV mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

En la EII, destaca la alta participación AE como responsables de dirección (67.8%), lo que se debe a que la mayoría de estos servicios son unitarios. Además, uno de cada cuatro ha participado como educador o educadora de preescolar y uno de cada seis ha trabajado en primaria. En cambio, en EIC muy pocas y pocos han ejercido otras funciones. De las y los agentes educativos con experiencia, 6.5% reportó haber realizado funciones de supervisión de módulo en este mismo nivel educativo. Cabe destacar también que 50% fue madre o padre beneficiaria del programa, aunque entre quienes son de nuevo ingreso el porcentaje fue de 44%.

## Razones para incorporarse a la educación inicial

Diversas investigaciones han identificado que las motivaciones para ingresar y ejercer la docencia inciden de manera importante en aspectos como la satisfacción laboral, la práctica docente, el bienestar y salud mental de los docentes, así como el grado en que procuran motivar a sus estudiantes (Atkinson, 2000; Lam *et al.*, 2009; Malmberg, 2006; Roth *et al.*, 2007). Asimismo, maestros motivados muestran mayor compromiso con la profesión docente (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2014).

Estudios previos han identificado algunos de los principales motivos para ingresar a la docencia en otros niveles educativos, entre ellos la vocación por el trabajo con niñas y niños, una tradición familiar relacionada con la labor docente, la seguridad laboral y la oportunidad de tener un mejor ingreso (Cabeza *et al.*, 2018; Tenti, 2005; INEE, 2018). Los resultados del estudio sugieren que en educación inicial AE ingresan motivados por el gusto por la enseñanza y el trabajo con niñas y niños. Como puede apreciarse en la gráfica 3.8, en los tres tipos de servicio la gran mayoría de las y los AE señalaron ésta como la razón más importante para ingresar a la educación inicial.<sup>30</sup>

Sin embargo, también se indicaron otro tipo de motivaciones, que son relevantes en tanto reflejan las condiciones y contextos diversos que se presentan en cada tipo de servicio, en algunos casos limitantes. En los CAI y en la EII (que comparten similitudes en condiciones laborales) destaca que casi 60% y poco más de 50% de agentes educativos, respectivamente, indicaron que ingresó al nivel por considerarlo una vía para ingresar a la educación preescolar. Además, en ambos servicios las figuras señalaron como una de las razones para ingresar al nivel haber sido asignados por parte de las autoridades educativas: en la EII, 4 de cada 5 de las figuras educativas y en los CAI, aunque la proporción fue menor, también es considerable (47.3%). Además, 1 de cada 5 en los CAI y 1 de cada 4 en la EII indicó, entre sus tres razones principales, que esta era su única opción.

Lo anterior sugiere que una proporción amplia de AE en estos dos tipos de servicio no tuvo la intención o el interés de ingresar o permanecer en él; ellas se incorporaron por ser la opción disponible o la puerta para incorporarse al nivel deseado, en muchos casos, dada su formación inicial.

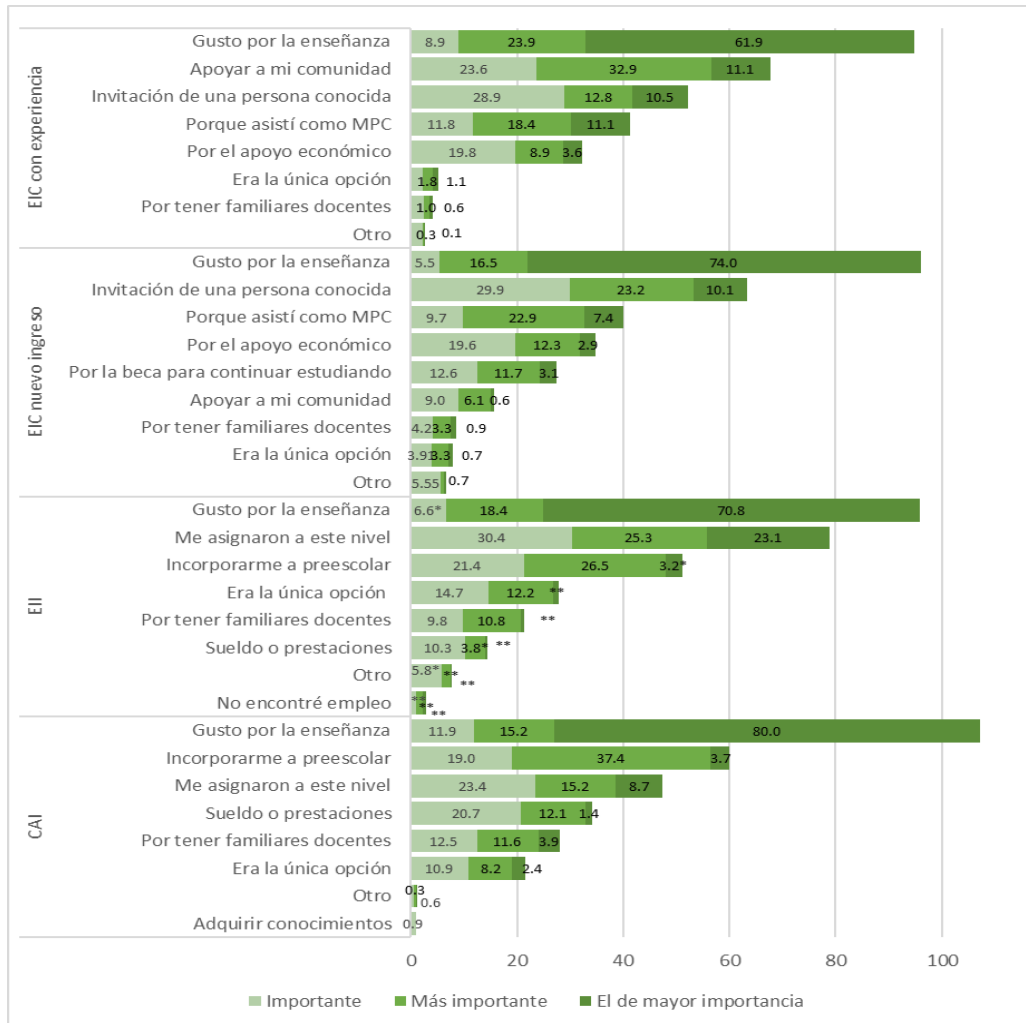
Por otro lado, destaca que en la EII el sueldo o las prestaciones es una de las razones principales —en la mayoría de estos casos la segunda o tercera razón en orden de importancia— para convertirse en figura educativa de este nivel solamente para 14.5% de

---

<sup>30</sup> Previendo que las respuestas reflejaran cierto grado de deseabilidad, se pidió a cada informante seleccionar las tres razones principales por las que decidieron incorporarse a la educación inicial, considerando aquellas que pudieron incidir según sus contextos, así como las condiciones del servicio.

las y los AE, mientras que en los CAI el porcentaje correspondiente es de 34.2%. Estas cifras son reflejo de las condiciones laborales diferentes que caracterizan el nivel educativo, particularmente a los servicios indígenas.<sup>31</sup>

**Gráfica 3.8** Razones por las que ingresaron a la docencia por tipo de servicio (%)



Fuente: elaboración propia.

Nota. En esta pregunta, las informantes podían elegir hasta tres opciones; por tanto, los porcentajes se expresan como la cantidad de informantes que seleccionaron cada ítem en orden de importancia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

\*\* Se omite el valor debido al sesgo (cv mayor a 33.3%).

<sup>31</sup> Cabe aclarar que, debido a las características del servicio, las y los AE de EIC no cuentan con sueldo o prestaciones, por lo que esta opción no aparece en este servicio.

En contraste, en EIC las razones para convertirse en educadora o educador comunitario entre quienes ingresaron antes del ciclo 2022-2023 están asociadas a la participación en la comunidad y no a expectativas laborales. Entre estos AE, un alto porcentaje señaló como una de las razones principales haberse incorporado por el interés que tienen en apoyar a la comunidad o la aceptación de la invitación de una persona conocida (67.7% y 52.3%, respectivamente). En este grupo, 41.4% informó que haber sido beneficiaria del programa fue una de las tres razones principales por las que se integró a los servicios.

En cambio, entre las y los agentes educativos de EIC de nuevo ingreso, el interés por apoyar a la comunidad solamente fue un factor que motivó el ingreso de 15.6%, mientras que 27.5% indicó que lo fue obtener la beca para seguir estudiando y 34.8% el apoyo económico. De manera similar al primer grupo, 40% de las agentes educativas reportaron haber decidido ingresar a los servicios dado que fueron madres beneficiarias de los mismos. Estos datos indican que el cambio de esquema de Conafe pudo tener ciertos efectos en los perfiles de quienes se incorporan en los servicios, lo que, a su vez, podría tener implicaciones en otros factores, como el tiempo de permanencia de las y los AE en los mismos.

## Síntesis del apartado

Como era previsible, la formación previa de las y los AE difiere entre los tres tipos de servicio, así como entre las figuras de cada uno. En EIC es en donde las figuras cuentan con menores niveles de estudio, lo que corresponde con el perfil solicitado para colaborar en los servicios. De estos servicios destaca que muy pocas figuras con bachillerato técnico se formaron en el área de puericultura (1.3% del total), aunque también el hecho de que entre quienes tienen licenciatura (13.1%), más de la mitad tiene una carrera en un área educativa.

Asimismo, sobresale la considerable proporción de agentes educativos en EII que no cuentan con licenciatura y el que solamente un porcentaje mínimo (alrededor de 5%) de quienes tienen licenciatura se formó para este nivel educativo. En el caso de los CAI, la mayoría de las educadoras y los educadores cuentan con estudios de licenciatura en educación inicial o preescolar.

Sobre los años de experiencia en la educación inicial, en términos generales, agentes educativos que laboran en los CAI y en EII tienen de 7 a más de 25 años de servicio. En EIC, las educadoras permanecen menos tiempo; no obstante, una de cada tres tiene entre 7 y 25 años desempeñando esta tarea.

Con referencia a las principales motivaciones que tuvieron AE para dedicarse al servicio de educación inicial, en todos los casos destacó el gusto por la enseñanza. Sin embargo,

también se identificaron razones particulares para cada tipo de servicio, por ejemplo, en los CAI y EII se señaló como motivos la incorporación al nivel preescolar y que los asignaron para prestar sus servicios en este nivel educativo. En EIC, además del gusto por trabajar con niñas y niños, el apoyo a la comunidad fue un factor de motivación para una mayoría de agentes educativos.

### 3.3 Condiciones Institucionales de las y los AE

Diversos estudios han mostrado la asociación existente entre las condiciones de trabajo de figuras docentes y los aprendizajes de los estudiantes (Parra, citado en Robalino, 2012). Aspectos como los recursos disponibles, los espacios físicos, las relaciones entre colegas, y las prestaciones laborales se relacionan con mejores resultados educativos. Algunos estudios han mostrado sus efectos indirectos, a través de variables como el bienestar docente o la satisfacción (Benchekroun *et al.*, 2020), mientras que otros los relacionan directamente con las posibilidades de enseñar y aprender. Por ejemplo, se ha encontrado que en entornos de trabajo favorables los docentes se sienten más satisfechos con su trabajo. Docentes más satisfechos tienen un mejor desempeño y, tienden a permanecer en el puesto por más tiempo, especialmente en escuelas en poblaciones marginadas (Johnson *et al.*, 2012). Asimismo, los espacios físicos se han analizado en términos de su funcionalidad pedagógica, determinándose su relevancia específicamente en entornos educativos para la primera infancia (Dudek, 2015).

Dada la importancia de las condiciones en las que las y los AE de educación inicial realizan su trabajo, en este apartado se reportan los resultados sobre las condiciones físicas, las condiciones organizativas y las condiciones laborales. Como se ha señalado en otros estudios, los datos muestran que estas condiciones difieren de manera significativa entre los tres tipos de servicio. En los servicios de EII y de EIC, en donde se atiende a familias en condiciones de mayor marginación, los entornos en los que desempeñan su labor las figuras docentes son menos favorables.

#### Condiciones laborales de AE

Las condiciones contractuales o laborales refieren al conjunto de elementos normativos y organizacionales que regulan, entre otros elementos, el tipo de contratación, el salario, los horarios de trabajo y las prestaciones del personal docente (Imbernon y Canto, 2013). De acuerdo con algunas investigaciones, la percepción positiva de las y los docentes sobre la normativa y la organización del trabajo está relacionada con una mayor motivación y ambientes que favorecen la capacidad de innovación y el sentido de compromiso hacia la enseñanza (Mejoredu, 2023c; Cornejo, 1998).

Asimismo, condiciones contractuales adecuadas tienen un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, propician la permanencia del personal en el servicio y aumentan la posibilidad de atraer a nuevos candidatos que deseen desarrollar la función educativa (Robalino, 2009, 2012; OCDE, 2018a; Segura y Arana, 2024). En el caso contrario, no contar con condiciones favorables puede ocasionar que las figuras docentes desarrollen sentimientos de exclusión, menosprecio y malestar con respecto a su profesión.

A continuación, se describen los resultados de la Encuesta respecto a las condiciones en las que trabajan las y los AE de estos servicios, específicamente el tipo de contratación, prestaciones y tiempo dedicado a desarrollar su función. En general, se puede afirmar que existen diferencias importantes que distinguen las condiciones laborales de cada figura educativa en función del tipo de servicio al que pertenecen.

Cabe destacar que, en el caso de la EIC, las y los agentes educativos no entran en un esquema laboral, sino que se incorporan al servicio mediante invitación y firman un convenio de colaboración voluntaria con Conafe, o en su caso, con la autoridad educativa estatal responsable del servicio. Por ello, varios de los indicadores no aplican para estas figuras.

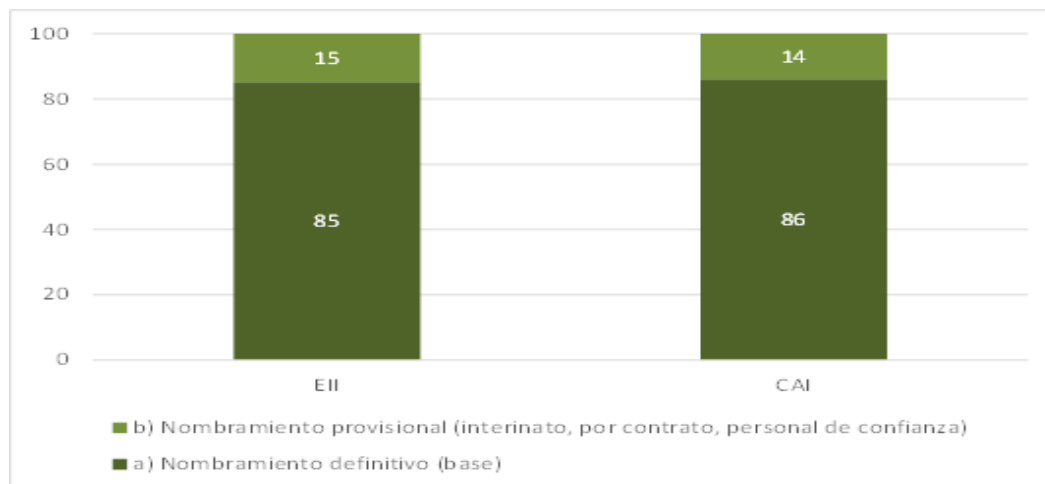
### *Tipo de contratación*

Los resultados indican que en los CAI y EII las y los agentes educativos tienen condiciones de contratación estables. En los primeros, 86% de las participantes contaba con un nombramiento definitivo o de base, en tanto que 14% tiene un nombramiento provisional, por contrato o es personal de confianza<sup>32</sup> (gráfica 3.9). Como se muestra en la gráfica 3.10, la gran mayoría de las plazas o contratos de las y los AE (85.6%) están adscritas a la educación inicial y un pequeño porcentaje (7.2%) a preescolar; 5.1% registró adscripción a ambos niveles y 2.2% tiene otro tipo de contratación, ya sea en educación primaria, secundaria, educación especial o en servicios administrativos dentro del plantel o en el gobierno estatal.

---

<sup>32</sup> De acuerdo con la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (Segob, 2021) y el *Manual de Normas para la Administración de Recursos Humanos en la Secretaría de Educación Pública* (SEP, 2022b), una vez que las y los candidatos a ocupar una plaza en los CAI o los centros de EII han cumplido con los requisitos marcados por la USICAMM, estos reciben un nombramiento definitivo o interinato; este último significa que pueden ocupar una plaza de base vacante temporal por un periodo no mayor a los seis meses cuando ésta se encuentra disponible.

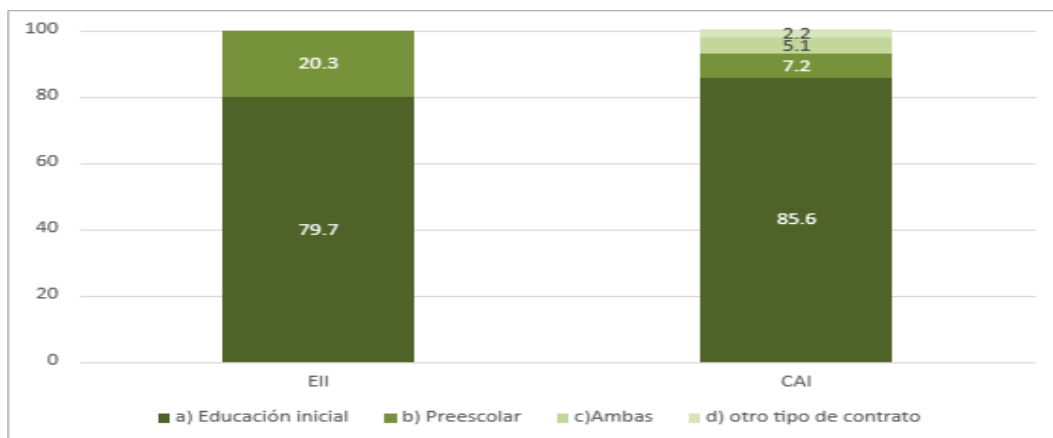
**Gráfica 3.9** Tipo de nombramiento para EII y CAI (%)



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la gráfica 3.9, en EII se presenta un panorama similar, en cuanto a que una mayor proporción de AE (85%) reportó contar con un nombramiento definitivo o de base, y una menor proporción (15%) tiene un contrato provisional (interinato, por contrato o es personal de confianza). En este tipo de servicio, la proporción de AE adscritos al nivel preescolar es más relevante (20.3%), aunque la gran mayoría (79.7%) tiene una plaza asociada con la educación inicial (gráfica 3.10).

**Gráfica 3.10** Nivel de adscripción para EII y CAI (%)



Fuente: elaboración propia

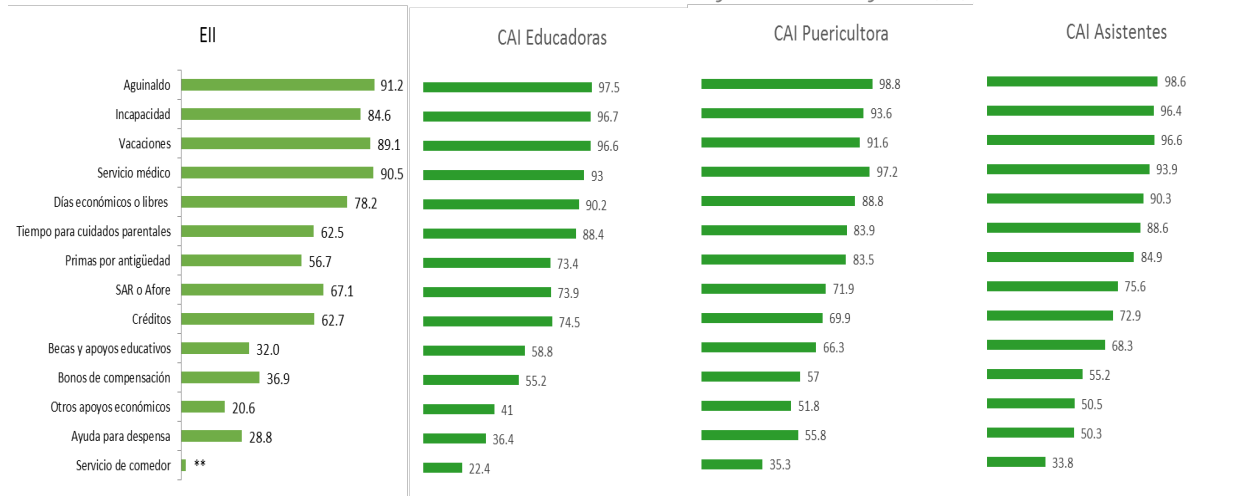
En el caso de EIC, para el ciclo operativo 2022-2023 nueve de cada diez agentes educativos firmaron un convenio directamente con el Conafe, mientras que 4% lo hizo con la Secretaría de Educación del estado.

## Prestaciones laborales

De acuerdo con la información proporcionada por las participantes, tanto las figuras de los CAI como de EII cuentan con los beneficios asociados a una contratación estable. Como se puede apreciar en la gráfica 3.11, la gran mayoría de las educadoras y educadores, asistentes y puericultistas de los primeros cuentan con aguinaldo, vacaciones, incapacidad y días económicos, (cerca de 90% o más). Un porcentaje menor (desde 22.4% y hasta alrededor de 85%) tienen acceso a otras prestaciones, como acceso a becas o apoyos educativos, primas por antigüedad, ayuda para despensa y servicio de comedor.<sup>33</sup>

Aunque en porcentajes ligeramente menores que las y los AE en CAI, una amplia mayoría de los de EII (entre 84.6 y 91.2%) también tiene acceso a aguinaldo, servicio médico, vacaciones con goce de sueldo y periodos de incapacidad. En contraste, las prestaciones con las que menos cuentan las y los agentes educativos de este servicio son: ayuda para despensa (28.8%), becas y apoyos educativos (32%) y bonos de compensación (36.9%) (gráfica 3.11).

**Gráfica 3.11** Prestaciones asociadas al contrato de las y los AE de EII y CAI (%)



Fuente: elaboración propia.

\*\* Se omite el valor debido al sesgo (cv mayor a 33.3%).

<sup>33</sup> De acuerdo con la Ley Federal del Trabajo (Segob, 2024, 04 de abril), las prestaciones mínimas a las que los trabajadores tienen derecho son: vacaciones, prima vacacional, pago de días de descanso, prima de antigüedad, acceso obligatorio a la seguridad social y el aguinaldo. Sin embargo, en el caso del magisterio, existe la posibilidad de que los contratos colectivos de trabajo establezcan mayores prestaciones.



## Jornada de trabajo

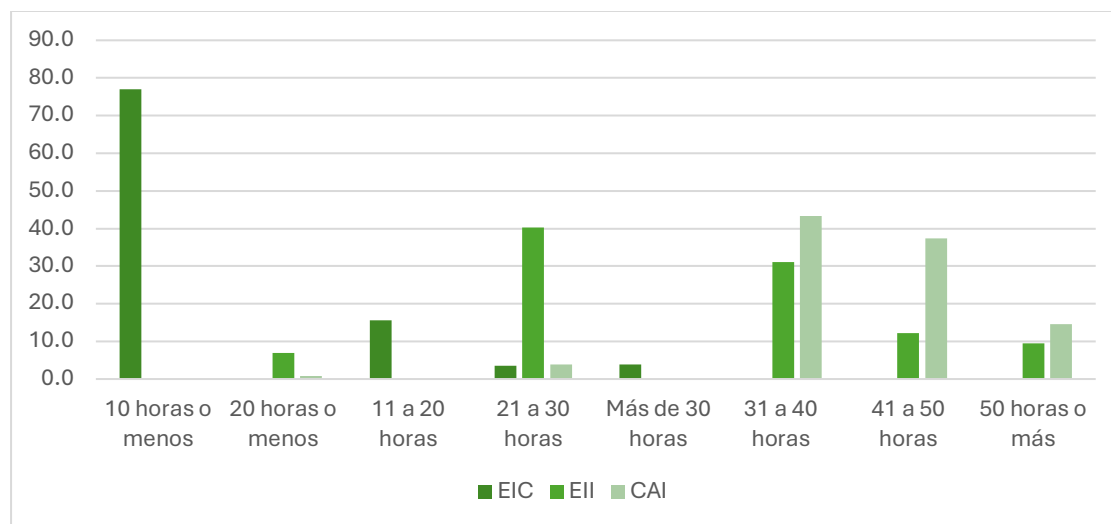
Además de brindar atención a los menores a su cargo y a madres, padres y cuidadores (MPC), las y los AE deben realizar actividades de planeación, selección de materiales, evaluación de procesos y seguimiento al desarrollo de niñas y niños. Contar con una carga horaria para realizar estas labores es un factor importante para el bienestar de las figuras educativas (OCDE, 2018b y 2021).

Como se muestra en la gráfica 3.12, las y los AE de los CAI señalaron realizar las jornadas más extensas, con 43.9 horas semanales de trabajo en promedio, y poco más de 80% señaló dedicar de 31 a 50 horas a la semana.

Por su parte, en EII, las y los agentes educativos laboran un promedio de treinta y cinco horas a la semana; dos de cada cinco de estas figuras educativas reportaron trabajar entre veintiuna y treinta horas. Como parte de sus actividades cotidianas, las y los agentes educativos ofrecen asesoría a madres, padres y cuidadores, labor a la que dedican en promedio ocho horas semanales adicionales, con lo que el tiempo promedio dedicado a sus labores de educación inicial es similar al de las figuras de los CAI.

Bajo un esquema de educación no escolarizada dirigida a MPC, a los y las agentes educativos de EIC señalaron que dedican, en promedio, 9.4 horas a la semana a realizar las actividades correspondientes; 77% dedica 10 horas semanales o menos.

**Gráfica 3.12** Horas semanales de trabajo dentro y fuera del centro educativo de las y los AE (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (CV mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

## Recursos y materiales para el desempeño de la función

Las condiciones físicas o materiales de las escuelas y su relación con la práctica docente es uno de los factores más retomados en estudios e investigaciones (Canales y Rueda, 2014; Jornet *et al.*, 2014). De acuerdo con Guerra, M. *et al.* (2019), las condiciones materiales circunscriben las distintas actividades de enseñanza-aprendizaje en el que las y los docentes desarrollan su práctica diaria.<sup>34</sup> De ahí que la falta de espacios adecuados y suficientes, así como de servicios, equipamiento y materiales en las escuelas, limita los alcances o la efectividad de la práctica docente, principalmente, en cuanto al manejo de los grupos, las actividades que se llevan a cabo fuera y dentro del salón de clase, la planeación pedagógica y la participación en la gestión y organización de los centros escolares (López, G., 2021).

En este mismo sentido, investigaciones como la de Rodríguez (2012), Leight (2012) y López, G. (2021) señalan que las condiciones materiales escolares tienen un impacto en las actitudes y comportamientos del personal docente. Por ejemplo, factores como espacios suficientes y adecuados, una buena iluminación, correcta ventilación, y una temperatura agradable favorecen el trabajo colegiado, la satisfacción laboral, la autopercepción sobre el desempeño, y la creatividad y concentración en el trabajo. Lo anterior se traduce en un mejor desarrollo de las actividades pedagógicas: planeación, atención a estudiantes, innovación en los materiales didácticos (Adlerstein y Cortazar, 2022).

En la atención educativa a niñas y niños en la primera infancia, las condiciones de infraestructura, los materiales y el equipamiento adquieren particular relevancia, para promover experiencias derivadas de la interacción con el entorno y con los demás, la mayoría de las veces a través del juego. Cuando se cuenta con un espacio amplio, donde niñas y niños se sienten seguros para caminar y explorar el entorno, con los servicios básicos y el material y mobiliario adecuado, las y los AE tienen más opciones y posibilidades de promover el desarrollo integral de las y los alumnos más pequeños (Juárez *et al.*, 2021c; Rubio *et al.*, 2021).

### *Espacios para la atención educativa*

La disponibilidad y las características de los entornos físicos de los diferentes tipos de servicio responden, en buena medida, a la orientación de los servicios, las disposiciones reglamentarias y los recursos monetarios asignados para su operación, tanto a nivel federal como en las entidades federativas. Así, las diferencias entre los tres tipos de servicio se

---

<sup>34</sup> Las condiciones materiales son entendidas como el conjunto de servicios, equipamiento, recursos y seguridad, así como la infraestructura (Guerra, *et al.* 2019; López, G., 2021).

pueden comenzar a explicar a partir de estos aspectos. Estos se señalan brevemente a continuación.

Para los CAI se establecen condiciones de infraestructura<sup>35</sup> y equipamiento más completas, respondiendo a un modelo de atención más integral.<sup>36</sup> Además de contar con condiciones físicas adecuadas que brinden seguridad a niñas y niños menores de 3 años,<sup>37</sup> los espacios deben contar con lo siguiente: un área de servicios técnico-administrativos, que incluye un área de recepción, la dirección, y los cubículos del médico, el psicólogo y el trabajador social; las áreas de estancia de niños, que, además de las salas para niñas y niños según su edad (de 43 días a 18 meses y de 18 meses a 3 años de edad), considera un salón de usos múltiples y sanitarios; áreas de servicios generales, específicamente zonas designadas para la cocina, el banco de leche, el comedor, el almacén de víveres, las bodegas de enseres y materiales didácticos, lavandería y servicios sanitarios para el personal; y áreas de recreación al aire libre.<sup>38</sup>

En EII y EIC no se regulan los espacios y sus condiciones de operación.<sup>39</sup> Tampoco se cuenta con un presupuesto específicamente destinado a ello. En ambos tipos de servicio, las y los AE tienen la tarea de realizar las gestiones ante terceras instancias, junto con las familias de la comunidad, para procurarse un espacio para brindar la atención educativa, que puede brindarse en espacios adaptados o prestados, como espacios públicos cerrados (salones, bodegas, auditorios), espacios públicos abiertos (parques, terrenos) o espacios privados (domicilio de la educadora o alguna participante).<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Por infraestructura se entiende “al conjunto de recursos físicos, materiales y tecnológicos que permiten construir espacios tangibles e intangibles para el intercambio de ideas y el fortalecimiento colectivo de conocimientos en condiciones de seguridad y dignidad” (Mejoredu, 2023c: 19).

<sup>36</sup> Los Centros de Atención Infantil (CAI), se encuentran regulados por normas, reglamentos y manuales de operación que tienen la finalidad de asegurar su buen funcionamiento con miras a garantizar la integridad física de las niñas y los niños que asisten de manera regular a estos centros.

<sup>37</sup> “El CAI debe estar localizado en un sitio que ofrezca las garantías de seguridad para el cruce y tránsito peatonal, sin colindancias altas que perjudiquen las condiciones naturales de iluminación, alejado de aglomeraciones, de ruidos fuertes, de olores incómodos y de cualquier instalación que pudiera representar molestias o riesgos para los niños [...] tratando de lograr las mejores condiciones de temperatura, iluminación y ventilación” (SEP, 2017b: 12).

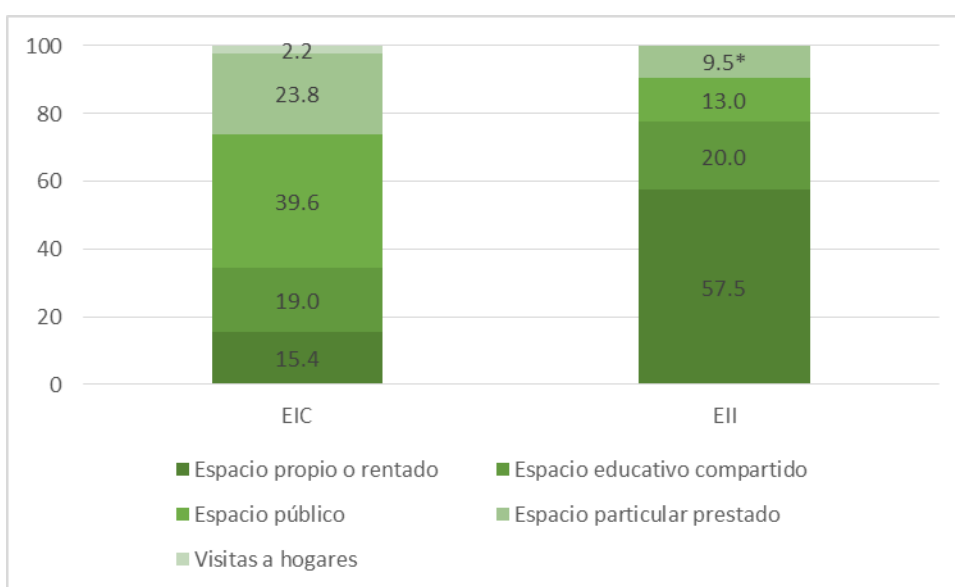
<sup>38</sup> En la normatividad vigente expresada en la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LGPSACDII), en su artículo 40, se reconocen cuatro tipos de CAI, según la capacidad de atención (Segob, 2011).

<sup>39</sup> Los *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena* definidos en 2009 únicamente establecen que para “brindar una atención educativa de calidad y promover un mejor servicio se necesita —además de actividades organizadas que desarrollen las competencias de niñas y niños— un lugar agradable y seguro que brinde las condiciones necesarias para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para resguardar los materiales educativos” (DGEI, 2009: 27).

<sup>40</sup> En EIC, el procedimiento para contar con espacio físico se inicia mediante la comunidad y a través de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), (Conafe, 2022b).

Las condiciones reportadas por las participantes reflejan las disposiciones establecidas. Poco menos de la mitad de los espacios educativos de EII son prestados y la mayoría de los espacios de EIC son habilitados por la comunidad. En EII, 20% compartía el espacio en el que brinda atención con otro servicio de educación inicial o con otro nivel educativo; 13% indicó que realiza las sesiones en un espacio público, como un salón de usos múltiples o auditorio, y aproximadamente 9.5% realiza sus actividades en un espacio particular prestado (gráfica 3.13). Además, se identificó una brecha importante de acceso a servicios básicos: 35.5% de las y los agentes educativos reportó que no cuenta con electricidad en el centro educativo, 33.5% no cuenta con agua potable y 58.9% no tiene drenaje.

**Gráfica 3.13** Espacios en los que se brinda el servicio de EI (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (CV mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

Además de los servicios básicos, las y los agentes educativos de EII reportaron otras carencias que limitan la atención de las niñas y los niños más pequeños, así como las actividades pedagógicas y educativas que se pueden realizar con ellos. Por ejemplo, un porcentaje relevante indicó que carece de espacios que se consideran necesarios para que niñas y niños tengan condiciones dignas: 30.8% señaló que sus centros no cuentan con espacios para el cuidado e higiene de niñas y niños y 48.8% que no cuenta con un espacio para propiciar el juego y el movimiento libre y seguro de los más pequeños. AE de estos

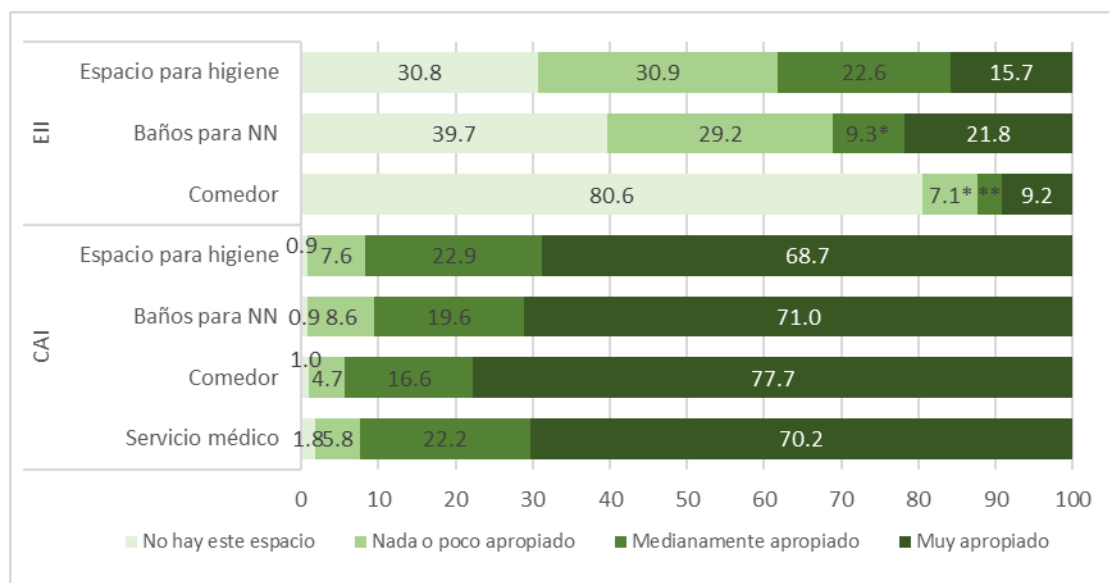
---

En EII, los Lineamientos de la Educación Inicial Indígena establecen lo siguiente respecto a los centros de educación inicial indígena: “en algunas comunidades éstos aún no cuentan con instalaciones apropiadas, por lo que la o el docente tendrá que buscar la participación de madres, padres y la comunidad en general, para gestionar las acciones y recursos que permitan mejorarlos” (DGEI, 2009: 27).

servicios valoraron sus espacios como poco o nada apropiados, especialmente para la atención a menores de un año y medio (78.2%), aunque también para niñas y niños de año y medio a tres años (53.1%) (gráfica 3.14).

Por su parte, 15.4% de las y los agentes educativos de EIC reportaron contar con un espacio propio, mientras que 19% señaló que debe compartirlo con otros servicios educativos, y dos de cada cinco (39.6%) hace uso de un espacio público. El uso de un espacio particular prestado, como la casa de una de las participantes, fue reportado por aproximadamente una de cada cuatro AE. Un porcentaje menor (2.2%) de las participantes reportaron realizar sus sesiones en visitas a hogares o no contar con un espacio para la prestación del servicio. Como ocurre en EII, un alto porcentaje de estos espacios también carece de alguno de los servicios básicos: 27.3% de las y los AE señaló que no tiene electricidad, 42.4% que no cuenta con agua potable y 60.9% que no tiene drenaje.

**Gráfica 3.14** Valoración de los espacios de los centros educativos (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (CV mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

\*\* Se omite el valor debido al sesgo (CV mayor a 33.3%).

En contraste, y acorde con lo que establecen los lineamientos para la operación de los servicios, los CAI cuentan con condiciones favorables. Menos del 2% de las y los AE de estos servicios reportaron no contar con servicio médico o enfermería, comedor, área de juegos, baños para niñas y niños pequeños, espacio para el cuidado e higiene y mobiliario. La mayoría de estas figuras valoraron de manera positiva las condiciones de estos espacios; alrededor de tres de cada cuatro de ellas consideró que los espacios destinados al servicio médico, comedor, baños e higiene son muy apropiados (gráfica 3.14).

## *Materiales y mobiliario*

Además de espacios físicos adecuados y servicios básicos, la disponibilidad de equipo y materiales para el juego se consideran elementos clave para el desarrollo integral de la niñez (Akash, en Aina y Bipath, 2022). En centros en donde se brinda atención a familias de hogares en condiciones de pobreza, las oportunidades que pueden brindar los centros de educación inicial mediante la disponibilidad de materiales y equipamiento, como libros, juegos, equipos para explorar y experimentar tienen especial relevancia.

La importancia de los materiales para jugar, experimentar y crear se reconoce en la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI), que establece entre sus objetivos “el promover variados ambientes de aprendizaje ligados al juego y a las experiencias artísticas [e] impulsar un acercamiento a la lectura y a los libros” (SEP, 2022a). Estos se consideran elementos fundamentales para generar experiencias en las niñas y los niños que “contribuyan a una progresiva adquisición de autonomía, alimenten su capacidad creadora y favorezcan su aprendizaje, bienestar y libertad y felicidad” (SEP, 2022a). Bajo este principio, en la PNEI se establece que los servicios que proveen educación inicial deben incluir “experiencias de juego, arte, movimiento, exploración, literatura y lenguaje, en las que se propicie la participación infantil” (SEP, 2022a).

Bajo este marco, a continuación, se presenta información sobre los materiales y equipamiento con que cuentan los distintos tipos de servicio para promover el desarrollo y bienestar infantil y qué tan adecuados son.

En los CAI, la gran mayoría de las educadoras y educadores, asistentes y puericultistas reportaron contar con materiales y recursos para promover el desarrollo de niñas y niños. El 99.3% señaló que cuenta con materiales para el juego (juguetes para armar, construir, materiales desestructurados, objetos para juego de roles); 99.1% cuenta con materiales que contienen imágenes y texto (libros infantiles y para colorear); 96.8% indicó que dispone de materiales para pintar o modelar; 89.5% tiene recursos audiovisuales (televisión, grabadora, videoteca y audioteca); y 98.3% cuenta con espacios de convivencia como un área de juegos. Más del 84% de ellas valoraron como medianamente apropiados o muy apropiados todos estos recursos, con excepción de los audiovisuales, para los que el porcentaje de AE que los valoraron de manera positiva fue menor a 72%.

En contraste, en EI se identificó una carencia importante de varios materiales, o bien, que los que se encuentran disponibles no siempre son adecuados para niñas y niños del nivel inicial: 36.8% de AE reportó que no cuenta con materiales para pintar y modelar, mientras que tres de cada diez (29.5%) no tienen materiales con imágenes y texto y una de cada cinco (21.6%) no cuenta con materiales para el juego. Entre las AE que sí cuentan con estos recursos, entre el 28% y el 46% consideró que son medianamente apropiados o muy

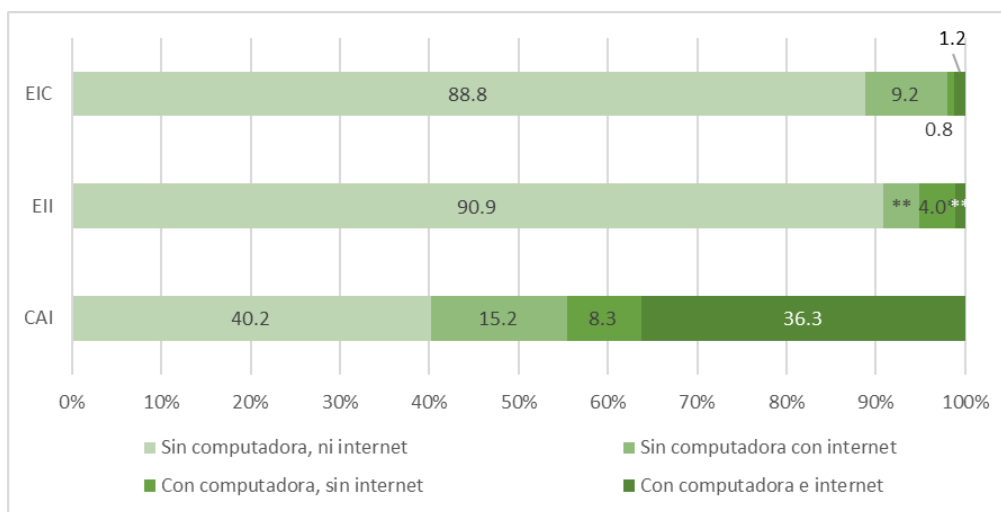
apropiados para el juego. Por otro lado, una cuarta parte (26.3%) reportó que su mobiliario y espacios para jugar (25.5%) son poco apropiados.<sup>41</sup>

### Acceso a computadora y conexión a internet en el centro educativo

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido incorporadas en las escuelas tanto para el uso pedagógico como para la gestión y administración del sistema educativo (UNICEF, 2015). Actualmente existe un fuerte consenso acerca de la necesidad de universalizar el acceso a este tipo de recursos con el propósito de promover su inclusión en la era digital y fortalecer actividades de carácter pedagógico, formativo o administrativo, como la búsqueda de información o recursos para planear y realizar las actividades de aprendizaje, o aproximarse a actividades de formación.

En educación inicial, se encontró que muchos de los centros educativos carecen de los recursos tecnológicos elementales: servicio de internet y equipo de cómputo, aunque esta condición se acentúa en los EII y EIC. Nueve de cada diez AE en estos dos tipos de servicio indicaron que no cuentan con acceso a computadora ni conexión a internet en su centro educativo, limitante que se suma a la falta de acceso a estos recursos en sus hogares, como se reportó en un apartado anterior. En los CAI, uno de cada tres AE reportó tener acceso a una computadora y conexión a internet en su centro de trabajo (36.3%), mientras que un porcentaje mayor señaló que no tenían acceso a ninguno de ellos (40.2%) (gráfica 3.15).

**Gráfica 3.15** TIC disponibles en el Centro educativo por tipo de servicio (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (el coeficiente de variación CV es mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

\*\* Se omite el valor debido al sesgo (CV mayor a 33.3%) 0.15, lo que compromete su estimación.

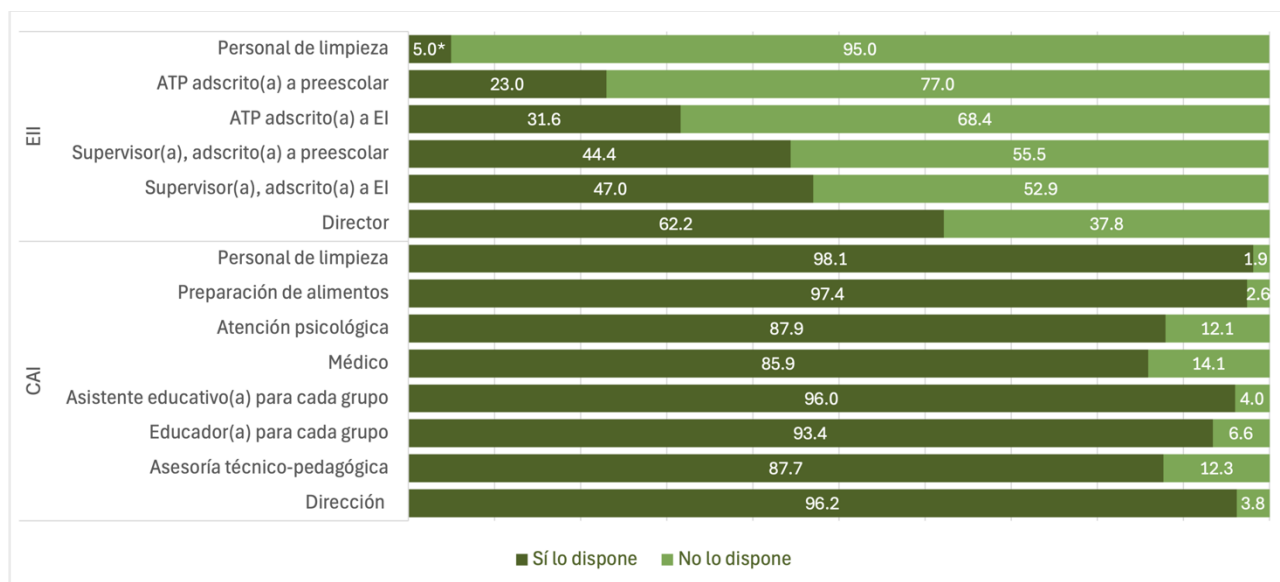
<sup>41</sup> En EIC no se incluyó esta pregunta dado que la atención está dirigida principalmente a MPC.

## Estructura organizacional de los servicios

Para su operación, cada tipo de servicio ha definido su estructura organizativa, en línea con el modelo establecido y los componentes de la atención educativa. En el caso de los CAI, la estructura ocupacional está orientada a brindar una atención integral. Cada centro debe contar con una figura directiva, personal educativo, administrativo, personal técnico (dietista, personal de enfermería o médico, psicólogo, trabajador social, pedagogo, etcétera) y personal de apoyo, como auxiliar de cocina, auxiliar de mantenimiento, intendencia y lavandería, entre otros (SEP, 2017b; SEP y OEI, 2021).

Efectivamente, los CAI cuentan con condiciones que les permiten brindar una atención integral. Más del 85% de las y los educadores, asistentes y puericultistas cuenta con una estructura completa o casi completa en su centro educativo. Nueve de cada diez (89.2%) señaló que cuenta con personal de apoyo y casi la totalidad de las y los AE (96.2%) reportó que su centro cuenta con personal de dirección (gráfica 3.16). Asimismo, la gran mayoría reportó que se tiene al menos una educadora o educador para cada grupo (93.4%), al menos un asistente por grupo (96%), y personal para la preparación de alimentos (97.4%). Una menor proporción, aunque sigue representando la gran mayoría, reportó que su centro cuenta con personal con funciones técnicas, como la asesoría técnica pedagógica (87.7%), atención médica (85.9%) y atención psicológica (87.9%) (gráfica 3.16).

**Gráfica 3.16** Personal de apoyo con el que cuentan las y los AE en EII y CAI (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).



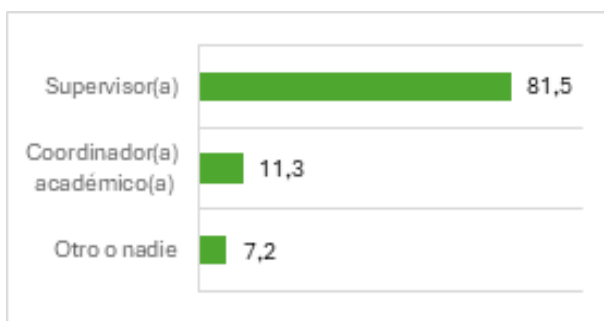
En lo que respecta al personal de apoyo que acompaña a la educadora o educador en sala, las informantes reportaron que en su grupo hay, en promedio, dos personas más para la atención de niñas y niños, lo que coincide con lo que establece el *Manual para la organización y el funcionamiento de los Centros de Atención Infantil* (SEP, 2017c).

Para el funcionamiento de EII se establece, en principio, la contratación de una figura educativa por grupo. Sin embargo, cuando existe mayor demanda en la localidad, se abre la posibilidad de la conformación de un segundo grupo, el cual debe ser atendido por una o un AE que podrá ser contratada en función de las plazas que se autoricen para este servicio (SEP, 2009). Es decir, el grupo escolar de EII queda integrado por el o la agente educativo responsable de brindar el servicio y por las niñas y los niños menores de tres años.

La ECCAEI arrojó que 21.4% de las y los agentes educativos de EII desempeña sólo funciones frente a grupo, mientras que 78.6% declaró también realizar funciones directivas, lo que implica una carga adicional de trabajo y responsabilidades. Además, poco más del 50% de las y los AE reportaron no contar con figura de supervisión adscrita a su nivel educativo (53%) o a preescolar (55.6%), y un alto porcentaje tampoco cuenta con una figura de ATP adscrita a inicial (68.4%) o a preescolar (77.1%) (gráfica 3.16).

Las precarias condiciones de infraestructura con las que cuentan los servicios de EII, la falta de espacios exclusivos para atender a las niñas y los niños y la insuficiencia de personal conlleva que AE realicen distintas tareas de gestión, directivas o administrativas. En EIC la situación es similar, pues, de acuerdo con el modelo de Conafe, una o un AE atiende cada centro educativo. En la gráfica 3.17 se observa que el apoyo y la retroalimentación que reciben estas figuras en su mayoría es de una figura de supervisión (81.5%). Un porcentaje mucho menor (11.3%) señaló que este apoyo lo recibió de la coordinación académica.

**Gráfica 3.17** Personal que apoya y retroalimenta a las y los AE en EIC (%)



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la frecuencia con la que los y las agentes educativos de EIC suelen recibir el apoyo de la supervisión, coordinación u otro, la mayoría reportó entre una y tres veces al mes (69.9%) (gráfica 3.18).

**Gráfica 3.18** Frecuencia de las visitas del personal de apoyo a las y los AE en EIC (%)



Fuente: elaboración propia.

## Composición de los grupos de niñas y niños por edad

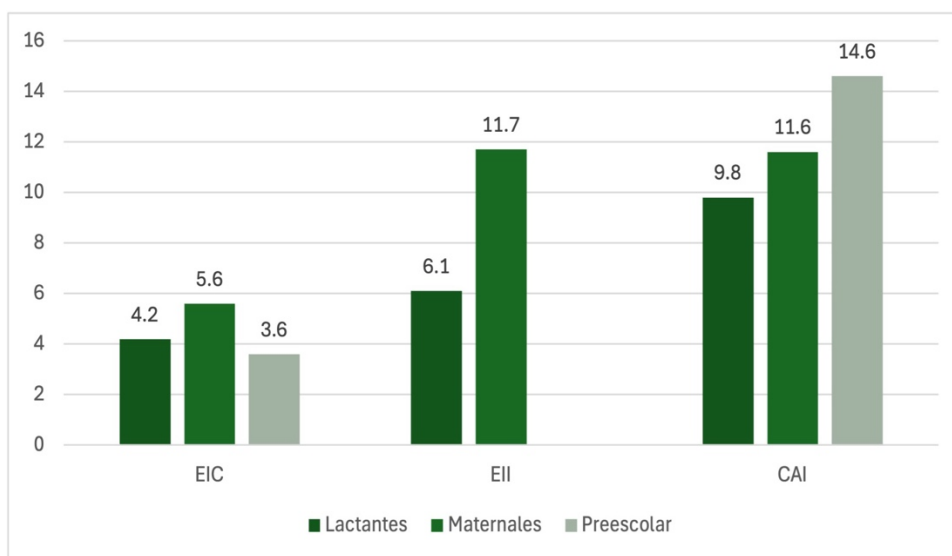
Diversos estudios han señalado la importancia del número de alumnos por docente y el tamaño de los grupos en los programas educativos para la primera infancia (Dalgaard *et al.*, 2022; Canbeldek y Erdogan, 2017). Se argumenta que el tamaño del grupo incide en las interacciones entre docentes y alumnos y la atención que estos últimos reciben, lo cual está asociado a un mejor aprendizaje y desarrollo. La literatura sugiere que un menor número de niñas y niños permite a la o el AE establecer una relación más cercana y ofrecer una atención personalizada, lo que es especialmente relevante en educación inicial, mientras que un número alto de niñas y niños por agentes educativos deriva en interacciones menos frecuentes y cálidas (Rubio-Codina *et al.*, 2021). En estos casos, la presencia de más AE, como un o una asistente, facilita distribuir y especializar las actividades, como evaluar el proceso o atender a niñas y niños con mayores necesidades (Bowne *et al.*, 2017).

Como se muestra en la gráfica 3.19, en general, el tamaño de los grupos en educación inicial es menor al de otros niveles educativos: menor a 20 niñas y niños en promedio por sala o AE. Sin embargo, en EII el promedio fue de 17.8 niñas y niños, casi el doble que en los CAI y en los espacios de educación inicial comunitaria, que arrojaron un promedio de 10.7 y 11.1 niñas y niños, respectivamente.<sup>42</sup>

<sup>42</sup> En CAI, el promedio en los grupos de niñas y niños menores de 18 meses (9.8 niñas y niños) es menor que en los grupos de 18 meses a 3 años (11.6 niñas y niños). Mientras que, en estos servicios, niñas y niños se separan en según estos rangos de edad, en EIC, se integran los dos rangos de edad en el mismo grupo.

La gráfica 3.19 también muestra que en EII, las y los agentes educativos brindan menos atención a niñas y niños menores de un año y medio, cuyo promedio fue de 6.1, mientras que el promedio de niñas y niños de un año y medio a tres años fue de 11.7. Asimismo, se encontró que, en promedio, el doble de niñas y niños asisten al centro educativo acompañados de su madre o cuidadora que la cantidad que acude en compañía de su padre o cuidador, que es de 4.1 niñas y niños.<sup>43</sup>

**Gráfica 3.19** Promedio de niñas y niños en grupo por rangos de edad



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (CV mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

En EIC, los grupos de las y los AE están conformados por 4.2 niñas y niños menores de 18 meses, 5.6 niñas y niños de 18 meses a 3 años y 3.6 niñas y niños en edad de preescolar.

## Diversidad lingüística y necesidades especiales

El cumplimiento del derecho a la educación para todas y todos –niñas y niños y familias– implica asegurar su participación en ambientes en los que se reconocen, valoran y atienden sus diferencias, considerándose una oportunidad para enriquecer la convivencia y las

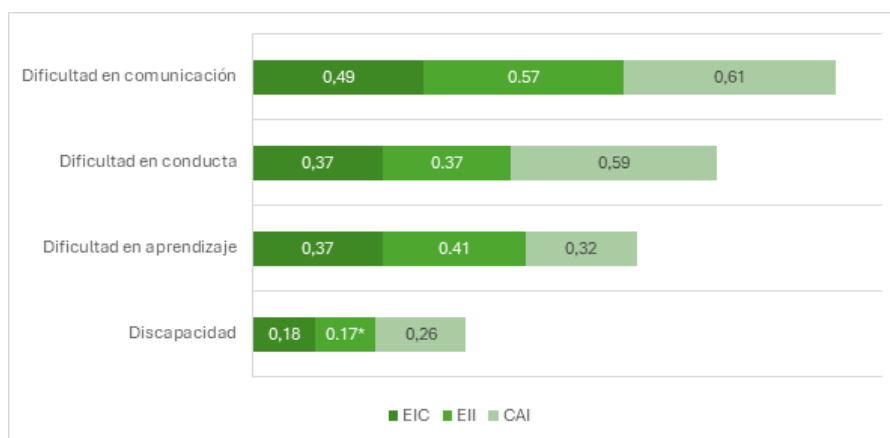
<sup>43</sup> El modelo de EII establece como una de las formas de atención la dirigida a niñas y niños en los centros –a diferencia de la dirigida a niñas y niños en los hogares, que es una segunda forma de atención–. En esta “pueden estar presentes algunas madres y padres, con el propósito de apoyar las acciones emprendidas por el docente; pueden monitorear un grupo de infantes mientras el docente atiende otro, producir material didáctico, atender las necesidades de higiene de algunos pequeños o simplemente cuidarlos, observar el trabajo del grupo y los avances de niñas y niños” (SEP, 2014b: 60).

oportunidades de aprendizaje (Booth, *et al.*, 2003). Para los centros y las y los AE, lo anterior implica contar con las condiciones, capacidades y recursos que faciliten y promuevan la atención a la diversidad, contribuyendo con ello a una educación inclusiva.

En este sentido, la diversidad de las características de niñas y niños en cada grupo puede dar cuenta, por un lado, de la medida en la que los servicios de educación inicial tienen la capacidad para recibir a una población con características diversas y, por el otro, de las necesidades de los centros y de las y los AE. Cuando en un grupo conviven niñas y niños con una diversidad de características –por ejemplo, niñas y niños en un rango de edad muy amplio o con alguna discapacidad– es más complicado para AE ofrecer una atención adecuada. En los casos donde el grupo es muy diverso, la literatura recomienda asignar a agentes con mayor experiencia, así como brindar formación para una atención diferenciada (Ansari y Pianta, 2018).

Este estudio se enfocó específicamente en identificar la participación de niñas y niños indígenas y aquellos con alguna discapacidad o con dificultades de conducta, de aprendizaje o de comunicación.<sup>44</sup> Los resultados presentados en la gráfica 3.20 muestran que existe poca diversidad en los tres tipos de servicio. En los CAI se identificó una baja presencia de niñas y niños indígenas (0.18 niñas y niños, en promedio) que presentan alguna discapacidad (0.26), alguna dificultad importante de conducta (0.59), comunicación (0.61) o aprendizaje (0.32).

**Gráfica 3.20** Promedio de niñas y niños (NN) en aula por servicio con alguna discapacidad o dificultad



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

<sup>44</sup> Se reconoce que existen diferentes factores (tanto genéticos como contextuales) que resultan en dificultades de conducta, comunicación o aprendizaje; sin embargo, se buscó conocer el número de niñas y niños que las figuras educativas reconocen en su aula con alguna de estas dificultades o con alguna discapacidad, incluyendo las diferentes causas o manifestaciones.

En el caso de la EII, se encontró que, en promedio, casi 3 niñas y niños por grupo no son indígenas (en grupos de un promedio de 6.1 niñas y niños menores de 18 meses y 11.7 mayores de 18 meses y hasta 3 años). También se atienden a pocas niñas y niños con discapacidad (0.17,\* en promedio) y con dificultades de conducta (0.37), comunicación (0.57) y aprendizaje (0.41). En cambio, en EIC es más notoria la presencia de niñas y niños indígenas, que alcanzan un promedio de 2.5 por grupo, aunque la atención a quienes tienen alguna discapacidad o dificultades para el aprendizaje en promedio también es menor a uno (0.18 niñas y niños con discapacidad, 0.37 con dificultades de conducta, 0.49 de comunicación y 0.37 para el aprendizaje).

A partir de la información presentada, se identifica una composición diferenciada de los grupos entre los tipos de servicio. Por un lado, se encuentran los CAI, que cuentan con grupos reducidos de niñas y niños según rango de edades: de 43 días a 18 meses y de 18 meses a 3 años; ambos con poca presencia de niñas y niños indígenas, con discapacidad, dificultad de conducta, comunicación o aprendizaje. En contraste, la mayoría de las y los AE de EII y EIC trabajan en centros educativos unitarios que se componen de un solo grupo que integra a niñas y niños de todas las edades entre 45 días y 3 años, aunque el primer caso se distingue por una mayor presencia de niños y niñas mayores de un año acompañados de MPC. En Educación Inicial Comunitaria el tamaño promedio de los grupos, integrados por MPC, es menor que en los otros tipos de servicio y en ellos participan principalmente las madres o cuidadoras (mujeres).

## Síntesis del apartado

Los hallazgos en cuanto a las condiciones institucionales en las que se insertan las y los AE muestran la brecha que existe entre los CAI y los servicios de EII y EIC. Los primeros se caracterizan por contar con una infraestructura física completa y propicia para procurar el bienestar y el desarrollo integral de niñas y niños. Los materiales y recursos didácticos de los que disponen las y los AE son valorados como apropiados para la edad y las necesidades educativas de las niñas y los niños. Además, los resultados de la encuesta muestran que, por una parte, los CAI cuentan con condiciones idóneas en términos del tamaño de los grupos y la disponibilidad de salas, además de contar con una planta docente más completa, lo que permite brindar una atención integral a las niñas y los niños que asisten a este servicio educativo.

En contraste, las y los AE de los servicios de EII y EIC carecen de espacios adecuados o suficientes para ofertar el servicio a niñas y niños. No sólo no cuentan con espacios propios que se puedan acondicionar para brindar una atención adecuada, sino que una cantidad importante de estos carece de servicios básicos. Además, la disponibilidad y pertinencia de materiales didácticos con los que cuentan las docentes para promover el desarrollo y apren-

dizaje de niñas y niños son insuficientes y poco pertinentes para enriquecer las experiencias lúdicas de estos. Por otro lado, siendo centros unitarios, las figuras educativas desempeñan distintas funciones, de gestión, docencia, directivas y administrativas. En EII el tamaño de los grupos en promedio es mayor, razón por la que con frecuencia procuran la presencia de madres y padres de familia durante las sesiones (Mejoredu, 2021).

Las condiciones laborales son similares para las y los agentes educativos de los CAI y EII. La mayoría en estos dos tipos de servicio señalaron tener un contrato definitivo o de base, y las prestaciones salariales correspondientes. Estas figuras son quienes dedican más tiempo semanal al desarrollo de sus funciones. En cambio, las y los AE comunitarios firman, en su mayoría, un convenio de colaboración con Conafe, que hace constar su participación voluntaria y el apoyo de la institución.

### 3.4 Formación continua y acompañamiento a las y los AE

La formación continua forma parte del proceso de aprendizaje, crecimiento y desarrollo profesional de las y los docentes en diferentes momentos de su trayectoria. Esta permite no sólo actualizar y fortalecer los conocimientos y habilidades adquiridas durante la formación inicial, sino mejorar de manera continua la práctica docente a partir de las oportunidades de reflexión y aprendizaje que brinda en torno a las situaciones y retos que se enfrentan en el ejercicio de la función docente.

En términos prácticos, las diversas estrategias de formación continua que se llevan a cabo se han distinguido según el ámbito en el que se desarrollan: fuera de la escuela y dentro de ella. En México, las estrategias de formación continua de docentes se han desarrollado principalmente fuera del espacio escolar, mediante la oferta de cursos y talleres vinculados a pagos por mérito individual. De acuerdo con Sandoval (2020), estas acciones formativas suelen tener poca vinculación con el contexto escolar, la práctica docente y las necesidades de mejora de las y los docentes y, por lo tanto, han tenido poco impacto en su desarrollo profesional y la mejora de sus prácticas.

En contraste, las acciones formativas que se llevan a cabo al interior de la escuela y vinculadas con la práctica se han caracterizado a partir de su estrecha relación con el contexto escolar y los retos de la práctica. Estas estrategias, enmarcadas por los expertos dentro de un enfoque de la formación situada, se sustentan en procesos de reflexión individual y colectiva, el análisis de los problemas que ocurren en la escuela y el carácter situacional de la práctica docente (Mejoredu, 2022b).

Reconocido como el enfoque que conduce al desarrollo docente, la formación situada busca que las y los docentes sean quienes promuevan sus propios procesos reflexivos, decidan

sobre su práctica y participen activamente en su formación mediante el trabajo colaborativo y el acompañamiento (Richert, citada en Vezub, 2013). Cabe enfatizar que la reflexión, el trabajo en colectivo y la discusión no sólo deben considerar a docentes frente a grupo; la participación y el apoyo de autoridades educativas es fundamental para cumplir con los propósitos en este proceso (Mejoredu, 2022b).<sup>45</sup>

Aunque en educación inicial los estudios sobre la formación y el desarrollo profesional de las y los AE han sido pocos, estos han afirmado su importancia para el fortalecimiento de la práctica (Downer *et al.*, 2009; Sandefur *et al.*, 2011). Se ha mostrado, por ejemplo, que cuando las y los AE no han tenido oportunidades de formación que les permitan adquirir conocimientos y habilidades, es menos probable que sus intervenciones tengan un efecto directo en el desarrollo de las niñas y los niños (Melhuish *et al.*, 2015; Guerra, 2008; Jehng *et al.*, 1993; Wood y Bennett, 2000).

En las escuelas del país, la formación docente se busca impulsar particularmente a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). De acuerdo con los *Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica* (SEP, 2024b), éstos se constituyen en espacios para la deliberación, planeación, intercambio, análisis y construcción. Entre sus funciones está el favorecer el trabajo pedagógico colegiado y fomentar espacios de reflexión (artículos 7 y 8). Todo ello tiene la intención de abonar a la formación de las y los maestros, uno de los propósitos de los CTE.

Estos espacios se consideran también en la educación inicial no escolarizada, en cuyo caso los Lineamientos citados establecen que las y los AE definirán, “en coordinación con su autoridad educativa inmediata, las estrategias para propiciar el intercambio de experiencias y el trabajo colegiado involucrando la participación de las familias, que les permita generar y garantizar ambientes óptimos para acompañar los procesos de desarrollo de las niñas y los niños” (artículo 9).

A continuación, se presentan los resultados sobre las acciones de formación en las que han participado las y los AE, relacionada con su función educativa en educación inicial.

---

<sup>45</sup> En términos más analíticos, existen dos perspectivas desde las cuales se entiende a la formación continua. Desde la perspectiva carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento, la formación continua se concibe como un proceso de larga duración que debe propiciar el desarrollo autónomo, el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica de los profesores (Edwards *et al.*, citados en Vezub, 2013). Por otra parte, desde la perspectiva centrada en el desarrollo profesional docente, la formación continua concibe al cuerpo docente como profesionistas activos y reflexivos, capaces de formular y decidir sus agendas de perfeccionamiento. Con ello, se busca que sean los propios docentes quienes produzcan saberes pedagógicos y, en un proceso de revisión de su propia práctica, así como en procesos colectivos, el cuerpo docente fortalezca y establezca su propia voz (Richert, citada en Vezub, 2013). De estas dos concepciones surgen dispositivos y estrategias diferentes, que definen, por ejemplo, los tipos y modalidades de formación, sus enfoques y contenidos.

## Inducción al servicio

La inducción a la docencia es un espacio en el que se adquieren conocimientos y habilidades prácticas para ejercer la profesión, generalmente con el acompañamiento de un docente con mayor experiencia que realiza tareas de mentoría (Marcelo y Vaillant, 2017). En este proceso, las acciones de inserción que se implementan favorecen la permanencia en el servicio y la satisfacción por el trabajo (Smith e Ingersoll, citados en Marcelo y Vaillant, 2017). En las siguientes líneas, se presentan las cifras sobre la participación de las y los AE en acciones de preparación para ingresar a la educación inicial, específicamente si tomaron algún curso o capacitación para brindar atención a niñas y niños menores de tres o cuatro años antes de comenzar a trabajar.<sup>46</sup>

La mayor participación en este tipo de actividades se registró en EIC. En estos servicios, la gran mayoría de quienes tienen al menos un ciclo operativo de experiencia<sup>47</sup> (89.1%) reportó que recibió formación antes de entrar al servicio y que la duración promedio de estas acciones formativas fue de 27.3 horas. Lo anterior es un reflejo del modelo de EIC que considera la participación de las figuras que ingresan al servicio en cursos intensivos días previos al inicio del ciclo operativo, dado que no es un requisito contar con una formación inicial en educación o en atención a la primera infancia.

Los temas que se cubrieron en esta capacitación se muestran en la gráfica 3.21. La mayoría de AE indicaron que se abordaron contenidos referentes al desarrollo infantil (desarrollo motriz, 30.3% y socioemocional 52.1%), contenidos sobre actividades que facilitan el desarrollo de habilidades (el juego, 60.1%) y los contenidos sobre práctica de crianza (73.7%) y aplicación del modelo del Conafe (57.3%). En cambio, un porcentaje menor de educadoras y educadores señaló que se cubrieron temas relacionados con la inclusión y la diversidad, específicamente la atención a niñas y niños con discapacidad y a niñas, niños y familias indígenas.<sup>48</sup>

---

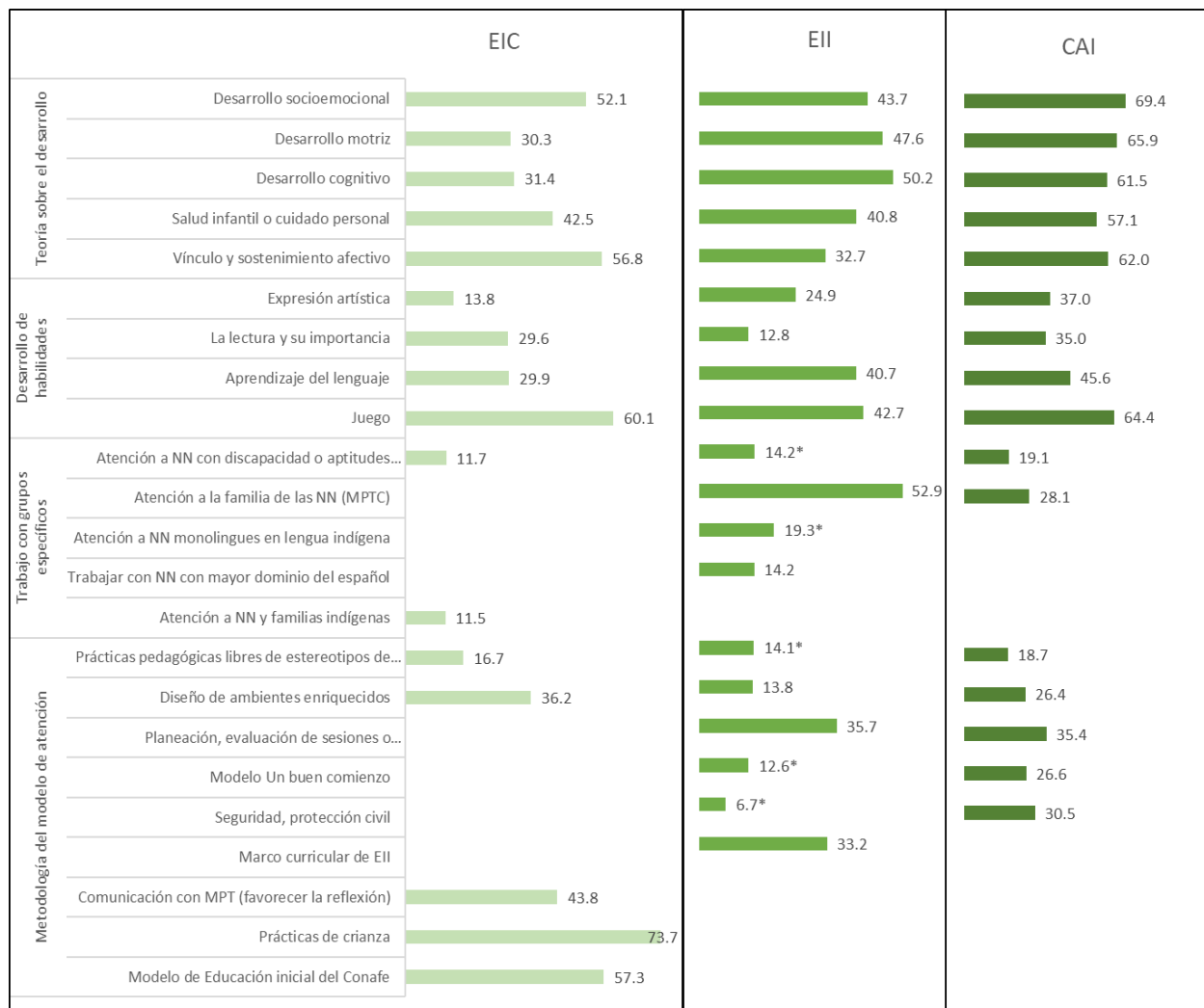
<sup>46</sup> Para la educación inicial en México, la normatividad señala que las agentes de CAI y EII de nuevo ingreso tienen derecho a dos ciclos escolares de tutoría con un docente asignado por la autoridad estatal cuando no cuentan con formación especializada para el trabajo con niñas y niños menores de tres años, de acuerdo con la LGSCMM, artículo 39 (SEP, 2019a). Este ejercicio es especialmente relevante cuando no cuentan con formación especializada para el trabajo con niñas y niños menores de tres años.

<sup>47</sup> Esta batería de reactivos no se aplicó con las y los educadores de nuevo ingreso debido a que al momento de recolectar la información se encontraban en el taller de inicio del ciclo operativo.

<sup>48</sup> Se retoman los contenidos que fueron abordados durante la participación de las agentes en las acciones de formación del ciclo escolar 2021-2022. 1) Contenidos sobre el desarrollo de NN: desarrollo socioemocional; motriz; cognitivo; vínculo y sostenimiento afectivo; salud infantil o cuidado personal, aprendizaje del lenguaje, 2) Contenidos sobre actividades que facilitan el desarrollo de habilidades en NN juego, la lectura y su importancia, expresión artística, diseño de ambientes enriquecidos de experiencias e interacciones, 3) Contenidos relacionados con el conocimiento del contexto social y cultural, la equidad y la inclusión: prácticas pedagógicas libres de estereotipos de género; conocimiento de las condiciones



**Gráfica 3.21** Contenidos abordados en la inducción por tipo de servicio



Fuente: elaboración propia

Nota: los contenidos que no tienen valores fueron reactivos que no se aplicaron en ese servicio.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

En los CAI, la proporción de educadoras y educadores, asistentes y puericultistas que reportaron haber participado en un curso o capacitación antes de su ingreso fue considerablemente menor, aunque su duración promedio fue mayor (67.1 horas). Únicamente 30.2% de las y los educadores, por ejemplo, tuvo un curso, taller u otra actividad que las capacitara para ingresar a la función. Las figuras que recibieron formación indicaron que

sociales y culturales en localidades rurales; el papel de la educadora en el desarrollo comunitario; atención a NN con discapacidad; atención a NN indígenas, 4) Contenidos relacionados con las metodologías de trabajo: planeación, evaluación de sesiones o autoevaluación; contenidos y aplicación de los modelos de EI, y 5) Contenidos enfocados en fortalecer la atención a MPC: atención a la familia de las NN; aprendizaje de adultos; comunicación con MPC.

los contenidos más vistos fueron los relacionados con el desarrollo infantil, como el sostenimiento afectivo y el juego; en contraste, pocos AE (menos de 20%) señalaron haber visto contenidos relacionados con la atención a niñas y niños con discapacidad y el desarrollo de prácticas libres de estereotipos de género (gráfica 3.21).

En Educación Inicial Indígena, poco más de la mitad de las y los AE (54.1%) indicó haber recibido algún curso o capacitación antes de iniciar su labor educativa en educación inicial, cuya duración en promedio fue de 46.5 horas. En cuanto a los contenidos vistos en estas actividades, se señalaron con mayor frecuencia los relacionados con el desarrollo infantil, ya sea cognitivo, motriz o socioemocional, y, en segundo lugar, los relacionados con el juego, aprendizaje del lenguaje o expresión artística. En contraste, los contenidos reportados por una menor proporción de AE fueron los relacionados con los aspectos metodológicos del trabajo, como la planeación y la evaluación de sesiones (35.7%), la aplicación del marco curricular de la EII (33.2%), el desarrollo de una práctica pedagógica libre de estereotipos de género (14.1%)\* o el diseño de ambientes enriquecidos para el aprendizaje (13.8%).

## **Participación en actividades de formación continua de ae**

En este apartado se presentan las actividades de formación en las que participaron tanto fuera del centro educativo como aquellas que se relacionan con la práctica y que principalmente se desarrollan dentro del centro educativo.

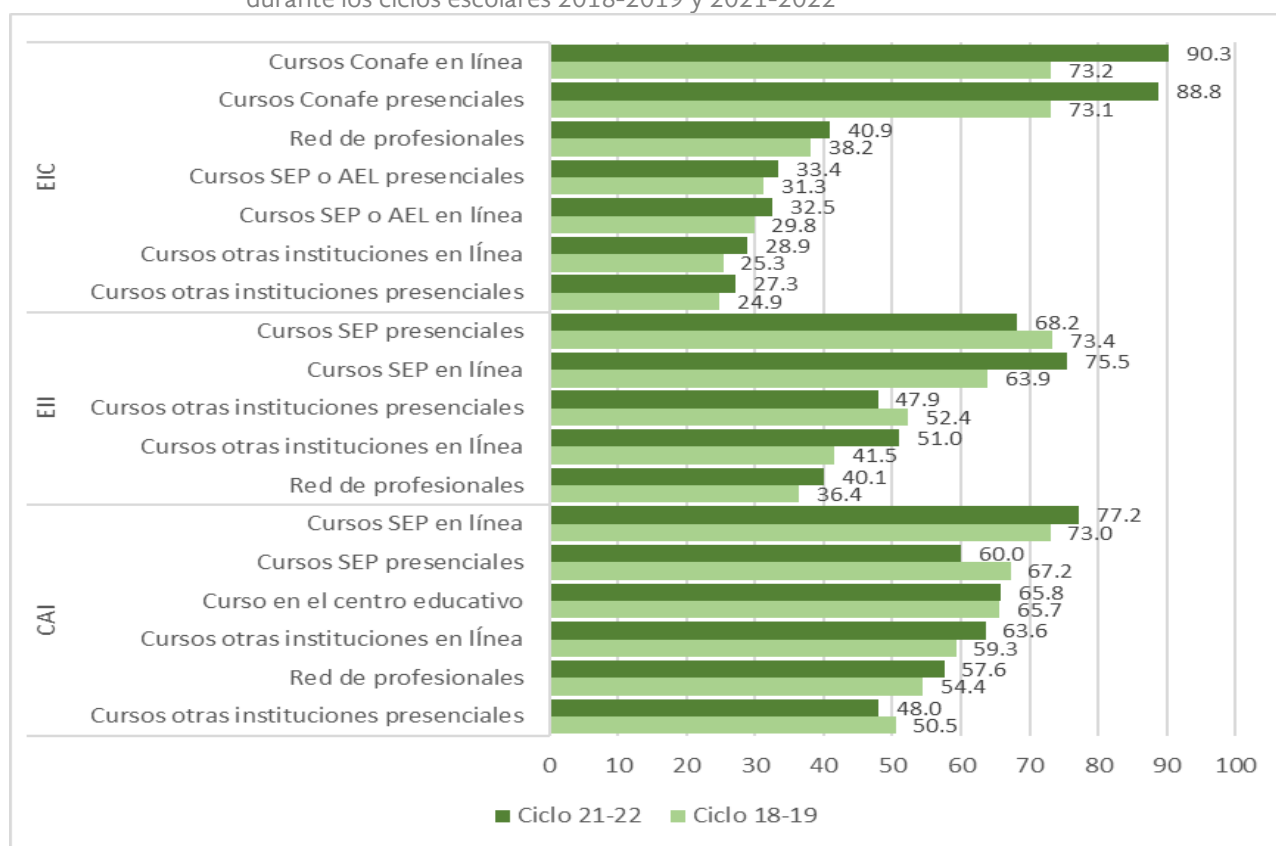
### *Formación externa al centro educativo*

La formación que se describe como externa refiere principalmente a la oferta de capacitación y actualización que se brinda mediante cursos, talleres o conferencias que, generalmente, ocurren fuera del centro educativo. En este apartado se da cuenta de la participación en este tipo de acciones durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2021-2022.

La gráfica 3.22 presenta el porcentaje de las y los AE que participaron en acciones formativas ofertadas por distintas instancias y modalidades. En general, se aprecia que las acciones en las que más participaron las y los AE en los tres tipos de servicio fueron los cursos ofertados por la SEP, tanto de manera presencial como en línea. Entre 40 y 45% de agentes educativos en CAI y EII participaron de una a dos veces durante el ciclo; en cambio en EIC menos del 16% de las y los educadores comunitarios con experiencia de al menos un ciclo escolar participaron con esta frecuencia.

Destaca el incremento entre el ciclo 2018-2019 y el 2021-2022 en la participación en las actividades en línea, tanto de la SEP como de otras instituciones, en los tres tipos de servicio, aunque considerablemente mayor en EII y EIC, en los que el aumento fue de 11.6 y 17.1%, respectivamente. Es probable que dicho incremento sea resultado de la contingencia sanitaria por covid-19, que implicó para las y los docentes de distintos niveles educativos la migración obligatoria y forzosa hacía esquemas de formación en línea. Por otro lado, estas cifras dejan ver el esfuerzo de agentes educativos que laboran en EII y EIC por participar en iniciativas de formación en línea, considerando las condiciones de desigualdad social y la brecha digital que enfrentan.<sup>49</sup>

**Gráfica 3.22** Participación en actividades de formación por tipo de servicio durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2021-2022



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, cabe resaltar el incremento de la participación de las y los AE en las actividades formativas diseñadas desde las instituciones responsables –Conafe y SEP– entre el primer y segundo ciclo reportados. En los CAI, en particular, se identificó una importante

<sup>49</sup> Como se reportó en las secciones 1.1.4 y 2.1.3, las y los AE de los servicios de EII y EIC tienen baja conectividad a internet tanto en sus hogares como en el centro educativo en donde laboran.

participación de AE (65.7%) en cursos, talleres y diplomados organizados al interior del centro educativo, quienes reportaron haberlo hecho al menos una vez en el ciclo escolar.

### *Participación en acciones relacionadas con una formación situada*

En el marco de la formación situada, la reflexión sobre la práctica es una condición necesaria para la mejora del ejercicio y el trabajo docente porque permite a las maestras y los maestros pensar sobre las distintas funciones que desempeñan a partir de sus condiciones y contextos específicos. La reflexión del quehacer docente se fortalece mediante los procesos de acompañamiento, pero también a través del intercambio entre pares en espacios de discusión como los CTE.

El acompañamiento se constituye como una estrategia relevante para la comprensión, el fortalecimiento y la mejora del trabajo docente.<sup>50</sup> Este proceso conlleva el análisis de la práctica, la construcción de alternativas para la solución de problemas y la selección o elaboración de recursos para promover aprendizajes contextualizados (Mejoredu, 2023a).

En los CAI y EII, el acompañamiento está considerado por el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE), a cargo de las autoridades educativas estatales. De acuerdo con sus lineamientos, el servicio debe orientar sus actividades a “apoyar la transformación de la escuela y la mejora de las prácticas educativas, a fin de impulsar el máximo logro de aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos” (SEP-USICAMM, 2021: 9).<sup>51</sup>

En los CAI, 59.5% de las y los educadores indicaron que frecuentemente reciben acompañamiento de sus directoras y directores y 56.2% de las y los ATP (gráfica 3.23). Ambas figuras forman parte del personal del centro educativo, lo que significa que un porcentaje importante de AE (40.5% y 43.8%, respectivamente) nunca o muy pocas veces se benefició de su acompañamiento.

En el caso de EII, también resalta el alto porcentaje de AE que nunca o pocas veces tuvieron acompañamiento de alguna figura de asesoría técnica pedagógica o de supervisión, pues

---

<sup>50</sup> Desde el enfoque situado que impulsa Mejoredu, el acompañamiento se concibe como un proceso sistemático con intención pedagógica, que contribuye a la formación continua y situada de las figuras educativas [...]el acompañamiento es compartido entre las figuras educativas que realizan y reciben acompañamiento, ya que ambas partes aprenden con sus pares, docentes y colectivos escolares, y se benefician de un proceso de formación continua (Mejoredu, 2023a).

<sup>51</sup> El SAAE establece una estructura básica de personal con la que deben contar las supervisiones de zona escolar para el apoyo de los centros educativos, que está integrada por un supervisor de la zona escolar, dos asesores técnico-pedagógicos para educación inicial, preescolar o primaria, y un asesor técnico en apoyo a actividades de dirección (SEP-USICAMM, 2021).

sólo 36.1% y 60.7% señaló que contó recurrentemente con su acompañamiento, respectivamente.

El intercambio entre pares parece ser una fuente de colaboración y aprendizaje en muchos de los centros educativos de CAI y de EII. En ellos, la mayoría de las figuras educativas identificaron el Consejo Técnico Escolar como un espacio en el que se reúnen para analizar los problemas de la práctica educativa (71.7% y 82.9%, CAI y EII respectivamente). Asimismo, cerca de dos terceras partes indicaron que con frecuencia intercambian situaciones de su práctica con sus pares. Lo anterior destaca particularmente en EII, en donde la mayoría de los centros son unidocentes, lo que sugiere que la comunicación por medio de las TIC es una práctica común.

En EIC, el programa considera el acompañamiento a las y los educadores comunitarios por parte de una figura de supervisión, quien, a su vez, es supervisada por la coordinación de zona.<sup>52</sup> En buena medida, los resultados de la encuesta, presentados en la gráfica 3.23, reflejan el trabajo de esta estructura: 84.5% de las y los educadores frecuentemente recibe retroalimentación de la figura de supervisión. Adicionalmente, un porcentaje importante resaltó que con frecuencia recurre a otras figuras educadoras comunitarias para intercambiar información.

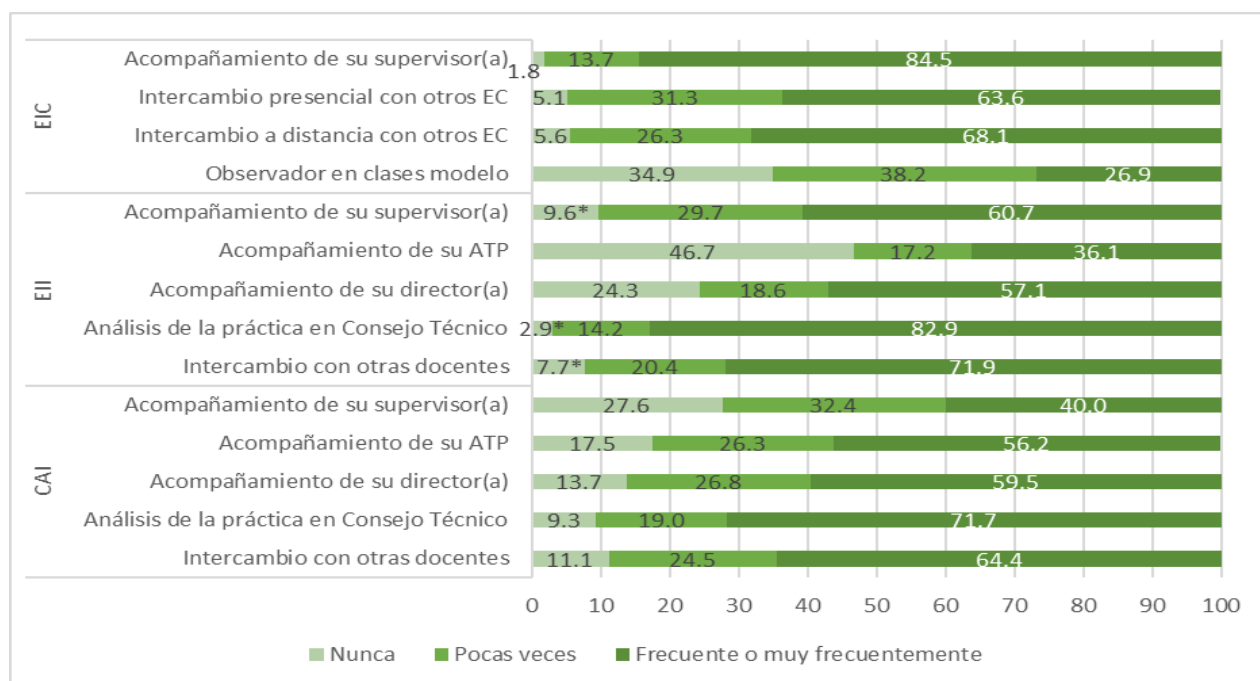
De manera específica, 63.6% compartió experiencias y dudas con otras y otros educadores de manera presencial, mientras que 68.1% lo hizo a distancia. Aun así, tres de cada diez educadoras y educadores comunitarios o más parecen realizar sus tareas de manera aislada de otras y otros AE, y, por lo tanto, tienen menos oportunidades de enriquecer su práctica. Lo anterior resulta relevante, dado que las distancias entre localidades, la escasez de recursos pecuniarios, así como las condiciones de seguridad del contexto de los centros educativos con frecuencia limitan el apoyo de la supervisión (Myers, 2018).

Los resultados permiten identificar figuras y espacios de acompañamiento con los que cuentan las y los AE, que representan oportunidades de reflexión sobre la práctica. Sin embargo, resulta necesario indagar cómo se desarrollan estas acciones con el fin de determinar en qué medida estos espacios efectivamente propician procesos reflexivos y son, efectivamente, procesos de formación situada, así como emitir recomendaciones sobre estrategias adecuadas a los contextos económicos y culturales específicos de cada servicio.

---

<sup>52</sup> En 2022, Conafe redefinió algunos elementos de la educación comunitaria, incluyendo de la educación inicial. Las figuras de acompañamiento se nombraron educador comunitario de acompañamiento microrregional y educador comunitario de acompañamiento regional (Conafe, 2022b).

**Gráfica 3.23** Frecuencia de acciones de acompañamiento e intercambio entre AE por tipo de servicio (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

## Contenidos que se abordan en la formación

El conocimiento de las y los AE es considerado un factor fundamental para lograr prácticas educativas de excelencia en entornos de educación inicial, sobre todo porque en éstas confluyen diversos tipos de saberes –sobre la niñez y el desarrollo infantil, sobre aspectos didácticos y pedagógicos, sobre las habilidades emocionales y la salud física y psicológica, por mencionar algunos– que moldean las decisiones dentro del proceso educativo (Snider y Fu, 1990; Schoenfeld, 1999; Weber *et al.*, 2015; Piasta *et al.*, 2015).<sup>53</sup>

Se espera que los procesos de formación orienten la asimilación de contenidos y técnicas actualizados sobre la labor de las y los AE y que contribuyan a la solución de los problemas que se presentan en la práctica. Para ello, diferentes autores señalan la relevancia de asegurar que los procesos de formación consideren una diversidad de contenidos, como el juego como experiencia básica de aprendizaje, técnicas didácticas para que niñas y niños

<sup>53</sup> El conocimiento de las y los docentes se entiende como la red de conceptos, imágenes y habilidades que es útil para definir, comprender y promover el aprendizaje y el desarrollo de niñas y niños (Golbeck y Young, 1999; Pajares, 1992).

desarrollen habilidades de lenguaje, pensamiento matemático y científico y expresión artística; atención a la diversidad cultural y lingüística de las infancias y familias, así como las condiciones de discapacidad y dificultades para el aprendizaje (Powell *et al.*, 2017). Esta diversidad de contenidos es importante porque permite a las y los AE responder a contextos y necesidades específicos y fortalecer y ampliar su repertorio de estrategias para la práctica, así como consolidar su sentido de autoeficacia (OCDE, 2018b).

La ECCAEI exploró los contenidos que fueron abordados durante la participación de AE en las acciones de formación del ciclo escolar 2021-2022. Los resultados se muestran en la tabla 3.4. Para facilitar su presentación, éstos se agruparon como sigue:

- Contenidos sobre el desarrollo de niñas y niños: desarrollo socioemocional; desarrollo motriz; desarrollo cognitivo; vínculo y sostenimiento afectivo; salud infantil o cuidado personal; aprendizaje del lenguaje.
- Contenidos sobre actividades que facilitan el desarrollo de habilidades en niñas y niños: juego; la lectura y su importancia; expresión artística; diseño de ambientes enriquecidos de experiencias e interacciones.
- Contenidos relacionados con el conocimiento del contexto social y cultural, la equidad y la inclusión: prácticas pedagógicas libres de estereotipos de género; conocimiento de las condiciones sociales y culturales en localidades rurales; el papel de la educadora en el desarrollo comunitario; atención a niñas y niños con discapacidad; atención a niñas y niños indígenas (uso de la lengua, adaptaciones al currículo.),
- Contenidos relacionados con las metodologías de trabajo: planeación, evaluación de sesiones o autoevaluación; contenidos y aplicación de los modelos de EI: Un buen comienzo, marco curricular de educación inicial indígena y Modelo de educación inicial de Conafe.
- Contenidos enfocados en fortalecer la atención a madres, padres y cuidadores: atención a las familias de niñas y niños; aprendizaje de adultos; comunicación con MPC.

**Tabla 3.4** Contenidos vistos con profundidad por las y los AE en las actividades de formación continua (%)

Contenidos abordados	Rango de porcentajes		
	EIC	EII	CAI
<b>Sobre el desarrollo de niñas y niños</b>	57.2 % - 80.5 %	70.5 % - 81.1 %	76.6 % - 87.1 %
<b>Sobre actividades que facilitan el desarrollo de habilidades en niñas y niños</b>	45.4 % - 86.1 %	70.3 % - 82.8 %	74.1 % - 86.0 %
<b>Relacionados con el conocimiento del contexto</b>	32.7 % - 79.5 %	36.2 % - 73.3 %	25.3 % - 54.4 %

<b>social y cultural, la equidad y la inclusión</b>			
<b>Relacionados con las metodologías de trabajo</b>	80.6 %	70.7 % - 77.6 %	79.9 % - 80.7 %
<b>Enfocados en fortalecer la atención a MPC</b>	63.0 % - 68.3 %	73.4 %	77.3 %

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de las y los AE reportaron haber revisado diversos contenidos en las distintas acciones de formación en las que han participado. En el caso de los CAI, los contenidos revisados con al menos cierta profundidad fueron los que se relacionan con el desarrollo de niñas y niños, particularmente los referentes a la formación del vínculo afectivo con ellas y ellos (87.1%); la salud infantil o cuidado (83.8%) y con las actividades que promueven su desarrollo, específicamente el juego (86.0%) y la lectura y su importancia (80.3%). En estos servicios, los contenidos revisados en menor medida fueron los relacionados con el conocimiento del contexto, la equidad y la inclusión: 44% y 54% de AE reportaron haber abordado prácticas pedagógicas libres de estereotipos de género y atención a niñas y niños con discapacidad, respectivamente.

Por su parte, las y los AE de los servicios de EII y EIC revisaron a profundidad los contenidos que desarrollan habilidades en niñas y niños, como el juego (82.8% y 86.1%, respectivamente) al igual que aquellos asociados con su práctica educativa y la puesta en marcha del modelo educativo, aunque un porcentaje relevante reportó no haberlos abordado. Por ejemplo, en EII, en la formación que recibieron cerca de 3 de cada 4 docentes se cubrieron contenidos sobre la metodología de trabajo, específicamente sobre planeación, evaluación de sesiones o autoevaluación (77.6%) y contenidos y aplicación del marco curricular de la educación inicial indígena y de la población migrante (76%). Lo anterior significa que cerca de 24% no revisó estos contenidos o no de manera suficiente.

En EIC, 80% de las y los agentes educativos comunitarios reportaron haber revisado contenidos relacionados con la aplicación del modelo de educación inicial del Conafe. En estos mismos servicios, se destaca que, aunque la mayoría de AE reportó haber visto contenidos relacionados con el aprendizaje de adultos y comunicación con MPC, contenidos fundamentales para la implementación del modelo educativo, el porcentaje de figuras que señalaron no haber abordado estos contenidos, o se hizo de manera superficial, es considerable (37.0% y 31.7%, respectivamente).

Al igual que en los CAI, en EIC y EII los contenidos que fueron revisados por un menor número de agentes o se revisaron de manera superficial fueron los relacionados con el conocimiento del contexto, la equidad y la inclusión. Cerca de una tercera parte de las y los agentes educativos de EIC no revisaron contenidos relacionados con la atención a niñas y niños con discapacidad o indígenas, mientras que en EII, únicamente el 36.2% de AE tuvo la



oportunidad de ver temas relacionados con la atención a niñas y niños con discapacidad en sus actividades formativas.

Por otro lado, aunque la proporción de AE que indicaron haber abordado los contenidos señalados fue alta, un porcentaje importante consideró que requiere fortalecer medianamente o mucho su conocimiento de estos (tabla 3.5). Ocho de cada diez AE de EII señalaron requerir fortalecer la mayoría de estos contenidos, entre diez y veintidós puntos porcentuales más que la proporción de los CAI y EIC: más de 85% de estas figuras en EII señaló requerir mejorar su conocimiento para apoyar el desarrollo socioemocional, el sostenimiento afectivo y el aprendizaje del lenguaje de niñas y niños. Dentro de los contenidos relacionados con las metodologías de trabajo, un alto porcentaje también indicó requerir fortalecer sus conocimientos y habilidades para la planeación de su práctica (85.3%).

**Tabla 3.5** Áreas de mejora de la práctica educativa por tipo de servicio (%)

Contenidos	Rango de porcentajes		
	EIC	EII	CAI
<b>Sobre el desarrollo de niñas y niños</b>	71.6 % - 79.1 %	79.8 % - 88.0 %	63.0 % - 69.3 %
<b>Sobre actividades que facilitan el desarrollo de habilidades en niñas y niños</b>	67.2 % - 71.6 %	77.0 % - 81.1 %	62.5 % - 67.9 %
<b>Relacionados con el conocimiento del contexto, la equidad y la inclusión</b>	71.0 % - 79.1 %	75.1 % - 78.3 %	64.8 % - 78.1 %
<b>Relacionados con las metodologías de trabajo</b>	73.3 %	80.4 % - 85.3 %	69.6 % - 71.0 %
<b>Enfocados en fortalecer la atención a MPC</b>	75.3 % - 79.1 %	78.4 %	66.1 %

Fuente: elaboración propia.

En EIC, estos porcentajes fueron ligeramente menores -entre 70y 79.1%-. Se señalaron en gran medida los contenidos relacionados con el desarrollo infantil, como desarrollo socioemocional (79.1%), motriz (75.1%) y cognitivo (75.5%); también se destacaron los contenidos relacionados con las condiciones de las comunidades rurales (79.1%) y a la comunicación con MPC (79.1%). En los CAI, entre 6 y 7 de cada 10 agentes educativos –incluyendo educadoras y educadores, puericultistas y asistentes– reportaron requerir fortalecer la mayoría de los contenidos; y un mayor porcentaje (78.1%) indicó la necesidad de fortalecer conocimientos para atender a niñas y niños con discapacidad.

## Fuentes de información a las que recurren las y los AE para fortalecer su práctica

La mejora de la práctica docente es el resultado de un proceso de aprendizaje y desarrollo profesional en el que entran en juego diferentes elementos, entre ellos, la práctica misma y las reflexiones que el docente realiza al respecto.<sup>54</sup>

Como principales responsables del proceso educativo se espera que las y los docentes tengan capacidad de agencia; es decir, la libertad de actuar de forma intencional y voluntaria para alcanzar aquello que consideran valioso, lo que implica la búsqueda de respuestas ante las exigencias educativas y la construcción de sus prácticas (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006; Tenti, 2021; Larrosa, 2006 y Vaillant, 2007). Una de las acciones que denotan esta capacidad es la identificación de fuentes que les permitan detectar las áreas de mejora para reforzar su práctica educativa.

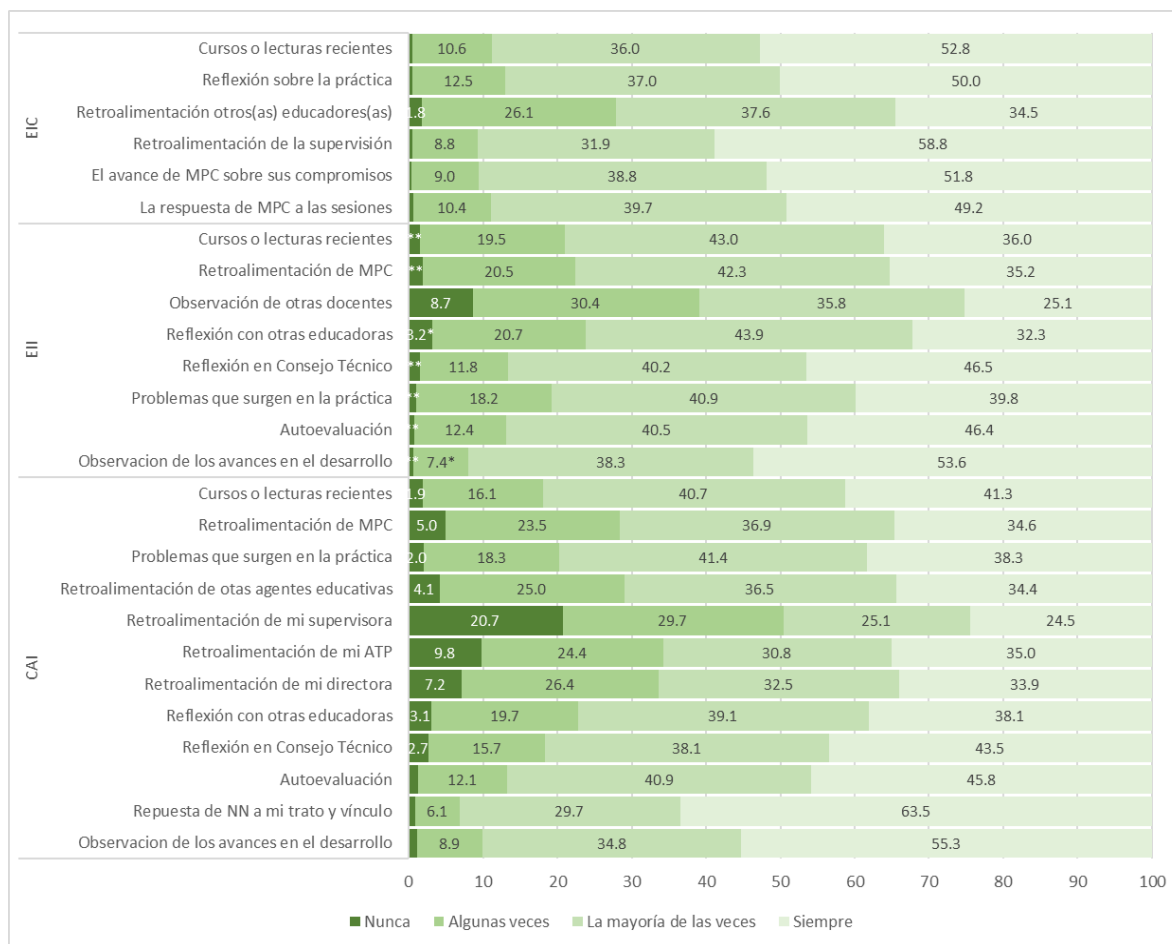
De acuerdo con la gráfica 3.24, en general, las figuras educativas de los CAI, EII y EIC afirmaron que recurren a diversas fuentes de información. Por ejemplo, la observación de los avances en el desarrollo de niñas y niños y su respuesta al trato y vínculo que generan con ellos son fuentes que retoman casi la totalidad (más de 90%) de las figuras en los CAI siempre o casi siempre. Asimismo, la autoevaluación, es decir, la valoración que hacen de sus propias acciones es una fuente relevante para alrededor de 9 de cada 10 figuras.

En EIC, 88.9% de las y los agentes educativos comunitarios indicaron que toman en cuenta la manera en que MPC responden a las sesiones siempre o casi siempre. En EIC, 90.6% de las y los agentes educativos reportó retomar sus avances en el cumplimiento de sus compromisos con esta misma frecuencia. Lo anterior sugiere que hacen una valoración de sus acciones en función de los efectos que tienen en niñas y niños o MPC, con el fin de contar con elementos para mejorar su práctica.

---

<sup>54</sup> La práctica misma involucra un conjunto articulado de acciones reflexivas, intencionadas y sistémicas que tienen el propósito de impactar en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños (Perales, 2006).

**Gráfica 3.24** Fuentes utilizadas para identificar aspectos por mejorar de la práctica educativa (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (CV mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

\*\* Se omite el valor debido al sesgo (CV mayor a 33.3%).

Por otro lado, acciones como el intercambio con pares o figuras de apoyo se consideran por un porcentaje similar o ligeramente menor. En los CAI y EII, 81.6% y 86.7% de agentes educativos, respectivamente, reportó que le han sido útiles la reflexión e intercambio de experiencias que ocurren en las sesiones de Consejo Técnico Escolar. La reflexión con otras y otros AE se dio en 3 de cada 4 participantes siempre o casi siempre en EII y los CAI, mientras que en EIC una proporción similar de AE informó que recibieron la retroalimentación de otros y otros agentes educativos.

Asimismo, la retroalimentación de la supervisión se destacó como una acción útil para mejorar su práctica, particularmente en EIC, cuyas figuras, en su mayoría, reportaron que siempre o casi siempre contaron con ella (90.7%). En contraste, en CAI, las figuras que

reportaron utilizar la retroalimentación brindada por la figura de ATP y la figura de dirección representaron un porcentaje menor (dos de cada 3), y únicamente 50% señaló haber utilizado la retroalimentación otorgada por la figura de supervisión.<sup>55</sup> Por último, los cursos o lecturas recientes fueron una fuente para identificar áreas de mejora siempre o casi siempre para cerca de 8 de cada 10 agentes educativos en EII y los CAI, mientras que en EIC casi 9 de cada 10. Para educadoras y educadores comunitarios, esta última cifra coincide con la valoración positiva de la mayoría de los cursos proporcionados por Conafe.

Ahora bien, en cuanto a la facilidad o dificultad para identificar sus áreas de mejora, aunque la mayoría de las y los AE en los tres tipos de servicio reportó que les resulta fácil o muy fácil (79.1% en CAI, 66.6% en EII y 75.7% en EIC), como también es el caso en cuanto a la facilidad para identificar las causas de los problemas que se presentan en su práctica (74.8%, 62.6% y 70.1%, respectivamente), los porcentajes de figuras para quienes lo anterior resulta difícil no son menores (del 20.1% al 37.4%), especialmente en EII. En cambio, las y los participantes reportaron tener mayor dificultad cuando se busca reconocer las áreas de mejora de otras y otros AE (68.5%, 52.5% y 63.7%, para cada tipo de servicio, respectivamente), lo que limitaría la retroalimentación o la riqueza de los intercambios que puede generarse entre pares.

## Valoración de las y los AE sobre las acciones de formación

Las y los agentes educativos han accedido a distintas acciones de formación continua y revisado con distinto grado de profundidad contenidos que les permiten fortalecer su práctica educativa. En esta sección se reportan las opiniones de las participantes sobre la pertinencia de estas acciones y aquellos aspectos que, desde su valoración, se requieren fortalecer para mejorar su práctica educativa.

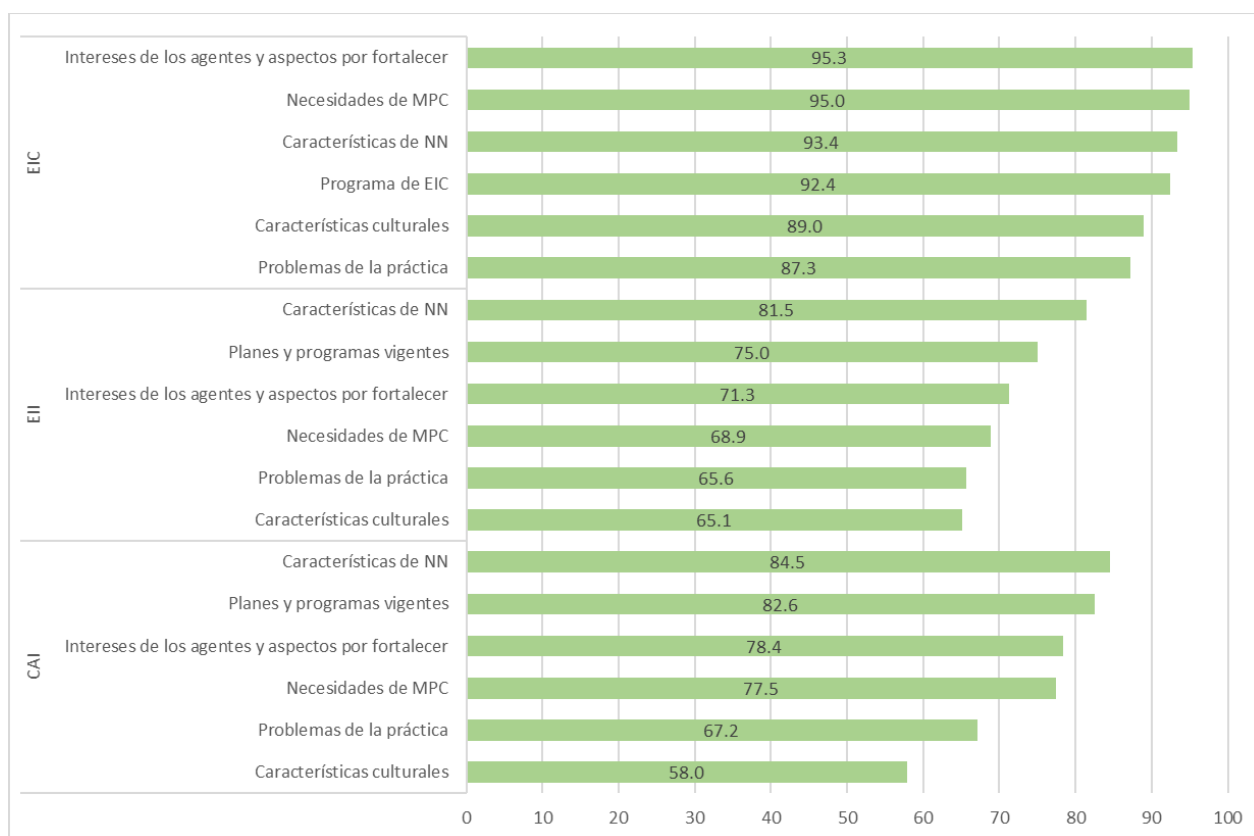
Como se puede observar en la gráfica 3.25, las acciones formativas son valoradas de manera positiva por la mayoría de las y los AE en los tres tipos de servicio, aunque en EIC esta es la percepción de una mayor proporción. En este último caso, cerca de 9 de cada 10 AE reportaron que la mayoría de las veces o siempre, la formación responde a aspectos como los intereses de niñas y niños, las necesidades de MPC y las características de niñas y niños. En los CAI, como muestra la gráfica, la mayoría consideraron las acciones formativas pertinentes; sin embargo, se identifica que 42% y 33.8% indicó que estas pocas veces o nunca respondieron a las características culturales de la localidad en donde trabajan y a los problemas de la práctica, respectivamente, porcentajes similares a los identificados en EII para estas mismas necesidades de formación.

---

<sup>55</sup> La mayoría de los CAI cuentan con una figura de asesoría pedagógica dentro del centro educativo.

A partir de estos resultados, es importante considerar acciones que posibiliten a las y los AE profundizar en contenidos que les permitan identificar e incorporar en el diseño de estrategias de aprendizaje, los rasgos socioculturales y de contexto de la comunidad en donde trabajan. Fortalecer este aspecto es fundamental para que las y los agentes educativos, particularmente de los servicios de EII y EIC, identifiquen las necesidades educativas y de crianza de niñas y niños y, con ello, garantizar las oportunidades de aprendizaje.

**Gráfica 3.25** AE que valoraron las acciones de formación como pertinentes según necesidades o condiciones específicas (%)



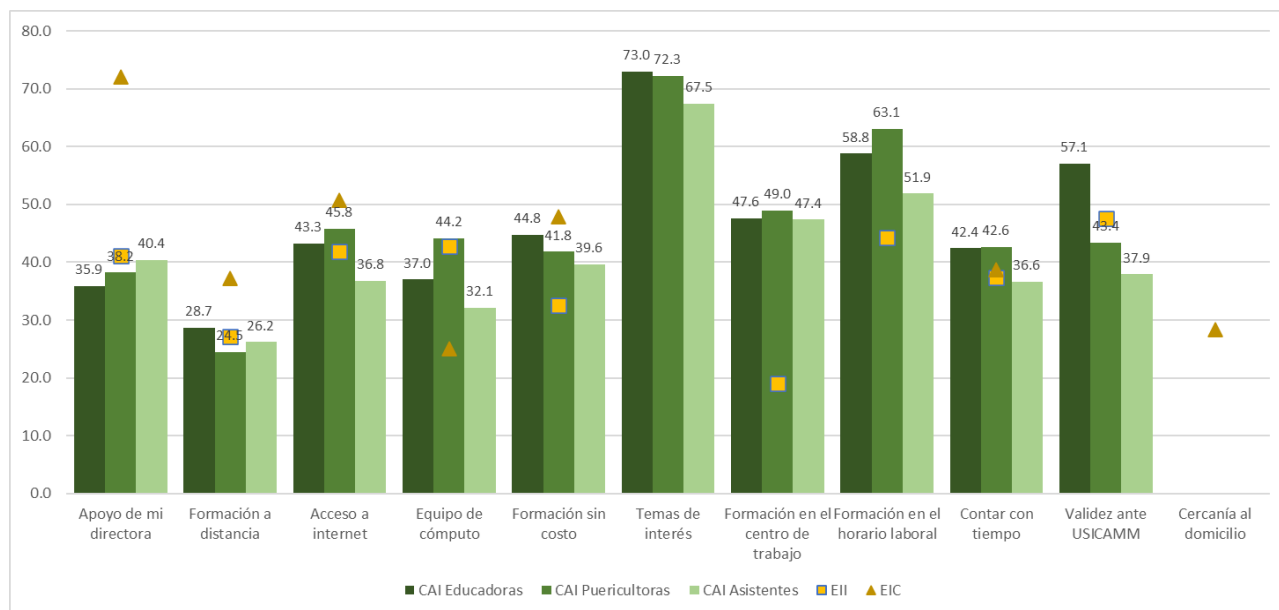
Fuente: elaboración propia.

## Acciones de formación

La PNEI identifica como uno de los desafíos para la educación inicial avanzar en el desarrollo profesional de las y los AE que atienden a niñas y niños en esta etapa. Para ello, se requieren no sólo acciones de formación pertinentes que estén estrechamente vinculadas a la práctica educativa, sino también generar las condiciones que faciliten la participación. Como señalan Barajas y González (2009), las modalidades de las actividades de formación continua deben responder a las necesidades reales del profesorado y del contexto; es decir, además de la

pertinencia de las acciones formativas, es fundamental que la oferta considere las condiciones laborales y sociales del personal docente con relación al tiempo, acceso a internet, disponibilidad de dispositivos electrónicos y de conocimiento, por ejemplo, de las plataformas digitales. La gráfica 3.26 muestra las condiciones que las y los AE perciben como las más favorables para participar en los procesos de formación.

**Gráfica 3.26** Aspectos que facilitan la participación de las y los AE en acciones de formación



Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, en los CAI la mayoría de las y los AE consideraron que recibir una formación en temas de interés y relacionados con su trabajo facilitarían su participación (73.0% de educadoras y educadores, 72.3% de puericultistas y 67.5% de asistentes). Asimismo, más de la mitad indicó que sería deseable que las acciones formativas se realizaran dentro del horario laboral (58.8%, 63.1% y 51.9%, respectivamente), y poco más de la mitad (57.1%) de educadoras y educadores, en particular, manifestaron que facilitarían su participación que las actividades de formación tuvieran validez ante USICAMM. Puericultistas, por su parte, valoraron más el acceso a tecnologías de la información, como contar con equipo de cómputo (44.2%) e internet (45.8%), y las y los asistentes privilegiaron que la formación sucediera dentro del centro de trabajo (47.4%).

Para las y los agentes educativos de EII, las condiciones que facilitarían su participación tienen que ver con el apoyo institucional, como que los cursos tengan validez ante USICAMM (47.5%) y que las acciones de formación sucedan dentro del horario de trabajo (44.3%) y cuenten con el apoyo de la supervisión (41.1%). También fueron señaladas por un

porcentaje importante el acceso a recursos tecnológicos como equipo de cómputo (42.8%) e internet (41.9%).

Por último, tres de cada cuatro educadoras y educadores comunitarios (72%) señalaron que contar con el apoyo del personal de la supervisión facilitaría su participación. Se destacan también como importantes para una mayor participación factores asociados a las limitaciones del contexto y un menor nivel de bienestar entre estas figuras: la mitad de ellas resaltó la importancia de contar con una conexión a internet y que las acciones de formación no involucren un costo personal.

## Síntesis del apartado

La información presentada en esta sección da cuenta de las oportunidades para formarse que han tenido las y los agentes educativos de los CAI, EII y EIC, así como de aquellas que se han dado en menor medida o se requiere fortalecer. En los tres tipos de servicio, la mayoría de las y los AE ha participado en acciones de formación diversas en términos de su formato y contenidos, - en línea, presenciales, dentro y fuera del centro educativo-. Se identifica también un esfuerzo de figuras de dirección, supervisión y autoridades educativas locales por ofrecer alternativas a las y los AE para fortalecer su práctica. Por su parte, estos, en general, valoran positivamente la oferta vigente de actividades -tanto por el formato, como por la selección de contenidos y el nivel de profundidad con que se trataron-. Sin embargo, se identifican áreas de mejora. En primer lugar, destaca el limitado alcance de las acciones de acompañamiento por parte del personal de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica.

En segundo lugar, se identifican menores oportunidades de formarse para brindar una educación en la diversidad, que sea pertinente a las características sociales y culturales de las poblaciones, y que impulse la equidad y la inclusión, en los tres tipos de servicio. Asimismo, resalta la petición de las y los participantes de mejorar sus conocimientos, habilidades y prácticas específicamente para la atención a niñas y niños menores de 3 años, por ejemplo, en el desarrollo socioemocional y afectivo, aspectos que tienen una gran relevancia para un desarrollo integral y que en educación inicial son centrales. La preparación para trabajar con MPC también se destaca como un área de formación que puede impulsarse en todos los servicios, pero particularmente en EIC, dadas sus características.

La formación continua en educación inicial es de especial relevancia dado que un porcentaje importante de figuras no tienen una formación específica para la docencia en este nivel; sus perfiles son diversos y sus conocimientos y habilidades se desarrollan en gran medida en la práctica educativa (Juárez *et al.*, 2021a). Lo anterior también resalta la necesidad de contar con una estrategia para que de manera gradual se amplíe el número de AE con la formación

adecuada en educación inicial. El panorama de la formación continua permite identificar aspectos favorables y áreas de oportunidad sobre los cuales se tiene que seguir profundizando con el fin de contar con información más específica que contribuya a generar acciones más pertinentes para este nivel educativo.

### 3.5 Práctica educativa

Las prácticas educativas se conforman por el conjunto de actividades que realizan estas figuras para incidir directamente sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Martínez, 2012; García *et al.*, 2008), y son de especial relevancia, puesto que de ellas depende la calidad de las interacciones y la atención que reciban niñas y niños en la educación inicial.

De acuerdo con diversos autores, las prácticas son una manifestación empírica de conocimientos, supuestos, creencias, valores y concepciones sobre el quehacer pedagógico (Wenger, 2001; Arrieta, 2003, Perales, 2006; Kemmis, 1996). Además, están moldeadas por las posibilidades que brinda el contexto escolar y las condiciones institucionales, así como por las características de sus estudiantes. Así pues, para aproximarse a la práctica educativa es necesario no sólo conocer la acción docente, sino también entender el conjunto de elementos y motivaciones que conducen a ella. Con el objetivo de abonar a dicho entendimiento, la ECCAEI recuperó información sobre las acciones que las y los AE realizan como parte de su práctica, así como sobre las creencias que sostienen alrededor del desarrollo en la primera infancia y de la educación inicial.<sup>56</sup> Esta se presenta a continuación.

#### Creencias de las y los AE alrededor de la educación inicial

Las creencias se definen como representaciones de la realidad que, de acuerdo con Fernández (2007), se derivan de procesos de construcción de conocimiento generados a partir de la experiencia o de cierto razonamiento en el pensamiento, con un componente afectivo y valorativo (Montes *et al.*, 2014), que se interiorizan y en algún momento son exteriorizados (Maldonado *et al.*, 2019). Estas representaciones orientan el pensamiento y comportamiento de los individuos.

---

<sup>56</sup> El estudio *La Política de Educación Inicial en México. Perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos*, de 2021, analiza, desde un enfoque cualitativo, las creencias de las y los AE respecto al desarrollo de niñas y niños, la educación inicial y la docencia en este nivel educativo. Los hallazgos de la ECCAEI coinciden, en general, con los resultados de este estudio, por lo que abonan al conocimiento sobre estas figuras desde un enfoque cuantitativo. Aunque en el segundo estudio se hace una revisión y análisis más detallado de las creencias, la ECCAEI tiene un mayor alcance al ser una encuesta aplicada a toda la población o una muestra representativa.



Las creencias que construyen y afianzan las figuras educativas durante su trayectoria educativa tienen un papel clave en la configuración de sus prácticas. De acuerdo con especialistas, las creencias sobre el quehacer pedagógico permiten hacer predicciones, seleccionar acciones, entender las situaciones observadas, y tomar decisiones simples o de mayores alcances, moldeando así las disposiciones para actuar (Chan y Elliott, 2000; Woolfolk Hoy *et al.*, 2009).

Varios estudios han identificado la correspondencia entre creencias y prácticas docentes (OCDE, 2018b). En educación inicial, se ha identificado que las y los AE responden a situaciones complejas del aula acorde a lo que consideran es adecuado para el desarrollo de niñas y niños (Nailon, 2013; Fuligni *et al.*, 2009; Rosenthal y Gatt, 2010). Por ejemplo, Stipek y Byler (1997) señalan que cuando las y los AE creen que las niñas y los niños aprenden mejor por medio de prácticas centradas en sus necesidades particulares, es más probable que su práctica establezca objetivos orientados a lograr una mayor autonomía, como la experimentación y la exploración directa. Por el contrario, creencias basadas en una perspectiva *adultocéntrica* se traducirán en prácticas que limitan el desarrollo de la autonomía de la niña o el niño; una o un AE que considere que el desarrollo de las habilidades socioemocionales es responsabilidad de los padres, más que de ella, se comportará distinto a quien piense que es una responsabilidad compartida (Rosenthal y Gatt, 2010).

### *Creencias sobre los fines de la educación inicial*

Al momento de la aplicación de la ECCAEI, Un Buen Comienzo orientaba el trabajo de las y los AE de los CAI. Este modelo se enfoca en “favorece[r] la generación de experiencias de aprendizaje y sostenimiento afectivo por medio de la organización de ambientes de aprendizaje, en los que los niños puedan contar con oportunidades para la exploración, la creación, la convivencia y el descubrimiento; el desarrollo de la autonomía y la autorregulación; el ejercicio de su derecho a participar” (SEP, 2017a: 17). Asimismo, establece como prioridades el aprendizaje a través del juego y la expresión artística y el acercamiento a la lectura, como se establece también en la PNEI (SEP, 2022a).<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Los fines que han caracterizado a los servicios educativos dirigidos a niñas y niños menores de 3 años en México se han ido transformando a partir, principalmente, de avances en el conocimiento relacionado con su desarrollo y el reconocimiento de sus derechos. Actualmente, el programa sintético correspondiente a la educación inicial (fase 1) establecido en el Plan de Estudio 2022 retoma los objetivos establecidos en la PNEI para la educación inicial, que aplican para los distintos programas de este nivel, incluyendo a los escolarizados y no escolarizados: potenciar el desarrollo integral de niñas y niños de cero a tres años en un ambiente rico en experiencias afectivas, educativas y sociales, y el acompañamiento a las familias en las prácticas de crianza”. Dicho programa está alineado, en buena medida, a los objetivos establecidos en Un Buen Comienzo.

Por su parte, el marco curricular de la EII se orienta al cumplimiento y protección de los derechos de la infancia; en consecuencia, considera a niñas y niños como protagonistas de la acción educativa. El propósito establecido en dicho marco para estos servicios es favorecer el desarrollo integral y el aprendizaje de los más pequeños considerando el ambiente lingüístico y natura-sociocultural de los pueblos originarios. Además, reconoce la importancia de MPC en el desarrollo infantil, por lo cual promueve, valora, respeta y busca enriquecer las prácticas de crianza (SEP, 2014a y 2014c).

Por lo que hace al Modelo de educación inicial del Conafe (2010), este se definió con base en un enfoque de derechos, destacando que es condición para el progreso de la niña o niño ubicarlo en el contexto de su comunidad, como parte de un ciclo de vida en el que participan los miembros del hogar y el resto de las personas adultas. Visto así, el proceso educativo requiere de la inclusión de niñas y niños, madres, padres y cuidadores, así como de su comunidad y la sociedad en general (Conafe, 2010). Asimismo, propone como una vía para conseguir el pleno desarrollo de niñas y niños el respeto a la diversidad cultural y la promoción de las prácticas de crianza en congruencia con el interés superior de la niñez (Conafe, 2021a).

A pesar de los énfasis puestos en los modelos educativos y en la discusión sobre la educación inicial, uno de los retos señalados por especialistas en la materia y la PNEI es la persistencia de nociones asociadas al cuidado y al enfoque asistencialista que caracterizaron en el pasado a estos servicios. Algunos estudios también han encontrado ideas que relacionan la educación inicial con un espacio que prepara a niñas y niños para el preescolar (Mejoredu, 2021).

Para conocer las creencias de las y los AE sobre los fines de la educación inicial se preguntó sobre los tres principales motivos por los que se considera que niñas y niños deben asistir a los servicios de este nivel educativo. En términos generales, como se muestra en la gráfica 3.27, un porcentaje relevante de agentes educativos en los tres tipos de servicio sostiene creencias acordes con los fines actuales de la educación inicial.<sup>58</sup> Sin embargo, aunque en una proporción menor, algunos continúan considerando fines alejados de un enfoque centrado en el infante y del reconocimiento de la importancia de esta etapa de desarrollo.

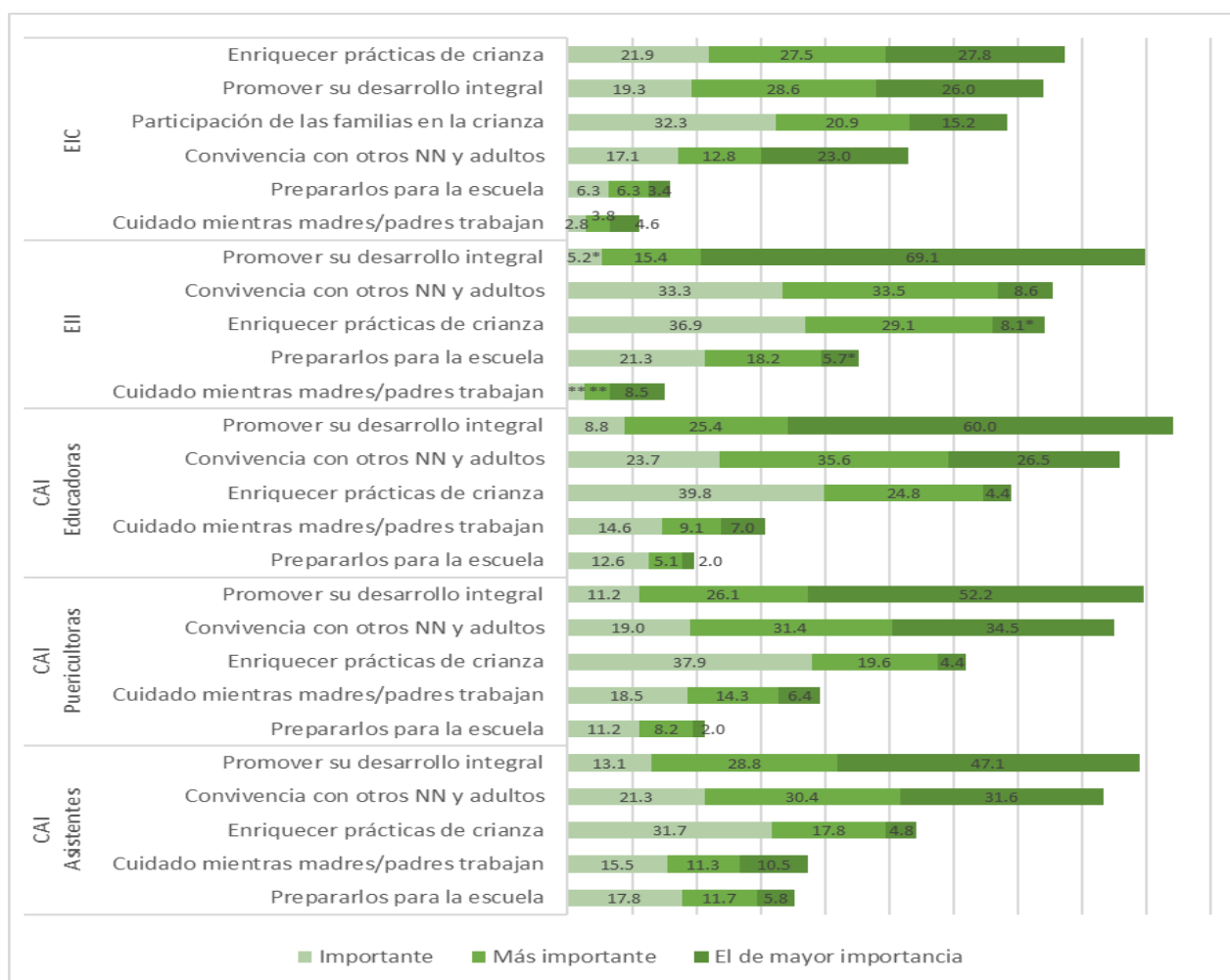
En los CAI, se identificaron algunas diferencias entre educadoras y educadores, puericultistas y asistentes. Los tres tipos de figura reconocen el desarrollo integral como el principal objetivo. Incluso, cerca de 9 de cada 10 lo reconoce dentro de los tres objetivos más importantes de la educación inicial. Sin embargo, la proporción que lo considera como el objetivo principal es mayor entre educadoras y educadores: tres de cada cinco (60%), frente a 52.2% de las puericultoras y 47.1% de las asistentes educativas.

---

<sup>58</sup> Se reconoce que puede haber cierto sesgo de deseabilidad social en las respuestas.

Los tres tipos de figuras también coincidieron en señalar que la convivencia con niñas, niños y adultos es una de las tres principales razones por las cuales deben recibir la atención. Destaca, particularmente entre puericultistas y asistentes, que un porcentaje considerable seleccionó como una de las tres principales razones el preparar a niñas y niños para el siguiente nivel educativo (21.4% de puericultistas y 35.3% de asistentes) y cuidarlos mientras madres y padres trabajan (casi 40% en ambas figuras), razones que reflejan enfoques pasados.

**Gráfica 3.27** Creencias sobre los fines de la educación inicial (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

\*\* Se omite el valor debido al sesgo (CV mayor a 33.3%).

En EII, un porcentaje de AE (69.1%) mayor al de educadoras y educadores de los CAI reconoció el desarrollo integral de niñas y niños como la finalidad de mayor importancia, lo cual se puede asociar al hecho de que estos servicios surgieron con este propósito, a diferencia de los servicios como los CAI. Las y los agentes educativos de EII también señalaron la convivencia con niñas, niños y adultos y enriquecer las prácticas de crianza de MPC entre las finalidades prioritarias, en proporciones similares (cerca de 75%), aspectos que también tienen un papel relevante en su modelo de atención. No obstante, casi la mitad de las y los AE (45.2%) indicó que la educación inicial tiene como uno de sus principales propósitos preparar a niñas y niños para la educación preescolar.

En buena medida, las y los AE del Conafe consideraron la posibilidad de orientar y enriquecer las prácticas de crianza de MPC y promover el desarrollo integral de niñas y niños como los principales fines de la educación inicial, seleccionados como una de los tres más importantes por 77.2% y 73.9% de ellas. En concordancia con lo que establece el modelo educativo, también destaca el alto porcentaje (68.4%) que indicaron la participación de las familias en el cuidado de niñas y niños entre los tres fines más importantes. Como podría esperarse, dadas las características del modelo educativo, los porcentajes que señalaron que el propósito de la educación inicial es preparar a niñas y niños para la escuela y cuidarlos mientras MPC trabajan fue mínimo.

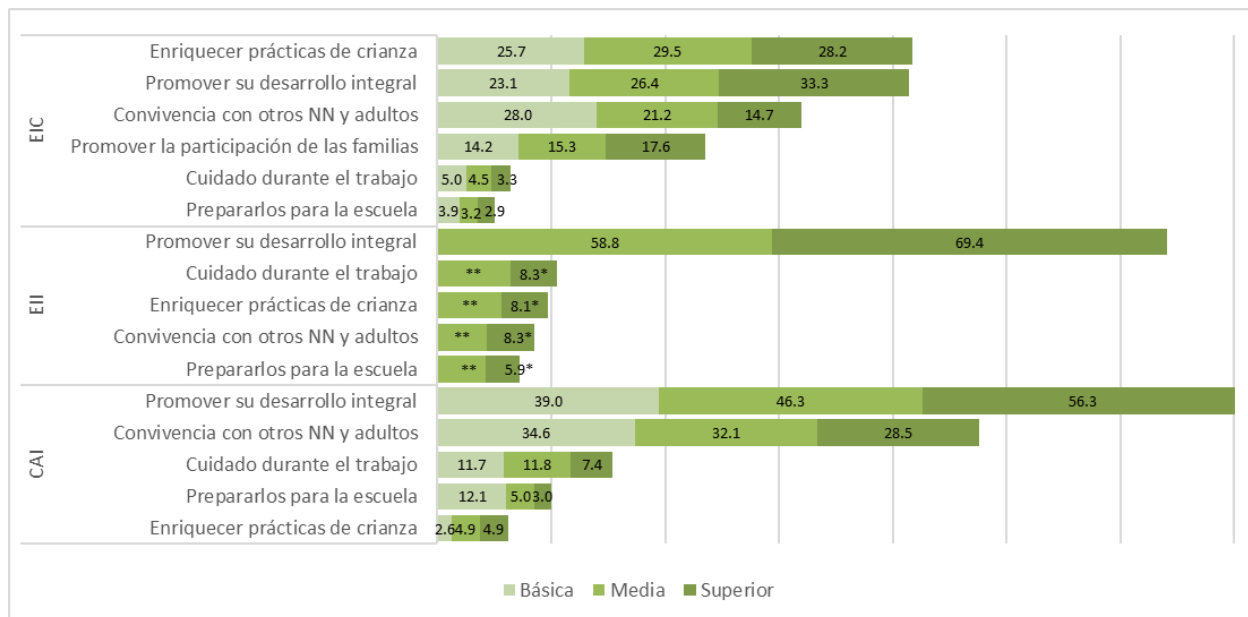
En general, las respuestas de las participantes revelan las coincidencias entre las creencias de las y los AE y los fines de los servicios establecidos en los modelos educativos. Por ejemplo, en el caso de educadoras y educadores comunitarios destaca el énfasis puesto en el enriquecimiento de las prácticas de crianza y la convivencia con otros niños como un medio para alcanzar su desarrollo.

Por otra parte, se exploró la relación que existe entre el nivel educativo alcanzado por las y los AE de los CAI y las creencias que tienen sobre los fines de la educación inicial. Al respecto, se encontró que las y los agentes educativos con educación superior tienen creencias que corresponden en mayor medida con los planteamientos actuales sobre la educación inicial. Por ejemplo, como se muestra en la gráfica 3.28, en CAI se encontró que 56.3% de AE con nivel superior concluido considera que el propósito principal de la educación inicial es promover el desarrollo integral del niño, en contraste con el 39% de agentes educativos con educación básica. Lo anterior sugiere que una formación inicial en atención a la primera infancia tiene efectos en las concepciones de las figuras educativas que trabajan en estos servicios.

En EII, la diferencia entre las y los AE con educación superior y media que creen que el fin principal de la EI es promover el desarrollo integral de las infancias es de 10 puntos porcentuales –69.4% y 58.8%, respectivamente–. Entre los y las agentes educativos de EIC se observan algunas diferencias en las creencias según el nivel de estudios. Destaca que

alrededor de 10% más de quienes tienen educación superior que quienes tienen educación básica consideran que el fin de la educación inicial es promover el desarrollo integral de niñas y niños (33.3% vs. 23.1%). Destaca también que entre quienes tienen educación básica, un mayor porcentaje considera que el propósito principal es la convivencia entre niñas y niños y entre ellos y otros adultos (28% y 14.7%, respectivamente).

**Gráfica 3.28** Creencias sobre los fines de la educación inicial por nivel de estudios de las y los AE (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (CV mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

\*\* Se omite el valor debido al sesgo (CV mayor a 33.3%).

### Creencias sobre el desarrollo de las niñas y los niños

Las creencias que tienen las y los AE sobre el desarrollo de niñas y niños y los estilos de crianza se exploran a partir de su grado de acuerdo con la realización de algunas actividades que se identifican como favorables para el desarrollo, como la promoción de la participación de los hombres en la crianza de niñas y niños; que las y los agentes educativos se involucren en el juego que inician niñas y niños; el uso del refuerzo positivo como estrategia de disciplina y permitir que niñas y niños decidan si se involucran en las actividades planteadas por los AE. Estos aspectos son relevantes conforme al enfoque de derechos humanos, en tanto que favorecen la autonomía de niñas y niños y la procuración de un ambiente armónico para su óptimo desarrollo.

También se exploró el grado de acuerdo con actividades que se consideran menos deseables para niñas y niños menores de tres años, dado que pueden obstaculizar la libre expresión, el desarrollo óptimo bajo su propio ritmo, su bienestar y desarrollo emocional, entre otros aspectos. En este caso, se consideraron las siguientes actividades: promover que aprendan haciendo los quehaceres y actividades que corresponden a su género, procurar que todos alcancen un mismo nivel de desarrollo, dejar que aprendan por sí solos a regular sus emociones ante la frustración, enseñarles la escritura (copiar letras, mostrar palabra escritas), y enseñarles a contar y realizar operaciones. Asimismo, se indagó sobre el uso de estrategias de estimulación temprana, cuyo énfasis en el pasado como actividad central se busca disminuir.

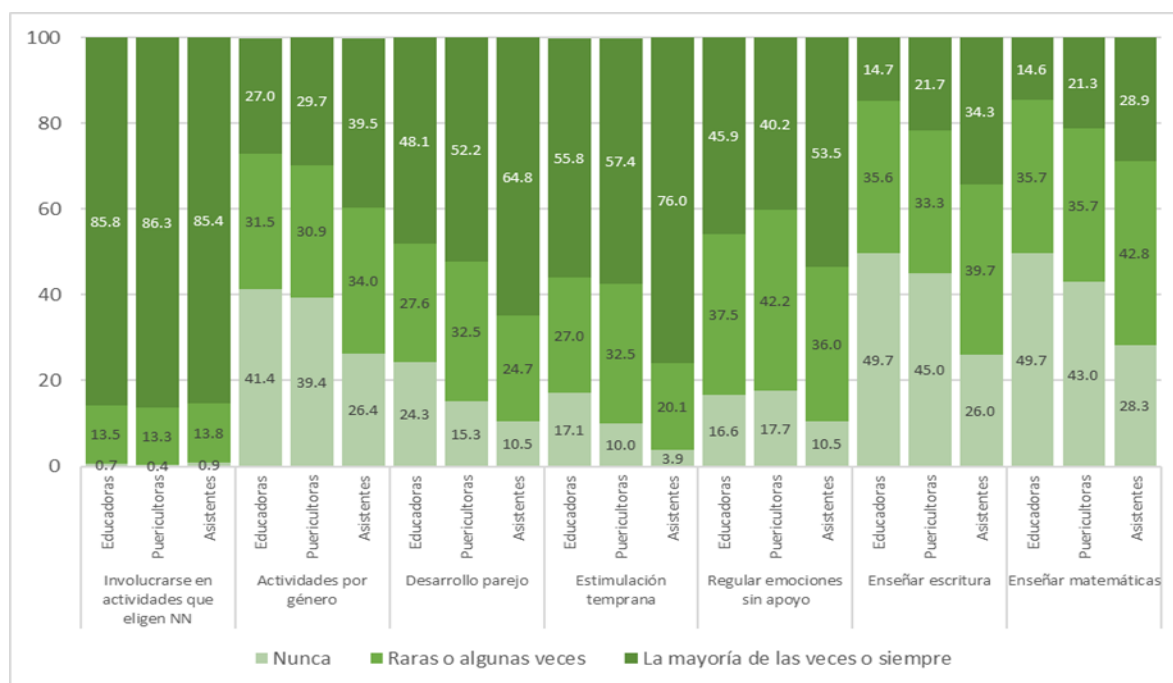
La gráfica 3.29 presenta los indicadores de las creencias de las y los AE de los CAI.<sup>59</sup> En estos resaltan ciertas diferencias entre educadoras y educadores, puericultistas y asistentes. En cuanto a aquellas actividades que se consideran abonan al desarrollo de la niñez, la gran mayoría de las y los AE las consideraron adecuadas, excepto *participar en las actividades que niñas y niños elijan*. Como se muestra en la gráfica, un porcentaje mayor de puericultistas (39.4%) y asistentes (26.4%) la consideraron una actividad no adecuada, en contraste con el porcentaje de educadoras y educadores, que fue menor al 1%. Los resultados apuntan a la existencia de prácticas entre AE que limitan, en cierta medida, la curiosidad y la libertad de niñas y niños.

Entre las actividades no deseadas, llaman la atención los altos porcentajes de AE que consideran adecuadas las actividades relativas a *promover que los menores aprendan haciendo los quehaceres y actividades que corresponden a su género* (58% de educadoras y educadores, 89.9% de puericultistas y 96.1% de asistentes) y *procurar que todas las niñas y los niños menores de 3 años alcancen un mismo nivel de desarrollo* (75.5% de educadoras y educadores, 82.4% de las puericultistas, 89.6% de asistentes). Los resultados sobre la primera actividad resaltan la prevalencia de ideas asociadas a roles de género y subrayan la importancia de colocar la igualdad de género como un tema prioritario tanto en los currículos como en la formación y el acompañamiento a la práctica docente desde la educación inicial.

---

<sup>59</sup> Los hallazgos de cada tipo de servicio respecto a las actividades que las AE consideran promueven el desarrollo infantil se presentan por separado, dado que la información es más extensa.

**Gráfica 3.29** Actividades que las y los AE de los CAI consideran adecuadas para promover el desarrollo infantil



Fuente: elaboración propia.

Respecto a “procurar que todas las niñas y los niños menores de tres años alcancen un mismo nivel de desarrollo”, tanto la investigación sobre la primera infancia como los modelos educativos (SEP, 2017<sup>a</sup>; SEP-SIPINNA, 2020) establecen que el desarrollo ocurre a ritmos diferenciados entre los individuos y la importancia de respetarlos, así como los intereses propios de cada niño y niña, independientemente de las expectativas de las y los AE y las familias. Sin embargo, también es necesario reconocer que prácticas que no favorecen el respeto por el ritmo de crecimiento y desarrollo de las infancias pueden surgir de la expectativa –mal entendida– de brindar las mismas oportunidades de desarrollo a niñas y niños.

Destaca también que cerca del 100% de asistentes y puericultistas consideran adecuado enseñar a niñas y niños en estas edades a escribir y conocimientos matemáticos. Entre educadoras y educadores, los porcentajes son menores, aunque aún considerables (cerca de 50%). Estos resultados reflejan una tendencia a escolarizar la educación de la primera infancia señalada por Pardo y Opazo (2019) y a considerarla un nivel que prepara para los niveles siguientes, dejando de reconocer –y avanzar hacia– los fines propios de la educación inicial.

Los resultados también muestran diferencias en las creencias entre las figuras de los CAI según su formación, particularmente las creencias vinculadas a actividades no deseadas. Como se observa en la gráfica 3.30, un porcentaje mayor de las y los AE califica como adecuadas actividades como procurar que niñas y niños alcancen el mismo nivel de desarrollo cuanto menor es el nivel de estudios alcanzado; siete de cada diez AE que cuentan con educación básica consideran adecuado promover un mismo nivel de desarrollo de todas las y los niños, mientras que sólo cuatro de cada diez agentes educativos con posgrado lo consideran pertinente. Asimismo, el 81% de las figuras con educación básica señalaron como adecuado siempre o casi siempre emplear técnicas de estimulación temprana, en tanto que únicamente 62% de quienes tienen licenciatura lo consideró así. Estos hallazgos sugieren que el grado de estudios tiene cierto peso en las creencias de las y los AE.

**Gráfica 3.30** Actividades que las y los AE de CAI consideran adecuadas para promover el desarrollo infantil por máximo grado de estudios (%)

		Educación básica	Educación media superior	Licenciatura	Posgrado
Creencias menos deseables	Enseñar a contar y operaciones	30.7	29.2	20.2	16.8
	Enseñar escritura	40.3	33.4	22.7	15.4
	Promover actividades por género	40.7	40.8	31.3	25.7
	Dejar que regulen emociones sin apoyo	57.6	53.8	47.6	41.1
	Promover desarrollo igual para todos	71	65.6	54	44.1
	Emplear estimulación temprana	81.4	77.2	62.8	47.5
Creencias deseables	Apoyar autonomía	58.4	64.2	65.3	70.8
	Usar refuerzo positivo para promover disciplina	67.5	66.9	65	63.9
	Participación en actividades elegidas por NN	86.6	86.3	84.7	84.5
	Procurar participación de padres	87.9	90	90.8	91.6

Fuente: elaboración propia.

En EII, un porcentaje relevante de las figuras educativas consideraron las actividades que propician el desarrollo infantil como muy adecuadas (gráfica 3.31). Más de 50%, por ejemplo, consideró que niñas y niños tienen la libertad para decidir si participan o no en las actividades. Asimismo, casi el 82.9% reconoció como adecuado involucrar a los padres de familia en la crianza de sus hijos e hijas.

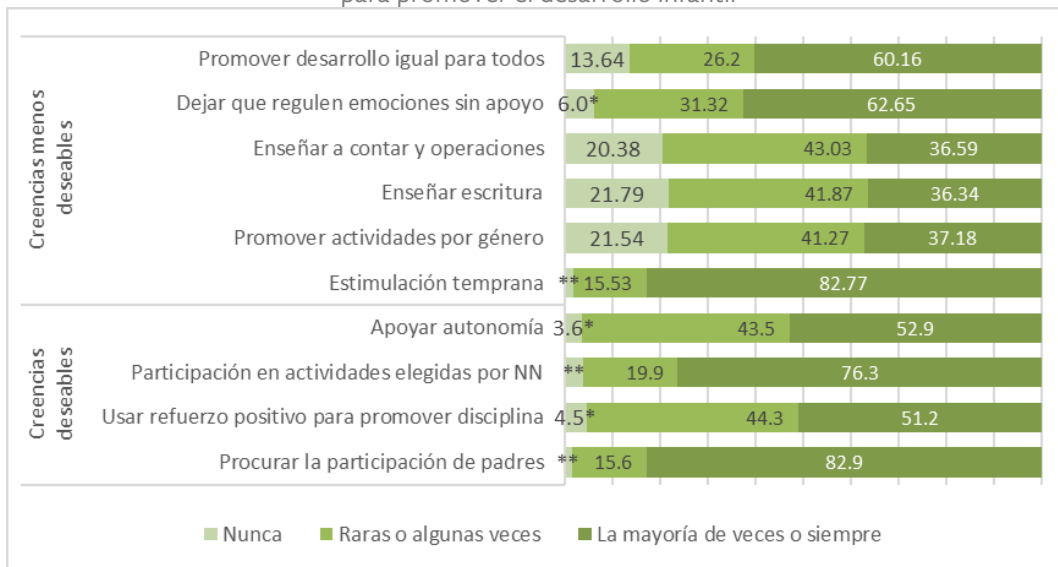
Al igual que las figuras de los CAI, en EII también se identificaron creencias que no son deseables, ya sea porque no corresponden a la etapa de desarrollo o se contraponen a objetivos de equidad, particularmente de género. Poco más de una de cada tres AE señaló que son adecuadas siempre o casi siempre las actividades relacionadas con promover que niñas y niños aprendan haciendo actividades correspondientes a su género, enseñar escritura y enseñar contenidos de matemáticas. Un porcentaje mayor consideró adecuado dejar que niñas y niños aprendan a regular sus emociones por sí solos (62.6%) y alcancen



un mismo nivel de desarrollo (60.3%). Por último, destaca que para una amplia mayoría (82.8%) es adecuado el uso de técnicas de estimulación temprana.

Las creencias de las y los agentes educativos de EIC respecto al desarrollo de niñas y niños también reflejan una brecha entre lo deseable y lo real. Las frecuencias de actividades consideradas adecuadas, presentadas en la gráfica 3.32, se distinguen entre AE que ya han participado en los servicios en uno o más ciclos anteriores y quienes apenas inician, encontrándose diferencias que pueden estar reflejando algunos efectos de las acciones formativas en las que participan.

**Gráfica 3.31** Actividades que las y los AE de EII consideran adecuadas para promover el desarrollo infantil



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

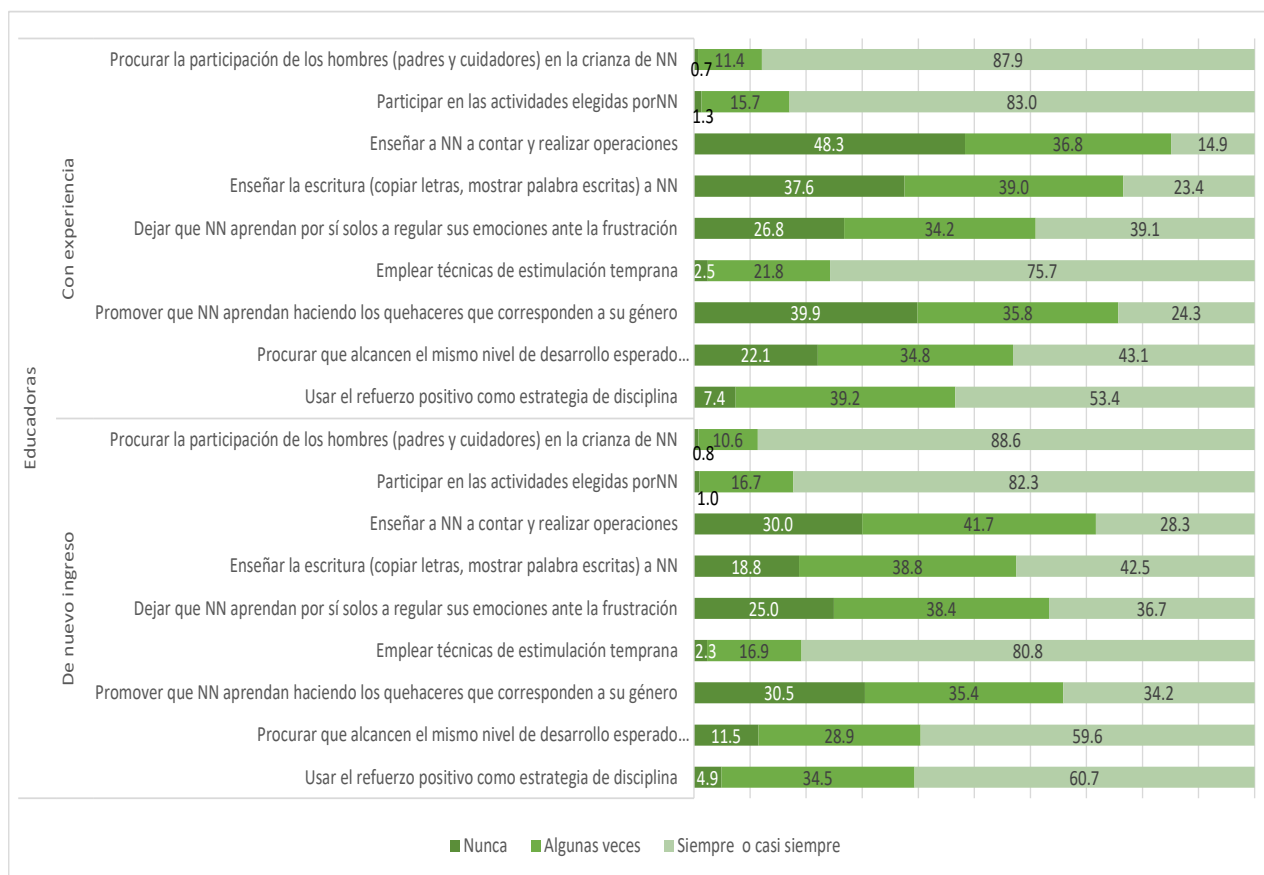
\*\* Se omite el valor debido al sesgo (cv mayor a 33.3%).

Se puede notar que no se identifican diferencias importantes en lo que respecta a las prácticas apropiadas para el desarrollo infantil. Por ejemplo, una amplia mayoría de AE comunitarios coincide en que es apropiado que los hombres se involucren en la crianza de niñas y niños, que la educadora o educador se involucre en las actividades que inician las niñas y los niños y emplear el refuerzo positivo como estrategia de disciplina.

Sin embargo, se observa que una cantidad relevante de agentes educativos de EIC considera las acciones que se identifican como poco propicias para el desarrollo infantil como adecuadas, en mayor medida entre las de nuevo ingreso. Por ejemplo, 23.4% de AE con experiencia opina que es adecuado enseñar la escritura a niñas y niños, mientras que este

es el caso de casi el doble de los de nuevo ingreso. Asimismo, 34.2% y 24.3% de AE de nuevo ingreso y experimentadas, respectivamente, consideraron que siempre o casi siempre es adecuado promover que niñas y niños realicen actividades de acuerdo con su género, lo que sugiere la persistencia de creencias asociadas a roles de género. Asimismo, se identifica que un porcentaje considerable (59.6%) espera que niñas y niños, todas y todos, tengan el mismo nivel de desarrollo. Al igual que en CAI y EII, se resalta que una amplia mayoría de AE en ambos grupos está de acuerdo sobre la conveniencia de emplear técnicas de estimulación temprana.

**Gráfica 3.32** Creencias sobre el desarrollo infantil por nivel de experiencia de las AE de EIC



Fuente: elaboración propia.

### Creencias relacionadas con las prácticas de crianza

Con respecto a las prácticas de crianza, el modelo educativo para la educación inicial, Un Buen Comienzo plantea la necesidad de que exista una crianza compartida entre el servicio educativo y madres, padres y cuidadores; por ello la comunicación entre unos y otros es

indispensable (SEP, 2017a). También, señala que, si bien cada tipo de servicio educativo puede establecer una forma de interacción distinta con MPC, en todos ellos se debe buscar construir una crianza compartida en la que se incorporen las necesidades, los ritmos, los valores y la cultura de las niñas y los niños, haciendo posible la continuidad del aprendizaje infantil en el hogar. De esta manera, también se enriquecen las prácticas de crianza de MPC, quienes, además, se sensibilizan ante las necesidades de sus hijos e hijas (SEP, 2017a).

Los modelos educativos específicos de EIC y EII ponen un énfasis aún mayor en el trabajo con MPC y sus prácticas de crianza. De ahí la relevancia de conocer las creencias que las y los agentes educativos tienen sobre las prácticas de crianza, ya que, si bien deben respetar las prácticas de MPC, al mismo tiempo deben impulsar su fortalecimiento. Cabe hacer notar que este énfasis en el trabajo con MPC también está presente en el Programa Sintético de la fase uno del Plan de Estudio 2022.

Para explorar las creencias respecto a las prácticas de crianza se solicitó indicar el grado de acuerdo de AE con cuatro posturas concretas que, a partir de la literatura, se identificaron como representativas de cierto tipo de prácticas (gráfica 3.33). Las primeras tres se consideran contrarias a lo deseable y lo establecido en los programas de educación inicial, mientras que la última se alinea con una crianza compartida.

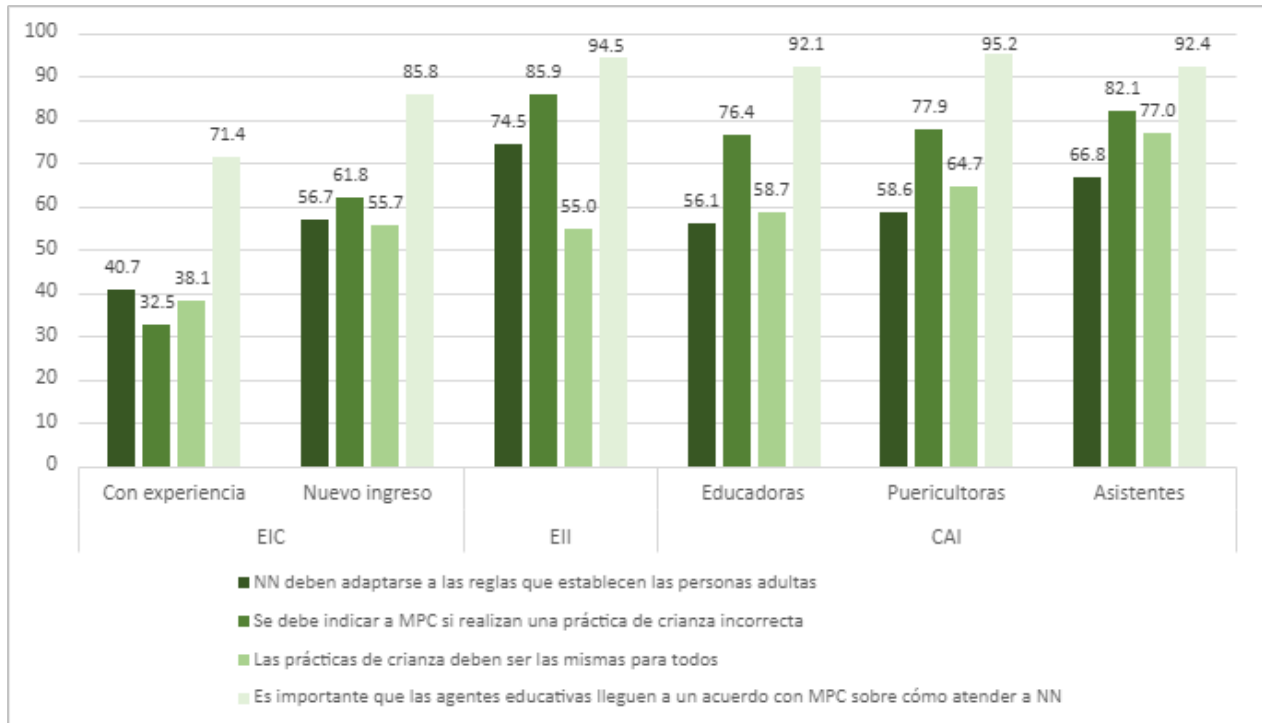
Las respuestas de cada tipo de figura dan muestra de la prevalencia de creencias contrarias a lo que caracteriza una buena práctica de crianza en una proporción importante de agentes educativos. En los CAI y en EII, de 76.4% a 85.9% de sus AE señalaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que se debe indicar a MPC si realizan una práctica de crianza incorrecta. Asimismo, un alto porcentaje de AE en los tres tipos de servicio está de acuerdo con que niñas y niños deben adaptarse a las reglas que establecen las personas adultas. Resalta que en EII este porcentaje es mucho mayor (74.5%).

Por último, es de notar que arriba del 55% de agentes educativos de los CAI y de EII sostienen que las prácticas de crianza deben ser las mismas para todos. Estos resultados son muestra de la persistencia de una visión adulto-céntrica que pone en segundo plano las necesidades e intereses diferenciados de niñas y niños y busca imponer disciplina a costa de reconocer e impulsar su creatividad.

En EIC es notable, primero, que las y los AE con experiencia reportan en menores proporciones prácticas no adecuadas que los de los CAI y EII, y, segundo, que también lo hacen en relación con las y los AE de nuevo ingreso. Por ejemplo, cuatro de cada diez con experiencia están muy de acuerdo o de acuerdo con que las niñas y los niños deben adaptarse a las reglas establecidas por los adultos, mientras que, entre las y los AE de nuevo ingreso, así como en los otros dos servicios, las figuras con esta postura representan más

de la mitad. Creencias más acordes con una práctica de crianza que promueve el desarrollo y respeta los derechos de la infancia en las y los agentes educativos de EIC se pueden asociar con el enfoque de estos servicios en fortalecer las prácticas de crianza de MPC y los efectos que han tenido las acciones de formación para orientar a las figuras en la implementación del modelo educativo.

**Gráfica 3.33** Creencias relacionadas con prácticas de crianza (%)



Fuente: elaboración propia.

## Características de la práctica docente de las y los AE

En educación inicial, las prácticas docentes involucran el conjunto de acciones que realizan las y los AE para procurar el bienestar físico y emocional, así como el desarrollo integral de niñas y niños en este periodo de vida. Estas incluyen acciones de planeación y organización de las actividades a realizar, el desarrollo de dichas actividades, que conllevan interacciones con niñas y niños y MPC, así como la evaluación del proceso y de los avances de los infantes. Las siguientes secciones detallan acciones específicas que las y los AE señalaron que realizan como parte de su práctica dentro de estos dos ámbitos: planeación e interacciones con infantes y MPC.

Aunque en el estudio de las prácticas docentes suele ser limitado, dadas las dificultades que implica entrar y permanecer en las aulas en donde se desarrollan, especialistas reconocen su importancia, pues ellas definen las oportunidades para aprender a las que tienen acceso niñas y niños. Por otro lado, su análisis permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad de las y los agentes educativos. Aunque limitada, dado que la información se basa en las respuestas a preguntas cerradas y no en la observación de la práctica, la información aporta elementos que pueden ser útiles para la reflexión y análisis.

### *Planeación*

La planeación permite anticipar la acción docente mediante la articulación de diversos elementos con la finalidad de generar experiencias educativas significativas de aprendizaje (SEP, 2017a; 2014e). Para ello se requiere tomar decisiones en cuanto a las actividades, los espacios, los recursos y los tiempos de los que se dispone, tomando en cuenta las características individuales, familiares y contextuales de niñas y niños que atienden. En los tres tipos de servicio, la planeación de las actividades orientadas a impulsar el desarrollo de niñas y niños se plantea como un proceso flexible, que exige un alto grado de sensibilidad de las y los AE a fin de generar lo que Tonucci (2019: 78-79) define como una “escuela hecha a la medida de cada niño”; sin embargo, cada uno establece su propio enfoque.

Para los CAI, Un Buen Comienzo establecía la planeación como un proceso colaborativo basado en los intereses y logros de niñas y niños (SEP, 2017a). Este proceso debía ocurrir una vez a la semana y organizarse en dos ejes entrelazados: 1) el sostenimiento afectivo, y 2) el juego y desarrollo creador (SEP, 2019b). La atención al estado emocional de niñas y niños, así como su respuesta a las actividades propuestas requería que tanto la planeación como la puesta en marcha puedan adecuarse.

Por su parte, el marco curricular para la EI hace énfasis en la contextualización y la pertinencia cultural de las actividades, por lo que establece la tarea de recuperar información sobre la localidad y las familias, el centro educativo, las niñas y los niños y los aprendizajes esperados por las familias y la comunidad.<sup>60</sup>

La planeación en educación inicial comunitaria se orienta al establecimiento, de manera conjunta entre MPC y la o el agente educativo, de una agenda de las sesiones a desarrollarse para el intercambio de ideas, con la intención de fortalecer las prácticas de cuidado y

---

<sup>60</sup> Al inicio del ciclo escolar las docentes deben preparar tres documentos: 1) el proyecto educativo, que presenta las características de la localidad y los objetivos del centro educativo; 2) el diagnóstico educativo, que recupera las condiciones de niñas, niños y sus familias; y 3) el programa anual de trabajo, que establece los objetivos del ciclo escolar, las metodologías de trabajo y los aprendizajes esperados en cada momento del ciclo (SEP, 2014e).

crianza. En estas sesiones también se prevén momentos para el juego libre y el juego entre adultos y niños (Conafe, 2021a).

La información que se reporta sobre la planeación pone énfasis en los aspectos centrales de cada modelo educativo. Como se puede apreciar en la gráfica 3.34, las actividades de planeación ocupan un lugar importante en la práctica docente, pues se realizan de manera continua por la mayoría de las y los AE. En los CAI, un alto porcentaje (entre 79.1 y 87.7%) tanto de educadoras y educadores como de puericultistas realizan una planeación en la que consideran actividades para todo el grupo, pero también la diversifican para responder a las necesidades particulares de niñas y niños, al menos una vez a la semana.<sup>61</sup> En este tipo de servicios cerca del 80% preparan los entornos y los materiales más de una vez a la semana.

En EII, la mayoría de las y los AE declararon realizar algunas actividades de planeación con menor frecuencia, lo que corresponde a lo que dicta el modelo educativo. Tal es el caso del diagnóstico con la participación de MPC. De acuerdo con el marco curricular, el diagnóstico se debe realizar una vez al año; 41.9% de las y los AE señaló que lo realiza con esta frecuencia.

Las y los agentes educativos de EII también reportaron que realizan una planeación diversificada que responda a las necesidades e intereses específicos de los infantes, además de hacerla para todo el grupo. La primera la realizan 63.7% de AE una vez a la semana o más, mientras que 72.7% realiza la planeación para el grupo en su conjunto con esta misma frecuencia.

Otra actividad que llevan a cabo las docentes de EII es reunirse con MPC para preguntarles sobre la cultura de la comunidad, de acuerdo con lo que establece el marco curricular. Del total de la muestra, 54.7% indicó que lleva a cabo dichas reuniones de una a tres veces al mes o menos, y 27.7% una o más veces a la semana. Un porcentaje menor (14.7%) la realiza una vez al año. Cabe resaltar que 75% de las y los agentes educativos de EII indicaron que utilizan el documento de *Aprendizajes clave: Un Buen Comienzo*, frecuentemente o siempre en la planeación de sus sesiones, documento que debe orientar la atención a niñas y niños menores de 3 años en todos los programas de educación inicial.

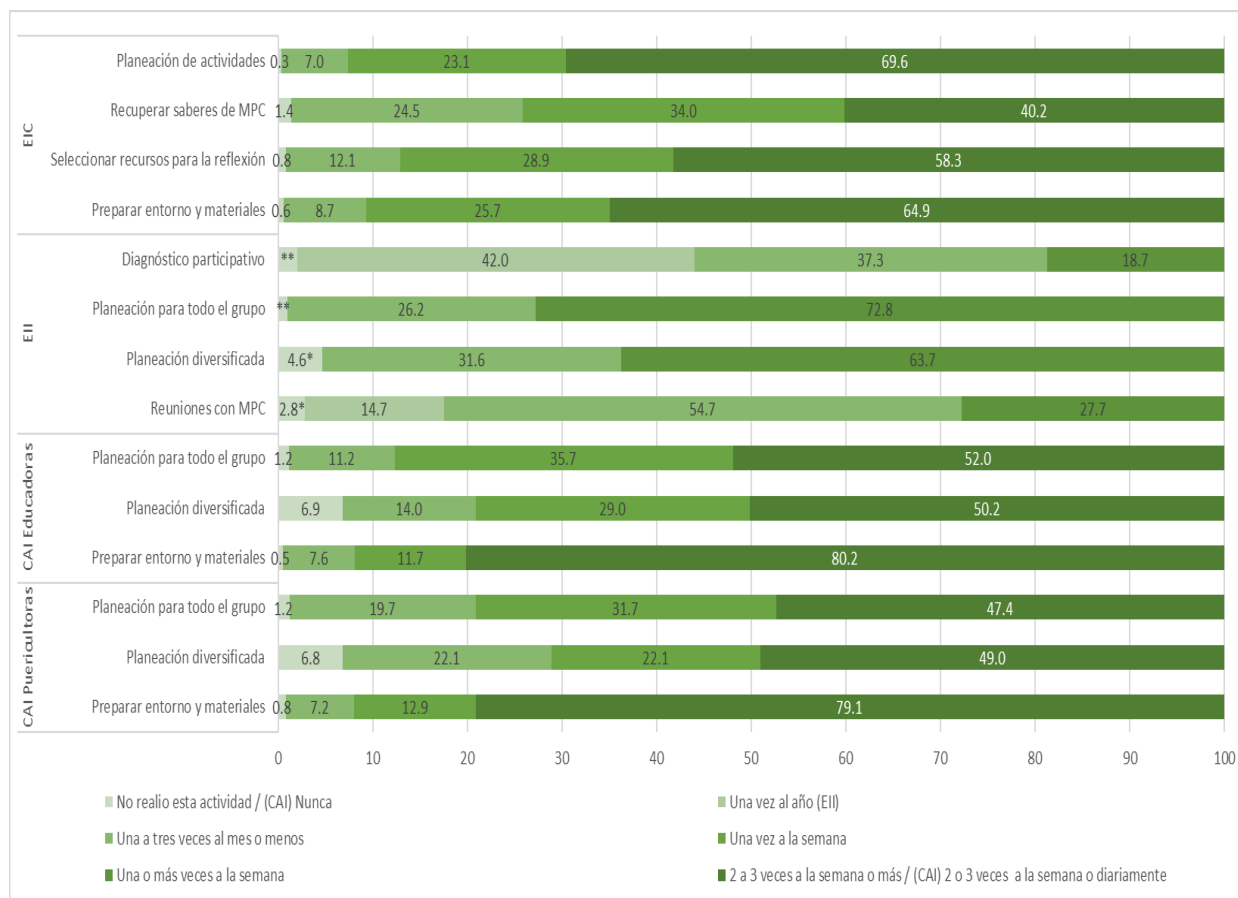
En EIC, en donde las sesiones se realizan dos veces a la semana, cerca de nueve de cada diez AE señalaron que planean, preparan su entorno y los materiales a utilizar y seleccionan información y recursos para promover la reflexión de MPC una vez a la semana o más. Tres

---

<sup>61</sup> En los CAI se presentan las acciones reportadas por las educadoras y educadores y puericultistas, quienes tienen la responsabilidad de hacer la planeación para sus grupos. Educadoras/educadores y puericultistas son responsables de planear y conducir el proceso educativo con niñas y niños. La diferencia entre estas figuras radica en que generalmente las puericultistas son asignadas a las salas de lactantes y las educadoras a salas de maternales o preescolares.

de cada cuatro AE también informaron que recuperan los saberes de MPC y los motivos de sus prácticas de cuidado y crianza una vez a la semana o más.

**Gráfica 3.34** Frecuencia con la que AE realizan actividades relacionadas con la planeación por tipo de servicio (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

\*\* Se omite el valor debido al sesgo (cv mayor a 33.3%).

### Interacciones con niñas y niños

En la primera infancia, el juego es una experiencia central para el desarrollo cognitivo, motriz, social y emocional, pues a través de él se pueden generar espacios para crear, usar la imaginación, manipular objetos, explorar, descubrir, e interactuar con otros; así, el juego propicia el aprendizaje y la adquisición de confianza y otros valores. Los tres programas de educación inicial reconocen la importancia del juego y lo establecen como un elemento indispensable en el trabajo de las y los AE. De acuerdo con el *Programa de educación inicial*:

*Un Buen Comienzo*, estos deben propiciar el juego en todas las actividades que realizan con niñas y niños, desde su ingreso al centro, hasta momentos de alimentación y lectura, brindándoles la libertad de decidir a qué, cómo y con quién jugar.

De igual manera, tanto en los CAI como en EII, se espera que las y los agentes educativos generen entornos seguros y estimulantes para niñas y niños, impulsen su interés en actividades y respondan a su curiosidad e iniciativa. En EII, además, se pone un fuerte énfasis en el acercamiento a la lengua, a la cultura, y la identidad personal, social y cultural. Asimismo, los tres programas promueven que las y los AE sean sensibles a las necesidades emocionales de los niños y estén disponibles para ellos (SEP, 2014d, 2014e, 2017a y 2019b; Conafe 2021a).

Lo anterior requiere que AE pongan en práctica acciones intencionadas, sistemáticas y sustentadas tanto en el conocimiento de los procesos de desarrollo en esta etapa como de las niñas y los niños a su cargo. Por ejemplo, deben observarlos, identificar sus gustos e intereses y definir las actividades que mejor respondan a ellos. En esta sección se explora en qué medida las y los agentes educativos de los CAI y EII realizan actividades que promueven el desarrollo de niñas y niños y actividades que se consideran menos favorables. Estas actividades y la frecuencia con la que las y los AE señalaron haberlas llevado a cabo durante el ciclo escolar 2021-2022 se muestran en la gráfica 3.35.

En general, se puede observar que, en los dos tipos de servicio, la gran mayoría de las y los AE reportaron realizar dos veces a la semana o más las acciones que propician el desarrollo de los menores, específicamente promover el juego libre y espontáneo, observar e interpretar gestos, movimientos, y conductas, impulsar la experimentación de la expresión artística, poner la atención al estado emocional, y alentar la expresión oral.

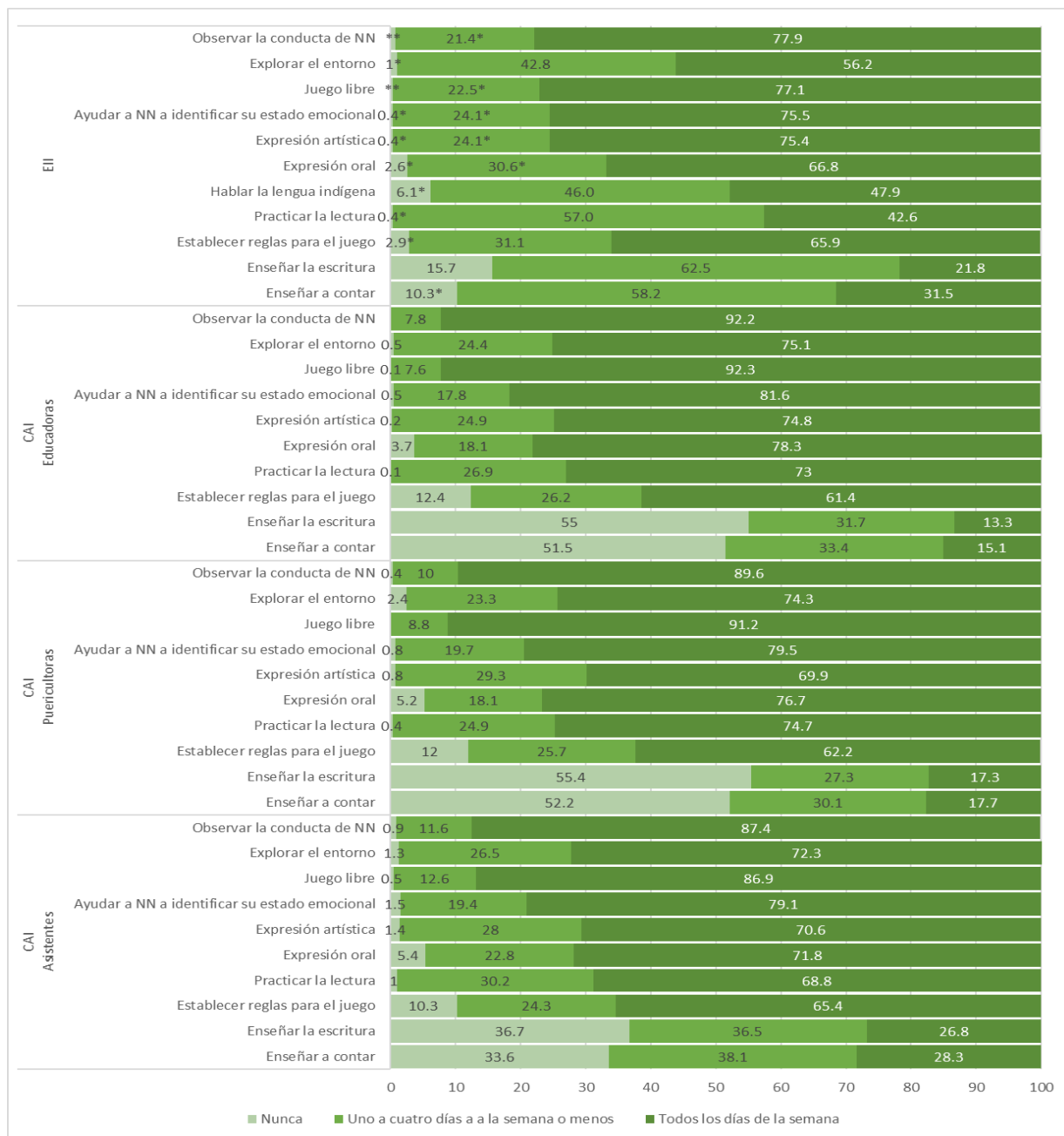
En EII, destaca que 46% de AE les habla en su lengua indígena de una a cuatro días a la semana o menos, mientras que alrededor de 6.1% nunca lo hace. Agentes educativos de estos servicios también realizan en menor medida la lectura para niñas y niños comparado con lo que sucede en los CAI, pues mientras en este último alrededor de 7 de cada 10 lo realizan todos los días de la semana, en EII sólo poco menos de la mitad lo realiza con esta frecuencia.

En cuanto a las actividades que se consideran menos favorables para niñas y niños en estas edades —enseñar escritura, números, contar y operaciones matemáticas— se observa que en ambos tipos de servicio resalta que las y los AE señalaron que las realizan en menor medida que otras actividades. No obstante, un porcentaje relevante las llevó a cabo de dos o más veces a la semana, porcentajes que fueron mayores en EII (cerca de dos de cada tres docentes). Cabe señalar que las y los asistentes reportaron realizar este tipo de actividades con mayor frecuencia que educadoras y educadores y puericultistas; aproximadamente 1 de cada 3 asistentes declaró que trabaja la escritura y el conteo con su grupo entre uno y



cuatro días a la semana. Los hallazgos reflejan una falta de comprensión los fines de la educación inicial y las acciones que favorecen el bienestar y desarrollo de niñas y niños en esta etapa.

**Gráfica 3.35** Frecuencia de las interacciones con niñas y niños por tipo de servicio



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

\*\* Se omite el valor debido al sesgo (cv mayor a 33.3%).

Se exploró la posible relación entre creencias y prácticas educativas para algunas variables. En los CAI, se encontró, por ejemplo, que del 72% que estuvo de acuerdo con que niñas y niños deben adaptarse a las reglas de las personas adultas, 62.7% establece reglas para el juego todos los días. Asimismo, 77% de las y los AE que reportó que no es adecuado realizar actividades relacionadas con la escritura con niñas y niños menores de 3 años (34.6%) señaló también que nunca las realiza en su aula. Lo anterior sugiere la existencia de una vinculación entre creencias y prácticas, a lo que apunta la literatura sobre el tema.

### *Interacciones con madres, padres y cuidadores*

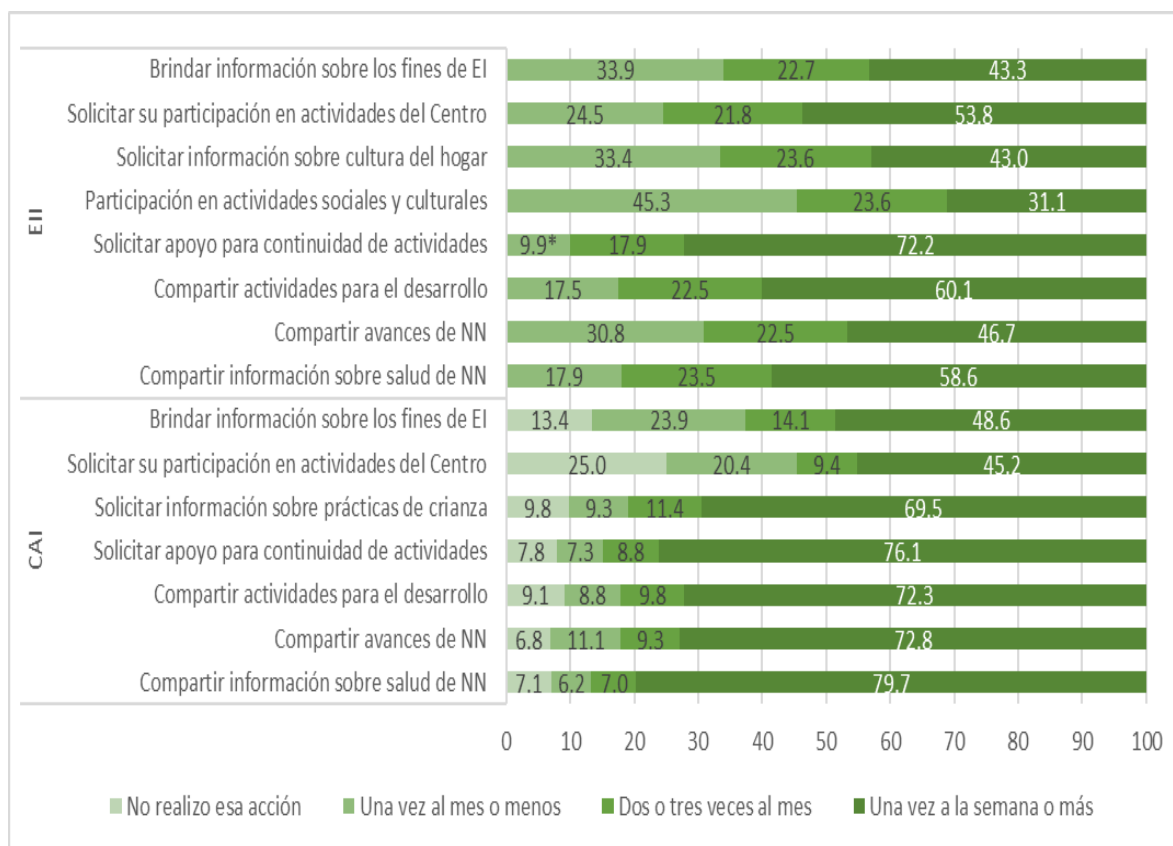
La comunicación de las y los agentes educativos con MPC, especialmente cuando se relaciona con sus prácticas de crianza, es fundamental para el desarrollo de dos procesos relevantes: impulsar la continuidad en casa a lo que sucede en el centro educativo y generar espacios de reflexión con ellos sobre sus prácticas de crianza. Ambos requieren no sólo conocer las rutinas de MPC, sino generar un diálogo basado en el respeto y la confianza orientado a valorar prácticas de crianza, reflexionar sobre ellas y sugerir recursos adicionales que, en su conjunto, conduzcan a su modificación cuando sea necesario. (SEP, 2017a y 2014a; Conafe, 2021a y 2021b). Además, en el caso de familias y comunidades indígenas, la interacción con MPC facilita la expresión oral bilingüe (SEP, 2014a; SEP, 2014f).

Tanto en la Educación Inicial Comunitaria, como en la Educación Inicial Indígena y los Centros de Atención Infantil, el énfasis en fortalecer las prácticas de crianza para un mejor desarrollo de niñas y niños implica para las y los AE compartir información con MPC sobre el desarrollo, la salud y la alimentación en la primera infancia. De acuerdo con las respuestas de educadoras y educadores, puericultistas y asistentes, en los CAI la interacción con MPC tanto para brindar como para solicitarles información sobre sus hijos e hijas ocurre con frecuencia (una vez a la semana o más).

Como se muestra en la gráfica 3.36, entre el 72.3 y 79.7% de estas figuras reportaron brindarles información sobre la salud y seguridad, los avances y logros, y las actividades y los recursos que promueven el desarrollo de niñas y niños y el aprendizaje en el hogar una vez a la semana o más. Por otro lado, 45.2% de las figuras señalaron que solicitan la participación de MPC, por ejemplo, para realizar lecturas, una vez a la semana o más, aunque destaca que 25% nunca lo hace. Por último, cerca de la mitad de las figuras en los CAI reportaron que informaron a MPC sobre los fines de la educación inicial una vez a la semana o más y 13.4% señaló que no lo hizo.

En EII, el porcentaje de AE que reportaron intercambiar información con MPC de manera frecuente es menor que en los CAI.<sup>62</sup> Por ejemplo, cerca del 17% les comparte información sobre actividades y recursos para promover su desarrollo en casa y sobre su salud una vez al mes o menos, y cerca del 23% lo hace sólo dos o tres veces al mes. Asimismo, cerca de una de cada tres AE les brinda información a MPC sobre los avances de sus hijos e hijas una vez al mes o menos. Por otro lado, de acuerdo con las respuestas obtenidas, los MPC reciben información sobre los fines de la educación inicial durante el ciclo escolar una vez al mes o menos, según 33.9% de las y los AE.

**Gráfica 3.36** Frecuencia de interacciones con mpc por tipo de servicio (%)



Fuente: elaboración propia.

\* Valor con posible sesgo (cv mayor a 20% y menor o igual a 33.3%).

Como se señaló previamente, la EIC se orienta principalmente a promover la reflexión y el cambio de las prácticas de crianza de MPC, a fin de favorecer el desarrollo infantil (Conafe, 2010; 2021a). Para ello, en las sesiones de trabajo con MPC las y los AE tienen la tarea de promover el intercambio de experiencias y la discusión sobre las prácticas de crianza

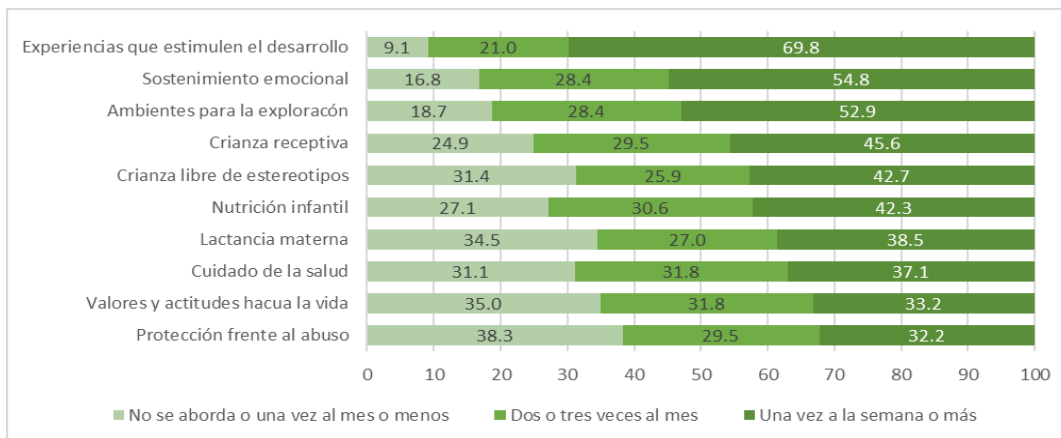
<sup>62</sup> Cabe señalar que para las docentes de EII no se dio la opción de respuesta “no se realiza esta opción”.

alrededor de temas asociados a la salud, al bienestar y al desarrollo físico, cognitivo y emocional en la primera infancia, aunque los temas seleccionados para el ciclo operativo también dependen de los intereses de quienes participan.

En la gráfica 3.37 se presenta la frecuencia con la que las y los AE de Conafe señalaron abordar algunos de los temas más relevantes establecidos en el modelo educativo durante el ciclo operativo.<sup>63</sup> Se observa que más del 50% reportó cubrir una vez a la semana o más temas relacionados con el desarrollo y bienestar emocional de niñas y niños. En específico, 69.8% de las y los AE señalaron que una vez a la semana o más promueven entre MPC experiencias que estimulen su desarrollo, como leer, cantar, dibujar o jugar, y 54.8% el apoyo y sostenimiento emocional entre cuidador y niñas y niños. Lactancia materna y cuidado de la salud son temas que se cubren con menor frecuencia por un porcentaje considerable de AE (34.5 y 31.1% lo cubre una vez al mes o menos, respectivamente).

Destaca también el porcentaje de agentes educativos que aborda temas relacionados con la orientación, protección y supervisión de niñas y niños frente al daño físico, el abuso o la negligencia: 38.3% lo hace una vez al mes o menos. Asimismo, es relevante el porcentaje de AE (31.4%) que señalaron que promueven el diálogo sobre prácticas de cuidado y crianza libres de estereotipos de género una vez al mes o menos, lo que se puede asociar a los hallazgos relacionados con creencias sobre roles de género expuestos líneas arriba.

**Gráfica 3.37** Frecuencia con que se cubren temas en las sesiones para MPC en EIC (%)



Fuente: elaboración propia.

<sup>63</sup> Cabe señalar que durante el ciclo operativo 2021-2022, 59.1% de las educadoras encuestadas sostuvieron sesiones con MPC cuatro o cinco veces a la semana, mientras que 25.6% las realizó una vez a la semana. Es posible que algunas educadoras continuaran trabajando en microsiones, estrategia que se implementó durante el periodo de pandemia para dar continuidad al servicio y reducir el tamaño de los grupos, cumpliendo con ello con las medidas sanitarias requeridas. A ello podría deberse el alto porcentaje de educadoras que tuvieron sesiones cuatro o cinco veces a la semana, más de lo que indica el modelo educativo de Conafe.

## Síntesis del apartado

A partir de los resultados anteriores, se puede apreciar que, en general, las y los AE de los tres tipos de servicio reconocen la importancia de la educación inicial como un espacio que promueve el desarrollo integral de niñas y niños, y que acompaña a MPC en el proceso de crianza; una proporción importante de ellos busca que niñas y niños asuman un papel activo en las actividades que realizan y responden a sus estados emocionales, procurando, además, su bienestar físico.

En general, se identifica la valoración de la educación inicial, pues los fines reconocidos por las y los AE responden ampliamente a objetivos asociados al desarrollo de la infancia. Asimismo, las creencias y las prácticas reportadas reflejan un reconocimiento de la importancia de la crianza y de su papel en su mejora. Sin embargo, en un porcentaje no menor, particularmente en EII y en asistentes de los CAI, persisten creencias menos acordes con prácticas más adecuadas para el desarrollo en estas edades.

Sobre las principales acciones que constituyen la práctica docente, en términos generales, las y los AE realizan una planeación tanto de las actividades que desarrollarán con todo el grupo como de actividades diversificadas a partir de las características específicas de las niñas y los niños que atienden. La preparación de entornos y materiales a emplear en el trabajo con niñas y niños o MPC es otra de las tareas que desarrollan los agentes de educación inicial y a la que dedican tiempo considerable.

Sobre la relación que las agentes educativas establecen con MPC, los resultados apuntan a que establecen un vínculo estrecho que permite el intercambio de información sobre el desarrollo de niñas y niños. Particularmente en EII, destaca el tiempo que las AE dedican a reunirse con MPC, con el fin de conocer a la comunidad y su cultura, elementos que toman en cuenta en su planeación. En los tres tipos de servicio se han incorporado prácticas para brindar información a los MPC, por ejemplo, sobre actividades y recursos para dar continuidad al trabajo con los menores en casa, así como en temas de salud y de seguridad, aunque ocurre con menor frecuencia en los servicios de EII.

Finalmente, en educación inicial comunitaria, los resultados muestran la relevancia que tiene para las y los agentes educativos promover con MPC la reflexión sobre temas relacionados con el desarrollo infantil y su bienestar emocional. Otros temas —como protección frente al abuso o nutrición para la salud— se cubren con menor frecuencia, aunque también están presentes en las sesiones de trabajo con las familias.

## Conclusiones

La Encuesta sobre Características y Condiciones de las y los Agentes de Educación Inicial en México (ECCA EI) se enfocó en conocer a las y los agentes educativos (AE) que trabajan directamente con niñas y niños, y con madres, padres y cuidadores, sus características, condiciones, creencias y prácticas en tres tipos de servicio: Educación Inicial Comunitaria (EIC), Educación Inicial Indígena (EII) y los Centros de Atención Infantil (CAI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los resultados conducen a conclusiones y reflexiones que son relevantes para avanzar en el cumplimiento de la obligación del Estado establecida en los preceptos constitucionales y, particularmente, de la Política Nacional de Educación Inicial, de asegurar el derecho a la educación inicial para todas las niñas y todos los niños. Estas parten del reconocimiento de la importancia y la urgencia de proporcionar una atención educativa de calidad a la primera infancia, particularmente a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, y de la relevancia que tienen las y los AE responsables del trabajo directo con niñas y niños en ello.

Respecto a quiénes son las figuras que brindan atención a niñas y niños menores de tres años en México, se rescata, en primer lugar, que se trata de perfiles diversos en términos de su nivel de estudios, de su formación inicial y de su experiencia, no sólo entre los tipos de servicio, sino también al interior de estos. Un alto porcentaje en los CAI—específicamente de sus educadoras y educadores— y en la EII tienen una formación profesional, pero pocas se especializan en educación inicial. Dados los motivos que reportan por haber ingresado a los servicios, para muchas de las AE, el trabajo en este nivel educativo parece ser un hecho al que llegaron de manera circunstancial y no como resultado de una decisión profesional. Sin embargo, la labor que realizan tampoco está alejada de sus gustos e intereses. Esta primera caracterización de las y los agentes educativos en su conjunto tiene sentido bajo la operación de programas para atender a la niñez desde un enfoque asistencialista que poco reconoció, durante un tiempo, la necesidad de contar con perfiles especializados para brindar una atención de excelencia.

En esta primera mirada, las y los AE comunitarios se distinguen de manera particular por tener un perfil de menor preparación y, en general, no cuentan con experiencia en el sector educativo. Sus características responden a un modelo educativo que se apoya en el trabajo voluntario de personas de la comunidad, lo que ha permitido la expansión de la cobertura, pero que también implica retos importantes en cuanto a su preparación.

En cuestión de género, se encontró un panorama de poca diversidad que ha prevalecido desde el origen de los programas. La atención educativa a la primera infancia continúa siendo una labor casi exclusiva de las mujeres. A pesar de los avances alcanzados a lo largo de las últimas décadas en materia de igualdad de género, todavía existe una marcada relación entre el género y la elección de esta carrera. De acuerdo con especialistas, este panorama resulta desfavorable, en tanto se reproducen y perpetúan desigualdades de género, pero también dado que refleja una noción generalizada de este tipo educativo como un servicio orientado únicamente al cuidado y a la atención de las necesidades básicas de la primera infancia, y el impacto que este entendimiento puede tener en la participación de las familias en la educación inicial.

En este marco, un desafío que se enfrenta, colocado incluso a nivel constitucional, es el de concientizar a la sociedad (madres y padres de familia, docentes, autoridades educativas) sobre la importancia de este nivel educativo en el crecimiento, desarrollo y formación integral de la niñez. Lo anterior inicia con la reflexión acerca de cómo la sociedad mexicana concibe la educación inicial, para llegar a una ruptura con concepciones biologicistas y asistencialistas que se le han asignado históricamente a este nivel educativo. Además, implica transitar de una perspectiva centrada en el cuidado de la niñez a un enfoque que reconoce a niñas y niños como sujetos de derecho.

En las y los AE que brindan atención educativa en estos tres tipos de servicio parece haber avances en este sentido. Las creencias y prácticas que reportan una proporción considerable de ellos sugieren, al menos, el reconocimiento e, incluso, la apropiación de perspectivas que priorizan el desarrollo integral de niñas y niños y reconocen la importancia de la educación inicial para lograrlo.<sup>64</sup> Sin embargo, también es preciso señalar que prevalecen algunas nociones que reflejan cierto desconocimiento sobre los procesos de desarrollo en la primera infancia e ideas erróneas sobre lo que las intervenciones educativas en esta etapa de vida pueden y deben lograr, especialmente en los tipos de servicio que atienden a poblaciones en condiciones de mayor vulnerabilidad. Por ejemplo, algunas figuras sitúan la importancia de los servicios en la preparación para niveles educativos posteriores.

En el ámbito específico de la formación de las figuras que brindan atención a niñas y niños menores de tres años, los resultados permiten destacar su relevancia. Las figuras que tuvieron una formación inicial especializada en atención educativa a la primera infancia sostienen creencias y prácticas menos alineadas con enfoques asistencialistas. En cuanto a la formación continua, los datos permiten suponer que en los tres tipos de servicio ha habido esfuerzos importantes por mejorar la formación de sus AE. Sin embargo, resalta

---

<sup>64</sup> Se reconoce que en las respuestas de las encuestadas puede haber cierto grado de sesgo de discapacidad social.

la poca atención que reciben temas relacionados con la atención a niñas y niños con discapacidad y a niños, niñas y familias indígenas, así como la equidad de género, que para la Nueva Escuela Mexicana tienen una gran relevancia. Asimismo, emerge también en este nivel educativo la importancia de que las acciones de formación sean más pertinentes a las culturas locales y a los problemas específicos de la práctica, lo que resalta la necesidad de impulsar procesos de formación situada.

Una siguiente reflexión gira en torno a las desigualdades identificadas entre los servicios educativos en términos de los recursos con los que cuentan las figuras para realizar su labor. En EII y EIC, las y los agentes educativos no disponen de espacios físicos o materiales educativos suficientes y adecuados para generar experiencias diversas y oportunidades para desarrollarse en distintos ámbitos. Estas condiciones representan un reto significativo para el trabajo y el ejercicio de la práctica de las y los agentes educativos, y vulneran la calidad, la pertinencia y el principio de equidad de la educación, pues, a pesar de sus fortalezas, impiden que las figuras educativas brinden una atención adecuada que compense las carencias en los hogares. Si bien no es un hallazgo distinto a lo ya señalado en este, así como en otros niveles educativos, sí subraya la necesidad de potenciar tanto los esfuerzos como los recursos dirigidos a las poblaciones en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Finalmente, se destaca que las condiciones laborales menos favorables de las figuras de este nivel educativo –por ejemplo, bajos salarios y menores prestaciones de las y los agentes educativos de EII– hacen del trabajo en este nivel una profesión poco atractiva. Se reconoce, por lo tanto, que la reciente incorporación de agentes educativos de EII y CAI al Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros representa un avance significativo para educación inicial.

## Recomendaciones

A partir de las conclusiones y reflexiones presentadas, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas a apoyar el reconocimiento, la formación, las condiciones y el trabajo de las y los AE de educación inicial.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Cabe señalar que estas están en línea con algunas de las sugerencias establecidas en el documento de Mejoredu: *Sugerencias para la mejora de los objetivos de la educación inicial en México* (2023b), específicamente las que atañen a las y los AE.



## Reconocimiento y perfil profesional

En primer lugar, se considera fundamental impulsar el reconocimiento de AE de educación inicial como profesionales en el campo de la educación y la pedagogía. Para ello se sugiere:

- **Impulsar el reconocimiento del trabajo de las y los AE de la educación inicial.**

A pesar de que en la discusión y definición de las políticas de este nivel se ha señalado la importancia del papel y la formación de sus agentes educativos, se considera necesario promover dicho reconocimiento socialmente. Para ello, se sugiere llevar a cabo acciones que informen y generen conciencia no sólo de la importancia de la educación inicial para el desarrollo integral de las infancias, sino también del lugar que tiene este nivel en la profesión docente. Con ello, aunado a la generación de procesos formativos institucionalizados, se propone contribuir a la construcción de una identidad profesional de las y los AE de la educación inicial.

- **Generar espacios de diálogo en los que se promuevan procesos de reflexión sobre la importancia de la profesionalización de las y los AE y su impacto en el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños.**

Un reto que se enfrenta en la educación inicial es el de comunicar y difundir entre la sociedad, pero también entre las y los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas sobre la importancia de la educación en la primera infancia. Se recomienda implementar en las instituciones formadoras y entre estudiantes de nivel medio superior espacios de diálogo y reflexión para impulsar el interés en este nivel educativo.

- **Definir los perfiles de las y los AE de educación inicial.**

Aunque los programas de educación inicial son diversos en sus objetivos y metodologías, asegurar una atención equitativa a la primera infancia por parte del Estado requiere la definición de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que deben reunir quienes participen en estos servicios, trabajo que debe involucrar la coordinación y el consenso institucional e interinstitucional. Esta definición deberá ser la base de procesos de ingreso a la función de agentes educativos en los servicios de educación inicial.

- **Impulsar el trabajo interinstitucional para el fortalecimiento de las capacidades de las y los AE.**

Tanto la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) como la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) señalan la importancia de la coordinación interinstitucional. En cuanto al trabajo para fortalecer a las y los agentes educativos, esta se considera de suma relevancia. Si bien los diferentes tipos de servicio tienen modelos y énfasis propios, todos deben estar alineados y poner en práctica el Plan de Estudio 2022 establecido por la SEP. Es decir, todos deben responder a principios, fundamentos, fines, y orientaciones comunes. Las acciones coordinadas para aprovechar las fortalezas de

cada tipo de servicio, entre ellas generar espacios para intercambiar experiencias diversas o comunidades de aprendizaje, se consideran útiles.

Asimismo, se considera fundamental el trabajo coordinado entre las instancias responsables de los servicios, las instituciones de educación superior, y organismos no gubernamentales para definir e impulsar las estrategias y acciones que permitan avanzar en la formación de las y los ae.

## Formación inicial

En segundo lugar, se considera de suma relevancia fortalecer la oferta de formación de AE de educación inicial. Para ello se considera necesario:

- **Definir una estrategia nacional para la formación de AE de educación inicial.**

La estrategia deberá impulsar la creación de programas de formación inicial en educación inicial y establecer una estrategia para atraer aspirantes y apoyar la formación en este nivel educativo. Se sugiere generar incentivos dirigidos a las instituciones de educación superior en las distintas entidades del país y trabajar de manera conjunta con ellas, con expertos y AE líderes de este nivel educativo para crear y promover la participación en dichos programas, incluyendo a quienes actualmente laboran en estos servicios sin una formación inicial.

Se resalta la importancia de alinear la definición de esta oferta de programas con los objetivos de la educación inicial establecidos en la PNEI, los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana, el Plan de Estudio 2022, y las características de los contextos y poblaciones del país. Lo anterior implica la creación de una oferta diversificada, aunque también la identificación de aprendizajes base que deben ser comunes a todos los programas. Se considera fundamental, por ejemplo, formar a las y los futuros docentes de educación inicial en inclusión y equidad, igualdad de género, atención a la diversidad, prevención de la violencia y protección de las infancias, atención socioemocional, el cuidado de la salud, la creación de vínculos afectivos y el acompañamiento a las familias. Considerando lo anterior, se hace necesaria una actualización de los planes y programas de formación docente en educación inicial en el país.

Asimismo, es preciso establecer una formación inicial que sea el principio de un proceso de profesionalización, en el que la reflexión sobre la práctica, la colaboración y la mejora y aprendizajes continuos sean ejes que sostengan las trayectorias de estas figuras.

## Formación continua

Teniendo en cuenta el propósito de profesionalizar, se propone fortalecer los esquemas, las oportunidades y las acciones de formación continua para las y los AE. En específico, se sugiere:

- **Establecer un programa de formación continua para todas las figuras de los servicios de educación inicial.**

Tal programa debe fortalecer los conocimientos sobre los fundamentos teóricos y conceptuales de la educación inicial. En estos procesos es indispensable considerar e incluir la experiencia, los conocimientos y los saberes de las y los agentes educativos. Asimismo, es conveniente basar el diseño del programa en acciones con un enfoque de formación situada, en las que se fomente la colaboración entre AE para promover el intercambio de experiencias y la reflexión individual y colectiva a partir de las propias prácticas y con miras a su fortalecimiento.

Los Consejos Técnicos Escolares se reconocen como espacios propicios para estos fines, por lo que su consolidación a través de un buen acompañamiento, así como su instalación en los diferentes tipos de servicio se considera deseable. Se sugiere también definir espacios de formación interinstitucionales que permitan aprovechar las fortalezas de cada tipo de servicio.

Para asegurar una formación integral, se sugiere atender la necesidad señalada por las y los ae de trabajar en el fortalecimiento de conocimientos y habilidades relacionados con la atención a la diversidad, la atención a niñas y niños con discapacidad, el trabajo con niñas y niños y familias indígenas. Asimismo, se considera necesario fortalecer la reflexión y el diálogo en torno a los fines de la educación inicial, de manera que se fortalezca la visión pedagógica, de bienestar y desarrollo de niñas y niños, colocando en su justa dimensión a las prácticas de cuidado. Adicionalmente, se identifica que se requiere trabajar en reorientar las prácticas relacionadas con la igualdad de género, lo que implica promover una visión alineada a ella en las y los agentes educativos.

- **Promover en los servicios de EII y EIC acciones de formación que apoyen el desarrollo de habilidades para conocer, comprender y trabajar con comunidades de acuerdo con sus características socioculturales, económicas y geográficas.**

El trabajo y la práctica docente requiere que las y los AE identifiquen, registren y consideren información sobre la comunidad para garantizar aprendizajes pertinentes acordes con la cultura, la lengua y las prácticas culturales de las niñas y los niños. Por ello, es importante proporcionar a las figuras educativas de estos servicios herramientas teóricas metodológicas adaptadas al contexto que les permitan integrar contenidos y

métodos que sean culturalmente significativos en los procesos de enseñanza de niñas y niños.

- **Fortalecer los procesos de acompañamiento.**

El acompañamiento permite a las y los AE reflexionar sobre su práctica, identificar ámbitos de mejora y aplicar nuevas estrategias pedagógicas. Por ello es relevante que los diferentes tipos de servicio definan acciones para conformar los equipos de apoyo específicos para este nivel y mejorar las capacidades y desempeño de las figuras de supervisión, tutoría y ATP. Se sugiere impulsar que, además de ser constantes, estos procesos procuren la retroalimentación dialógica y la atención individualizada de los docentes para que sean atendidas las necesidades y las fortalezas individuales de maestras y maestros (Hobson, 2016).

En particular, se sugiere establecer esquemas de acompañamiento para quienes recién ingresan a la docencia en este nivel. Para ello, se puede aprovechar la experiencia y las habilidades de las y los agentes educativos.

## Dignificación del trabajo de las y los AE

Para contribuir a la valoración de las y los ae de educación inicial es necesario avanzar en la dignificación de sus condiciones de trabajo y salariales. Por ello, se sugiere:

- **Garantizar que los servicios de educación inicial cuenten con instalaciones dignas, seguras y funcionales.**

Particularmente en los servicios de EII y EIC, en donde se presentan carencias de infraestructura e insuficiencia de servicios básicos, es necesario invertir en espacios que permitan a niñas y niños participar de manera segura y con libertad, y que propicien su curiosidad, creatividad y aprendizaje. Asimismo, se considera importante avanzar de manera gradual en la creación de espacios exclusivos, aunque integrados en espacios educativos comunitarios, que las y los AE puedan adecuar para brindar la atención educativa.

- **Trabajar en la mejora del equipamiento y los materiales educativos, a fin de lograr su suficiencia y pertinencia.<sup>66</sup>**

---

<sup>66</sup> Esta recomendación se alinea con la Sugerencia 2, del documento *Sugerencias para la mejora de los objetivos de la educación inicial en México* (Mejoredu, 2023b), que a la letra dice: Promover que todos los servicios de educación inicial cuenten con la infraestructura, el equipamiento y los materiales suficientes y pertinentes, a fin de favorecer los procesos de desarrollo y formación integral de todas las niñas y todos los niños.

Con miras a avanzar hacia la equidad y la inclusión, se considera una prioridad invertir en mejorar las condiciones de los servicios de educación inicial que atienden a la población más vulnerable (población indígena, en zonas rurales, migrante). Generar ambientes enriquecidos que permitan a las y los AE brindar oportunidades de aprendizaje y asegurar el bienestar de niñas y niños implica contar con equipamiento adecuado para la atención a niñas y niños menores de tres años, así como materiales de lectura, para el juego, la música, la expresión artística y la exploración, entre otras.

En línea con el Plan de Estudio 2022, se sugiere que los materiales escolares para la EII y EIC, además de incorporar las lenguas indígenas y sus variantes, sean pensados como materiales flexibles, que pueden ser adaptados y contruidos desde la cosmovisión y las prácticas culturales de las comunidades.

Asimismo, se considera de gran importancia dotar a los centros del equipamiento y los materiales adecuados para brindar atención a niñas y niños con alguna discapacidad.

- **Crear las estructuras organizacionales necesarias para brindar una atención adecuada a niñas y niños.**

Contar con estructuras organizativas con el personal suficiente y adecuado en los centros de atención permite distribuir las tareas y brindar una atención más pertinente, integral y oportuna, especialmente necesaria en espacios que trabajan con familias en condiciones de mayor marginación o pobreza. Por ello, se considera necesario generar un programa que asegure a los servicios de EII y EIC de manera sistemática contar con el apoyo no sólo de personal directivo y de acompañamiento, sino también de personal especializado en salud, alimentación, psicología infantil, entre otras áreas, que proporcione atención y orientación a las familias y a las y los AE.

- **Dignificar las condiciones salariales y laborales de los AE.**

El reconocimiento social de las figuras educativas que atienden, cuidan y educan a la primera infancia también pasa por fortalecer sus condiciones laborales, lo que además de mejores remuneraciones y prestaciones, implica asegurarles oportunidades de desarrollarse y crecer profesionalmente en el marco de una carrera docente.

## Siglas y acrónimos

AE	agente educativo/agentes educativos
APEC	Asociación Promotora de Educación Comunitaria
ATP	asesor técnico pedagógico / asesora técnica pedagógica / asesores técnico-pedagógicos / asesoras técnico-pedagógicas / asesoría técnico pedagógica
CAI	Centros de Atención Infantil
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conocer	Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales
CTE	Consejo Técnico Escolar
DGEIIB-SEP	Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública
DIF	Sistema de Desarrollo Integral de la Familia
EC	educadoras comunitarias
EI	educación inicial
EIC	educación inicial comunitaria / educación inicial del Conafe
EII	educación inicial indígena
EMS	educación media superior
ENVI	Encuesta Nacional de Vivienda
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INFE	infraestructura física educativa
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
LGDLPI	Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas
LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
MPC	madres, padres y cuidadores

NN	niñas y niños
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PNEI	Política Nacional de Educación Inicial
SAAE	Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas
SEP	Secretaría de Educación Pública
Segob	Secretaría de Gobernación
SIPINNA	Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
UBA	Universidad de Buenos Aires
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (United Nations Children's Fund)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USICAMM	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

# Anexos

## Anexo 1

**Tabla A1.1** Tipos de Centros de Atención Infantil, en función de su capacidad instalada

Tipo	Capacidad de servicio	Administración	Tipo de inmueble
Tipo 1	Hasta 10 sujetos de atención	Administrado por personal profesional o capacitado de acuerdo con el tipo de servicio	Casa habitación o local comercial
Tipo 2	De 11 hasta 50 sujetos de atención		Casa habitación, local comercial o inmueble con instalaciones específicamente diseñadas, construidas o habilitadas de acuerdo con el tipo de servicio
Tipo 3	De 51 hasta 100 sujetos de atención		
Tipo 4	Más de 100 sujetos de atención		



## Anexo 2

### Tratamiento y análisis de datos

Previo al análisis de la información, fue preciso realizar la validación de respuestas anidadas ya sea por pase de preguntas, referencia a la misma respuesta o condición lógica entre respuestas. De no cumplirse la validación, la estimación de resultados contendría respuestas inconsistentes, de modo que reduce la confiabilidad del reporte. Las respuestas inconsistentes se trataron de dos formas: sustituyendo la respuesta inconsistente por la opción lógica o eliminando el valor inconsistente. Cuando un mismo informante presentó varias inconsistencias en variables importantes para los objetivos del estudio, se eliminó la observación.

La base de datos generada a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario se analizó utilizando técnicas de estadística descriptiva. Lo cual permitió la realización de gráficos para facilitar la visualización de la información. Con la intención de identificar comportamientos diferenciados entre subgrupos de agentes educativos participantes, se realizaron cruces de variables que atienden a los objetivos del estudio, como la edad y experiencia, su formación inicial, el cargo que desempeñan actualmente y el nivel de gobierno que sostiene el servicio.

Finalmente, con la intención de profundizar en la información reportada por las agentes, se planteó la construcción de una escala para cada instrumento, a fin de valorar el bienestar del hogar a partir de los bienes y servicios disponibles (Haretche, 2011). Desde el tratamiento de los datos del levantamiento piloto, en cada conjunto de variables observadas se valoró la consistencia interna de los reactivos a partir del Alpha de Cronbach; cuando se obtuvo un valor superior a 0.6 se continuó con el análisis. Posteriormente, se consiguió la correlación ítem total corregida para valorar su relación con el constructo (Frias, 2019).

Una vez definido el conjunto de datos, se preparó un análisis factorial exploratorio (AFE) sin rotación para conocer los factores que acumulan la máxima varianza del constructo. A éste le acompañó un modelo de crédito parcial (MCP) para obtener el ajuste interno de cada reactivo basado en los residuos entre el modelo y los datos observados, ponderado por la varianza (Linacre, 2002). Finalmente, se obtuvo el Mapa de Wright para cada constructo, a fin de identificar las transiciones entre categorías de los reactivos y diferenciarlas, de la más a la menos deseable (Baker, 2001). A partir de los resultados del análisis se hicieron ajustes a los instrumentos del levantamiento definitivo.

El tratamiento de los datos definitivos siguió el mismo proceso, excepto que el análisis factorial fue confirmatorio (AFC) para verificar la unidimensionalidad del constructo. El AFC se realizó empleando el paquete Lavaan (v. 4.2.3) del programa R Core Team (2022). Los

indicadores de ajuste del AFC considerados fueron la raíz del error cuadrático medio de aproximación robusto (RMSEA, por sus siglas en inglés) y el índice de ajuste comparativo (CFI) (Brown, 2015). A partir de los resultados se realizaron ajustes a las variables con la intención de mejorar el ajuste del modelo, como colapsar categorías, eliminar reactivos que no contribuían al constructo o definir asociaciones entre variables altamente correlacionadas.

Una vez confirmado el constructo, con el mismo programa se obtuvieron los puntajes logit de la escala trasladándolos, para su mejor lectura, a una escala de dos dígitos con media 50 y desviación estándar 10. Para los niveles de clasificación de cada escala, la caracterización se realizó utilizando el puntaje simple basado en la teoría clásica del ítem y para los umbrales de cada nivel se empleó el puntaje trasladado de la escala.

El conjunto básico de la escala incluyó once bienes y servicios. En el diseño del instrumento, se consideró una respuesta dicotómica para cinco bienes y servicios: lavadora, horno de microondas, internet en el teléfono celular, televisión de paga, internet domiciliario fijo. Para un segundo conjunto, se consideró la cantidad de bienes y servicios, desde cero hasta tres o más: baños completos; automóvil o camioneta; computadora, laptop o tableta electrónica; pantalla de televisión; consola de videojuegos; películas, música o videos de paga por internet. Con estas once variables se construyó la escala de bienestar para CAI. Debido a las condiciones de las localidades rurales, además de los anteriores, en EII se incluyó la disponibilidad de agua en la vivida y en EIC se consideró tanto la disponibilidad de agua como una variable dicotómica sobre el hacinamiento del hogar a partir de la definición de INEGI: 2.5 personas o más por dormitorio (INEGI, 2017).

A fin de poner en contexto los resultados de cada reactivo, se recurrió a los tabulados del cuestionario básico del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021); los resultados de CAI se compararon con los datos a nivel nacional, mientras que para EII y EIC la comparación se hizo con resultados para localidades menores de 250 habitantes. En ambos casos, se encontraron similitudes, aunque con diferencias favorables para las y los agentes educativos. En la tabla siguiente se presenta un comparativo entre la disponibilidad de bienes en el hogar para cada tipo de servicio, así como los datos del censo.

**Tabla A2.1** Disponibilidad de bienes y servicios por tipo de servicio.  
Comparativo con dato del Censo de Población y Vivienda 2020

Bienes y servicios	CAI	Censo 2020 Nacional	EII	EIC	Censo 2020 Localidades menores a 250 habitantes
Lavadora	89.7%	72.8%	50.9%	53.3%	47.3%
Horno de microondas	63.1%	47.4%	21.5%	18.2%	20.3%
Internet en el teléfono celular	92.2%	-	68.9%	68.6%	-
Televisión de paga	64.4%	43.3%	47.2%	34%	30.6%
Internet fijo	89%	52.1%	51.5%	38.2%	13.1%
Baños completos	98.9%	-	78%	66.9%	-
Automóvil o camioneta	64.3%	46.5%	35.1%	28%	35.1%
Computadora, <i>laptop</i> o tableta electrónica	76.2%	37.6%	68.5%	22.7%	7.9%
Pantalla de televisión	95.3%	91.1%	69.3%	74.1%	72.6%
Consola de videojuegos	21.9%	11.5%	2.4%	2.4%	1.4%
Películas, música o videos por internet	45%	18.8%	7.3%	6.2%	1.8%
Agua	-	96.3%	93.3%	80.5%	81.5%

Fuente: elaboración propia con datos propios y del *Censo de Población y vivienda 2020* (INEGI, 2021).

Por su parte, para valorar los resultados de la escala de bienestar se recuperaron datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (INEGI, 2023) para el segundo trimestre de 2023. A fin de que los resultados fueran lo más cercanos a la población objetivo, se consideraron únicamente los resultados de trabajadores de la educación.

## Referencias

- Adlerstein, C. y Cortazar, A. (2022). Creación de entornos educativos para la primera infancia que promuevan el aprendizaje inicial. En M. Bendini, y A. Devercelli (eds.). *Capítulo 4. Aprendizaje inicial de calidad: alimentando el potencial de los niños y niñas*. Human Development Perspectives / Banco Mundial.
- Aina, Y., y Bipath, K. (2022). Availability and Use of Infrastructural Resources in Promoting Quality Early Childhood Care and Education in Registered Early Childhood Development Centres. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1): 980.
- Alaníz, C. (2020). La obligatoriedad de la educación inicial en México: un escenario poco probable. En Reyes, L., Alaniz, C. y Olivo, M. (coords.). *Educación y reforma en México. A propósito de la cuarta transformación*. Caracas: Ediciones del Solar (121-154).
- \_\_\_\_\_. (2023) (coord.). *A contracorriente: la profesionalización de las educadoras. Percepciones, expectativas y retos de la alfabetización académica*. Teseo / Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2024). *¿Educadoras? De la habilitación a la profesionalización docente de educación inicial en México*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148): 172-190.  
<[https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/49320](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/49320)>.
- Amaro, C. y Gutiérrez, V. (2018). *¿Qué profesional para qué educación? Exploración del proceso de construcción de identidad profesional de la estudiante de Magisterio en Primera Infancia* [Tesis]. Institutos Normales de Montevideo "María Stagnero de Munar". Repositorio institucional / Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.  
<<https://repositorio.cfe.edu.uy/xmlui/handle/123456789/797>>.
- Anderson, L., Shinn, C., Fullilove, M., Scrimshaw, S., Fielding, J., Normand, J. y Carande-Kulis, V. (2003). Task Force on Community Preventive Services. The Effectiveness of Early Childhood Development Programs: A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3): 32-46.
- Ansari, A. y Pianta, R. (2018). Teacher-Child Interaction Quality as a Function of Classroom Age Diversity and Teachers' Beliefs and Qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3): 294-304.

- Arrieta, J. (2003). Las prácticas de modelación como proceso de matematización en el aula [tesis de Doctorado]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Atkinson, E. S. (2000). An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation. *Educational Psychology*, (1): 45-57.
- Arango, L. G. (2010). Género e identidad en el trabajo de cuidado. En E. de la Garza y J. Neffa (coords.). *Trabajo, identidad y acción colectiva*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad Autónoma Metropolitana / Plaza y Valdés Editores.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1): 235-263.  
<[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052010000100013](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100013)>.
- Barajas, Y. y González, M. (2009). Fortalecimiento de la formación continua para docentes en servicio. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México*, 5(13).  
<<https://www.inee.edu.mx/fortalecimiento-de-la-formacion-continua-para-docentes-en-servicio/>>.
- Benchekroun, R., Cameron, C. y Marmot, A. (2020). *Practitioner Wellbeing and the Physical Environment in Early Childhood Education and Care (ECEC) Settings: Literature Review*. UCL Institute of Education.  
<<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10109905/>>.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347: 33-54.
- Booth, T., Nes, K. y Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9780203465233>>.
- Bowne, J., Magnuson, K., Schindler, H., Duncan, G. y Yoshikawa, H. (2017). A Meta-Analysis of Class Sizes and Ratios in Early Childhood Education Programs: Are Thresholds of Quality Associated with Greater Impacts on Cognitive, Achievement, and Socioemotional Outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3): 407-428. <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0162373716689489>>.
- Burger, K. (2010). How Does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An International review of the Effects of Early Interventions for Children from Different Social Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2): 140-165.
- Cabeza, L., Zapata, A. y Lombana, J. (2018). Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones. *Educación y Educadores*, 21(1): 51-72.
- Cabrera, A. (2020). Conformación de la identidad profesional de la asistente educativa: entre los cuidados y la educación de la primera infancia. *Journal de Ciencias Sociales* 10(18): 37-61.

- Cámara de Diputados (2024, 01 de abril). Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII.pdf>>.
- Canales, A. y Rueda, M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato; 18 al 22 de noviembre de 2013. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Canbeldek, M. y Erdogan, N. (2017). The Effects of Early Childhood Classroom Size and Duration on Development of Children. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(68): 257-271.
- Chan, K. y Elliott, R. (2000). Exploratory Study of Epistemological Beliefs of Hong Kong Teacher Education Students: Resolving Conceptual and Empirical Issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, (28): 225-234. <doi:10.1080/713650691>.
- Conafe. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). *Modelo de Educación Inicial del Conafe*. <<https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-educacional/anexo28/Modelo%20de%20Educacion%20Inicial%20-%20Conafe.pdf>>.
- \_\_\_\_\_. (2021a). *Acompañando la crianza. Guía para el desarrollo de las sesiones de educación inicial*.
- \_\_\_\_\_. (2021b). *La intervención con familias en Educación Inicial del Conafe. Cuaderno de formación inicial*.
- \_\_\_\_\_. (2022a, 31 de mayo). Atención a la primera infancia. Comisión Nacional de Fomento Educativo (Conafe). <<https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/atencion-a-la-primera-infancia-309731?state=published>>.
- \_\_\_\_\_. (2022b, 30 de diciembre). Acuerdo número 39/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2023. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5676178&fecha=30/12/2022&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676178&fecha=30/12/2022&print=true)>.
- Concha, V., Jornet, J. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89): 369-394. <[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200369&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200369&script=sci_abstract)>.
- Cornejo, J. (1998). Condición del profesor y satisfacción profesional. En Cornejo, J. (ed.), *Una educación con calidad y equidad* (1º ed., 459-488). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Dalgaard, N., Bondebjerg, A., Klokke, R., Viinholt, B. y Dietrichson, J. (2022). Adult/Child Ratio and Group Size in Early Childhood Education or Care to Promote the Development of Children Aged 0-5 Years: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2): e1239.

- Del Río, N. (2014). La primera infancia en el sistema educativo latinoamericano. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 14(1): 69-90.
- dgei. Dirección General de Educación Indígena (2009). *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*.  
<<https://drive.google.com/file/d/1Ze6cJR9k0-3Ljf6PXOaTlejQHxRav8s-/view>>.
- Downer, J., Kraft, M. y Pianta, R. (2009). Ongoing, Web-Mediated Professional Development Focused on Teacher–Child Interactions: Early Childhood Educators’ Usage Rates and Self-Reported Satisfaction. *Early Education and Development*, 20(2): 321-345.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dudek, M. (2015). *Schools and Kindergartens: a Design Manual* (2a ed.). Birkhauser.
- Fernández, M. (2007). Creencia y sentido en las ciencias sociales. Comunicación efectuada por Marta Fernández en la sesión privada extraordinaria de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- Figueroa, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: significados retrospectivos de su formación inicial docente. *Perspectiva Educativa* 61(2): 45-67.  
<[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-97292022000200045&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292022000200045&lng=es&nrm=iso)>.
- Fokkens, M. y Canrinus, E. (2014). Motivation for Becoming a Teacher and Engagement with the Profession: Evidence from Different Contexts. *International Journal of Educational Research*, 65: 65-74.
- Fonsén, E. y Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early Childhood Education Teachers’ Professional Development Towards Pedagogical Leadership. *Educational Research*, 61(2): 181–196. <<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>>.
- Fuligni, A., Howes, C., Lara, S. y Karoly, L. (2009). Diverse Pathways in Early Childhood Professional Development: An Exploration of Early Educators in Public Preschools, Private Preschools, and Family Child Care Homes. *Early Education and Development*, 20(3): 507–526.
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (núm. especial): 1-15.  
<<https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>>.
- Golbeck, S. y Young, E. (1999). Early Childhood Educators’ Conceptions of Development: A Comparison of Preservice and In-Service Teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3): 301–315.  
<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0163638990200308>>.
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 58(38): 29-39. <<https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>>.

- Guerra, M., Leyva, Y. y Conzuelo, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes de México. *Publicaciones*, 49(1): 137-149. <<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/60856/9858-29457-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Guerra, P. (2008). *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica y su relación con las prácticas de aula* [Tesis de Magíster]. Escuela de Psicología / Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Haretche, C. (2011). Elaboración de un Índice de estatus socioeconómico aplicando el modelo de Rasch en muestras representativas de escuelas en tres regiones de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLI (3-4): 15-43.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (2): 139-159.
- Imbernon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41.
- inee. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Práctica educativa y trayectoria profesional en docentes de educación primaria. Reporte Nacional*.
- inegi. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018a). *Práctica educativa y trayectoria profesional en docentes de educación primaria. Reporte Nacional*.
- \_\_\_\_\_ (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020. Tabulados del Cuestionario Básico*.
- Alaníz, C. (coord.) (2023). <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#tabulados>>.
- \_\_\_\_\_ (2023). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, población de 15 años y más de edad. Tabulados interactivos para Trabajador subordinado y remunerado. <[https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/encuestas/hogares/enoe/2010\\_pe\\_ed15/tsr.asp?s=est&proy=enoe\\_pe\\_ed15\\_tsr&p=enoe\\_pe\\_ed15](https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/encuestas/hogares/enoe/2010_pe_ed15/tsr.asp?s=est&proy=enoe_pe_ed15_tsr&p=enoe_pe_ed15)>.
- Jehng, J., Johnson, S. y Anderson, R. (1993). Schooling and Students' Epistemological Beliefs About Learning. *Contemporary Educational Psychology*, (18): 23-35. <[doi:10.1006/ceps.1993.1004](https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1004)>.
- Johnson, S., Kraft, M. y Papay, J. (2012). How Context Matters in High-Need Schools: the Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. *Teachers College Record*, 114(10): 1-39.
- Jornet, J., González, J., y Sánchez, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2): 185-195. <<http://hdl.handle.net/10486/661854>>.
- Juárez, M., Farfán, E., Alaníz, C., Olivo, M. y Torres, M. (2021a). La formación de docentes de educación inicial en México: historia del presente [421-450]. En Juárez M., Rodríguez, M. y Soler, C. (coords.). *Estado de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México*. [col. Educar en América Latina] Universidad Nacional de Educación / Universidad Pedagógica Nacional.



- Juárez, M., Rodríguez, M. y Soler, C. (2021b). Tensiones en la educación inicial y la formación de maestros [453-492]. En Juárez, M., Rodríguez, M. y Soler, C. (coords.) (2021). *Estado de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México*. [col. Educar en América Latina] Universidad Nacional de Educación / Universidad Pedagógica Nacional.  
<<http://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/Estado-de-la-formacion-de-maestros-de-educacion-inicial/127/103>>.
- Juárez, M., Alaníz, C., Torres, R. y Olivo, M. (2021c). Educación inicial en México [225-264]. En Juárez Hernández, M., Rodríguez, M. y Soler, C. (coords.) (2021). *Estado de la formación de maestros de educación inicial: Una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México*. [Colección Educar en América Latina] Universidad Nacional de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.  
<<http://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/Estado-de-la-formacion-de-maestros-de-educacion-inicial/127/103>>.
- Kammerman, S. (2006). Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. *Education for All Global Monitoring Report 2007* [página web]. UNESCO.  
<<https://www.unesco.org/gem-report/en/strong-foundations/ecce>>.
- Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Klass, C. S. y Nall, S. W. (1989). Accessible Professional Development: A Community-Based Program for Early Childhood Educators. *Childhood Education*, 65(4): 224-227.
- Knudsen, E., Heckman, J., Cameron, J. y Shonkoff, J. (2006). Economic, Neurobiological, and Behavioral Perspectives on Building America's Future. *Workforce Proceedings of the National Academy of Sciences* 103(27).
- Lam, C., Cheng, M. y Ma, W. (2009). Teacher Induction in Hong Kong: A Study of the Induction Experiences of Beginning Teachers. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(2): 129-147.
- Lara R. y Zúñiga, M. (2024). Las agentes educativas en el campo de la educación inicial y el desafío de su profesionalización actual. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 3(2): 18-25. <<https://doi.org/10.62697/rmiie.v3i2.79>>.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'esport Blanquerna*, (19): 87-112.
- Leigh, R. (2012). *School Facility Conditions and the Relationship Between Teacher Attitudes*. Polytechnic Institute and State University.
- Liddiard, S. y Pérez, F. (2019). Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental. *Debates por la historia*, V(1): 35-66.
- Liddiard, S. y Trujillo, J. (2022). El establecimiento de la formación de profesionales en educación inicial en Chihuahua, México. *Debates por la historia*, x(1): 115-139.

- Linacre, J. M. (2002). What do Infit and Outfit, Mean-square and Standardized mean? *Rasch Measurement Transactions* 16(2): 878.  
<<https://www.rasch.org/rmt/rmt162f.htm>>.
- Liu, R. y Yin, H. (2022). Three Approaches to the Inquiry into Teacher Identity: A Narrative Review Enlightened by Habermas's Human Interests. *ECNU Review of Education*, 6(1).  
<DOI: 10.1177/20965311221106224>.
- López, G. (2021). La relación de la infraestructura escolar en las percepciones y actitudes del personal docente hacia su práctica educativa, y expectativas hacia el aprendizaje de sus estudiantes [tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=625271](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=625271)>.
- López, S. L. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica*, (41): 2-17.
- Maldonado, A., González, E. y Cajigal E. (2019). Representaciones sociales y creencias epistemológicas. Conceptos convergentes en la investigación social. *Cultura y representaciones sociales*, 13(26): 412-432. <<https://doi.org/10.28965/2019-26-15>>.
- Malmberg, L. E. (2006). Goal-Oriented and Teacher Motivation Among Teacher Applicants and Student Teachers. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 22: 58-76.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1): 15-42.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, (47): 1224-1249.
- Martínez, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Relieve*, 18 (1).  
<<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2976/2546>>.
- Mateo M. y Rodríguez, L. (2016). *Educación que rinde: mujeres, trabajo y cuidado infantil en América Latina y el Caribe*. Fondo de Cultura Económica
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica. Informe ejecutivo*.  
<<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/experiencias-de-las-comunidades-educativas-durante-la-contingencia-sanitaria-por-covid-19-eb>>.
- \_\_\_\_\_ (2021). *La política de educación inicial en México: perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos*.  
<[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion\\_inicial.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion_inicial.pdf)>.
- \_\_\_\_\_ (2022a). Conocer a las familias: punto clave del trabajo en educación inicial. *Revista Educación en Movimiento*, 1(8): 22-27.  
<<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-8-2022.pdf>>.

- \_\_\_\_\_ (2022b). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación Básica*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>>.
- \_\_\_\_\_ (2022, 27 de mayo). *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios\\_270522.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf)>.
- \_\_\_\_\_ (2023a). *Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica*. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/funciones\\_pedagogicas/Programa\\_formacion\\_pers\\_acomp\\_pedag\\_2023-2028.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/funciones_pedagogicas/Programa_formacion_pers_acomp_pedag_2023-2028.pdf)>.
- \_\_\_\_\_ (2023b). *Sugerencias para la mejora de los objetivos de la educación inicial en México*. <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/809994/Sug-Inicial-Mejoredu.pdf>>.
- \_\_\_\_\_ (2023c). *Condiciones institucionales y trabajo colaborativo entre docentes. Estudio exploratorio en educación básica y media superior*. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/informe-condiciones\\_institucionales\\_para\\_el\\_trabajo\\_colaborativo.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/informe-condiciones_institucionales_para_el_trabajo_colaborativo.pdf)>.
- \_\_\_\_\_ (2024a). *Programa de formación. Educación inicial no escolarizada 2023-2028*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-educacion-inicial-no-escolarizada-2023-2028>>.
- \_\_\_\_\_ (2024b). *La atención a niñas y niños de cero a cuatro años. Programas de educación inicial en México*. <<https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/la-atencion-a-ninas-y-ninos-de-cero-a-cuatro>>.
- Melhuish, E., Ereky, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P. y Broekhuisen, M (2015). A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ecec) Upon Child Development. *CARE Project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*. Comisión Europea. <<https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/16443/1/CARElitrev.pdf>>.
- Ministerio de Educación (2013). *Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia. Temas de 0 a 3 años*.
- Mizrahi, R. (2019). Role Identity and Sensemaking as Institutional Mechanisms for Policy Translation: the Case of School Principals and Education Reforms in Israel. *Leadership and Policy in Schools*, (20): 203-221.
- Moeini, H. (2008). Identifying Needs: A Missing Part in Teacher Training Programs. *Seminar.net*, 4(1). <<https://doi.org/10.7577/seminar.2488>>.
- Montes, M., Flores, E., Carmona, E., Huitrado, J., y Flores, P. (2014). Un marco teórico para el conocimiento especializado del profesor de matemáticas. En Carrillo, L.,

- Contreras, N., Escudero, D., Flores, E. y Montes, M. (eds.) *Reflexiones sobre la naturaleza del conocimiento, las creencias y las concepciones (9-22)*.
- Myers, R. (2018). Hacia una política del desarrollo integral temprano: avances, deficiencias y propuestas. *Pluralidad y Consenso*, 8(38): 48-53.
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M., Fernández, J. y Martínez, A. (2013). *Desarrollo infantil temprano en México: Diagnóstico y recomendaciones*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Nailon, D. (2013). Researching ECEC Professional Development: Using Kelly's Repertory Grid to Examine Changes in Educators' Constructs about Curriculum Design in Early Childhood Settings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1): 81-88.
- Narea, M., Arriagada, V. y Allel, K. (2019). Center-Based Care in Toddlerhood and Child Cognitive Outcomes in Chile: The Moderating Role of Family Socio-Economic Status. *Early Education and Development*, 31(2): 218-233.  
<<https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1626191>>.
- Navia C., Czarny, G. y Salinas, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (52).
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018a). *Engaging Young Children. Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. <[https://www.oecd-ilibrary.org/education/engaging-young-children\\_9789264085145-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/engaging-young-children_9789264085145-en)>.
- \_\_\_\_\_ (2018b). *Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework*. OECD Education Working Paper No. 197.
- \_\_\_\_\_ (2021). *Starting Strong VI. Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. <<https://www.oecd.org/publications/starting-strong-vi-f47a06ae-en.html>>.
- \_\_\_\_\_ (s/f). *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care*. <<https://www.oecd.org/education/school/49322250.pdf>>.
- onu. Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <[https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc_SP.pdf)>.
- Ordoñez, J., Flores, S. y Jasis, P. (2010). *En Confianza: Co-Constructing Professional Strength and Voice with Latina Early Childhood Educators*. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 31(1): 4-19.  
<<https://doi.org/10.1080/10901020903539440>>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3): 307-332.  
<<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>>.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3): 539-550.
- Pardo, M. (2019). *Formación de educadoras de párvulos en Chile: Profesionalismo de saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015*. Universitet Leiden.

- Pardo, M. y Opazo, M. J. (2019). Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y Educación*, 31(1): 67-92.
- Perales, R. C. (2006). *La significación de la práctica educativa*. Editorial Paidós Educador.
- Peralta, M. y Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo xxi*. Organización de Estados Americanos. <<https://www.oas.org/udse/readytolearn/documentos/7.pdf>>.
- Pérez, M. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2): 99-112. <<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/182>>.
- Pérez, M. y Argueta (2015). Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992). En M. Pérez; V. Ruiz y S. Velasco (coords.). *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Piasta, S., Logan, J., Pelatti, C., Capps, J. y Petrill (2015). Professional Development for Early Childhood Educators: Efforts to Improve Math and Science Learning Opportunities in Early Childhood Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 107(2): 407-422.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159): 51-65. <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>>.
- Poblete, X. y Falabella, A. (2020). Educación parvularia: entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización. En Falabella, A. y García-Huidobro, J. (eds.). *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Facultad de Educación / Universidad Alberto Hurtado (26-43).
- Powell, D., Diamond, K., y Cockburn, M. (2017). Promising Approaches to Professional Development for Early Childhood Educators. En Olivia N. y Bernard S. (eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children (Cap. 26)*. Routledge. <doi: 10.4324/9780203841198.ch2>.
- Richardson, P. y Watt, H. (2018). Teacher Professional Identity and Career Motivation: A Lifespan Perspective. En Schutz, P., Hong, J. y Cross Francis, D. (eds.), *Research on Teacher Identity* (37-48). <[https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_4)>.
- Robalino, M. (2009). Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límites del estudio. En Robalino Campos, M. y Körner, A. (coord.), *Condiciones de Trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: 13-20.
- \_\_\_\_\_. (2012). La salud y el trabajo en la educación de Latinoamérica. *Revista Retratos de la Escuela*, 6(11): 315-326.
- Rodgers, C. y Scott, K. (2008). The Development of the Personal Self and Professional Identity in Learning to Teach. En M. Cochran, S. Feiman, D. McIntyre y K. Demers (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing*

- Contexts. Routledge. <[https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/15-%20Handbook%20of%20Research%20on%20Teacher%20Education\\_%20Enduring%20Questions%20and%20Changing%20Contexts,%20Third%20Edition.pdf](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/15-%20Handbook%20of%20Research%20on%20Teacher%20Education_%20Enduring%20Questions%20and%20Changing%20Contexts,%20Third%20Edition.pdf)>.
- Rodríguez, G. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Diálogos Educativos* 24(12): 18-27. <<https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1053/2635>>.
- Rohrmann, T. (2019). Men as Promoters of Change in ecec? An International Overview. *Early Years*, 40 (1): 5-19. <<https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1626807>>.
- Rosenthal, M. y Gatt, L. (2010). Learning to Live Together: Training Early Childhood Educators to Promote Socio-Emotional Competence of Toddlers and Pre-School Children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3): 373–390. <doi:10.1080/1350293x.2010.500076>.
- Roth, G., Assor, A., Kanat, Y. y Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4): 761–774.
- Rovkin, S., Hanushek, E. y Kain, J. (2005). *Teachers, Schools, and Academic Achievement*. *Econometrica*, 73(2): 417-458.
- Rozengardt, A. (2020). *Lo no formal en la atención y educación de la primera infancia*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rubio, M., Parra, J., Jensen, D. y Aguilar A. (2021). *Una fotografía sobre la calidad de los centros de atención infantil y el estado del desarrollo infantil en México en niñas y niños menores de tres años: metodología y resultados*. Banco Internacional de Desarrollo. <<https://publications.iadb.org/es/una-fotografia-sobre-la-calidad-de-los-centros-de-atencion-infantil-y-el-estado-del-desarrollo-0>>.
- Ruohotie, M. (2018). Identity-Agency in Progress: Teachers Authoring Their Identities. En Schutz, P., Hong, J. y Cross, D. (eds.). *Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations*. Springer International Publishing. <DOI: 10.1007/978-3-319-93836-3>.
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos*, 35(142): 128-148.
- Sandoval, E. (2020). La formación continua y el desarrollo profesional docente. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>>.
- Sandefur, S., Warren, A. y Gamble, A. (2011). Project reel (Resources for Early Educator Learning): The Design and Implementation of a State-Wide Professional Development Initiative for Early Childhood Educators in Diverse Childcare Settings. En Sutterby, J. (ed.), *The Early Childhood Educator Professional Development Grant: Research and Practice (Advances in Early Education and Day Care*, 15: 61-90. <[https://doi.org/10.1108/S0270-4021\(2011\)0000015007](https://doi.org/10.1108/S0270-4021(2011)0000015007)>.



- Schmelkes, S. y Ballesteros, A. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. OREALC : Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia.
- Schoenfeld, A. H. (1999). Models of the Teaching Process. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(3): 243-261.
- Shonkoff, J. y Garner (2012). The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. *Pediatrics*, 129(1): e232-e246. <<https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>>.
- Segob. Secretaría de Gobernación (2011, 24 de octubre). Decreto por el que se expide la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5215790&fecha=24/10/2011#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5215790&fecha=24/10/2011#gsc.tab=0)>.
- \_\_\_\_\_ (2021, 27 de noviembre). Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del apartado B) del artículo 123 constitucional. Reformada. Diario Oficial de la Federación. <[www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFTSE.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFTSE.pdf)>.
- \_\_\_\_\_ (2023, 18 de octubre). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>>.
- \_\_\_\_\_ (2024, 04 de abril). Ley Federal del Trabajo, Reformada. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>>.
- Segura, F. y Arana, M. (2024). Predictores de permanencia en el empleo basados en el heurístico de anclaje y ajuste. *Contaduría y Administración*, 69(4): 100-121.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (1997). *Manual de organización del centro de desarrollo infantil*.
- \_\_\_\_\_ (2009, 27 de noviembre). Reglas generales y criterios para la integración y operación del Sistema Nacional de Competencias. Diario Oficial de la Federación. <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5121843&fecha=27/11/2009#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5121843&fecha=27/11/2009#gsc.tab=0)>.
- \_\_\_\_\_ (2013). Modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial.
- \_\_\_\_\_ (2014a). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo I. Ámbito normativo y antecedentes históricos*.
- \_\_\_\_\_ (2014b). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo II. Fundamentos y formas de atención*.
- \_\_\_\_\_ (2014c). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo III. Caracterización del servicio*.
- \_\_\_\_\_ (2014d). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo IV. Propósitos y ámbitos de acción*.
- \_\_\_\_\_ (2014e). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo V. Planeación y Práctica educativa*.

- \_\_\_\_\_ (2014f). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo VI. Desarrollo curricular local en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante.*
- \_\_\_\_\_ (2014g). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo VII. La salud.*
- \_\_\_\_\_ (2014h). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo VIII. Orientaciones para el trabajo con los ae Comunitarios.*
- \_\_\_\_\_ (2014i). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo IX. La evaluación en la atención educativa a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.*
- \_\_\_\_\_ (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación inicial: un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años.*
- \_\_\_\_\_ (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (primera edición).*  
<[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)>.
- \_\_\_\_\_ (2017c). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación inicial. Manual para la organización y el funcionamiento de los Centros de Atención Infantil. Ciudad de México.* <[https://drive.google.com/file/d/15A1wg2yNap2MDSHPwFJsDksFLPHI\\_0-l/view](https://drive.google.com/file/d/15A1wg2yNap2MDSHPwFJsDksFLPHI_0-l/view)>.
- \_\_\_\_\_ (2018, 23 de enero). Acuerdo número 04/01/18 por el que se establece el Programa de Educación Inicial: Un Buen Comienzo. Diario Oficial de la Federación <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=3D5511117%26fecha%3D23/01/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=3D5511117%26fecha%3D23/01/2018#gsc.tab=0)>.
- \_\_\_\_\_ (2019a, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)>.
- \_\_\_\_\_ (2019b). *Manual para agentes educativos. Planeación, observación y registro. Educación inicial: Un Buen Comienzo.*
- \_\_\_\_\_ (2020, 11 de diciembre). Lineamientos generales del proceso de selección para la promoción a funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica (promoción vertical). <<http://usicamm.sep.gob.mx/compilacion/2021.html>>.
- \_\_\_\_\_ (2022a, 18 de marzo). Acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0)>.
- \_\_\_\_\_ (2022b). *Manual de Normas para la Administración de Recursos Humanos en la Secretaría de Educación Pública.* <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/manual\\_normas\\_administracion\\_recursos\\_humanos\\_sep.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/manual_normas_administracion_recursos_humanos_sep.pdf)>.



- \_\_\_\_\_ (2023, 28 de diciembre). Acuerdo número 20/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Expansión de la Educación Inicial para el ejercicio fiscal 2024. Diario Oficial de la Federación.  
<[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5712747&fecha=28/12/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5712747&fecha=28/12/2023#gsc.tab=0)>.
- \_\_\_\_\_ (2023). *Manual de normas para la administración de recursos humanos en la Secretaría de Educación Pública*. <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/manual\\_normas\\_administracion\\_recursos\\_humanos\\_sep.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/manual_normas_administracion_recursos_humanos_sep.pdf)>.
- \_\_\_\_\_ (2023, 31 de enero). AVISO mediante el cual se da a conocer a los gobiernos de las entidades federativas la distribución y calendarización para la ministración durante el ejercicio fiscal de 2023, de los recursos correspondientes al Fondo de Aportaciones Múltiples, en sus componentes de Infraestructura Educativa Básica, Media Superior y Superior. <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5678358&fecha=31/01/2023#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5678358&fecha=31/01/2023#gsc.tab=0)>.
- \_\_\_\_\_ (2024a). *Currículo Nacional aplicable a la educación inicial: Programa Sintético de la Fase 1*. <[https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/24\\_25\\_s0\\_Programa\\_Sintetico\\_Fase1.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/24_25_s0_Programa_Sintetico_Fase1.pdf)>.
- \_\_\_\_\_ (2024b, 8 de abril). ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. Diario Oficial de la Federación.  
<[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08%2F04%2F2024#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08%2F04%2F2024#gsc.tab=0)>.
- sep-dgppyee. Secretaría de Educación Pública / Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2021-2022) [base de datos].
- sep-sipinna. Secretaría de Educación Pública / Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (2020, 2 de marzo). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia*. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/539066/ENAPI-DOF-02-03-20-.pdf>>.
- sep-usicamm. Secretaría de Educación Pública / Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021, 12 de marzo). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. <[https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento\\_Generales\\_SAAE\\_EB\\_2021.pdf](https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf)>.
- \_\_\_\_\_ (2022). Acuerdo que contiene las reglas del Programa de Promoción Horizontal por Niveles con Incentivos en Educación Básica. <[http://public-file-system.usicamm.gob.mx/20222023/compilacion/EB/acuerdo\\_prom\\_horizontal.pdf](http://public-file-system.usicamm.gob.mx/20222023/compilacion/EB/acuerdo_prom_horizontal.pdf)>.
- sep-oei. Secretaría de Educación Pública / Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Memoria de la Educación Inicial en México*.

- Shaeffer, S. (2015). The Promotion of Decent Work for Early Childhood Education Personnel: The Professionalization of a Neglected Profession. *Background paper for discussion at the 12th Session of the ceart* (París, 20 a 24 de abril). <[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms\\_364829.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms_364829.pdf)>.
- sipinna. Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (2020, 23 de marzo). Aviso mediante el cual se da a conocer la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5590079&fecha=23/03/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590079&fecha=23/03/2020#gsc.tab=0)>.
- Snider, M. y Fu, V. (1990). The Effects of Specialized Education and Job Experience on Early Childhood Teachers' Knowledge of Developmentally Appropriate Practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1): 69-78.
- Stipek, D. y Byler, P. (1997). Early Childhood Education Teachers: Do They Practice What They Preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3): 305-325.
- Tenti, E. (2005). *La Condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Siglo xxi Editores. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144319/PDF/144319spa.pdf.multi>>.
- \_\_\_\_\_ (2021). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (39-47). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=>>>.
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia. Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños*. Ediciones Destino.
- unesco. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia. Informe de Seguimiento de la ept en el mundo. *Unesdoc Biblioteca Digital*. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150518>>.
- \_\_\_\_\_ (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (Versión 2.0). *Unesdoc Biblioteca Digital*. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475>>.
- \_\_\_\_\_ (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de tic*. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>>.
- \_\_\_\_\_ (2023). La educación comienza temprano: Avances, retos y oportunidades. Informe regional de América Latina y el Caribe. *unesco Digital Library*. <<https://doi.org/10.54675/HWCF9426>>.
- UNESCO-OREALC. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2016).

*Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Estrategia regional sobre docentes.*

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157.locale=es>>.

unicef. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). *Resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de tic en la Educación Básica Argentina. Informe general.*

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41(2): 1-16.

\_\_\_\_\_. (2013). *Integración de tic en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Argentina.

Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, (41): 111-120.

Vergara, M. y Gutiérrez, A. (2016). Factores para determinar la identidad de la educadora infantil desde las experiencias educativas (estudio de caso). *Folios de humanidades y pedagogía*, (6): 47-62.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1): 97-124.

<[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100006](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006)>.

\_\_\_\_\_. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países.* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Weber, M., Piasta, S. y Yeager, C. (2015). State-Sponsored Professional Development for Early Childhood Educators: Who Participates and Associated Implications for Future Offerings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1): 44-60.

Weikart, D. (2000). *Early Childhood Education: Need and Opportunity. Series Fundamentals of Education Planning núm. 65.* International Institute for Educational Planning-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122380/PDF/122380eng.pdf.multi>>.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Ediciones Paidós Ibérica.

White, C. (1999). Expectations and Emergent Beliefs of Self-Instructed Language Learners. *System*, 27(4): 443-457. <doi:10.1016/s0346-251x(99)00044-5>.

Wood, E. y Bennett, N. (2000). Changing Theories, Changing Practice: Exploring Early Childhood Teachers' Professional Learning. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6).

- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., y Davis, H. A. (2009). Teachers' Self-Efficacy Beliefs. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (eds.), *Handbook of Motivation in School* (627–653). Routledge
- Yang, W., Datu, J., Lin, X., Lau, M. y Li, H. (2019). Can Early Childhood Curriculum Enhance Social-Emotional Competence in Low-Income Children? A Meta-Analysis of the Educational Effects. *Early Education and Development*, 30(1): 36-59.  
<<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539557>>.
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2): 1069-1082.
- Zembylas, M. y Chubbuck, S. (2018). Conceptualizing “Teacher Identity”: A Political Approach. En P. Schutz; J. Hong y D. Cross (eds.). *Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations* (183-193). Springer International Publishing.  
<[https://www.researchgate.net/publication/326321228\\_Conceptualizing\\_'Teacher\\_Identity'\\_A\\_Political\\_Approach\\_Mapping\\_Challenges\\_and\\_Innovations](https://www.researchgate.net/publication/326321228_Conceptualizing_'Teacher_Identity'_A_Political_Approach_Mapping_Challenges_and_Innovations)>.
- Zumwalt, K. y Craig, E. (2008). Who is Teaching? Does it Matter? En M. Cochran, S. Fienman y D. J. McIntyre (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Routledge.

*Investigación sobre las características de formación, condiciones y prácticas  
de las y los AE de los servicios de educación iniciales es una publicación  
de la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación  
Abril de 2025*



Gobierno de  
**México**