

Entre territorios: implementación de un proyecto de retribución social en tres servicios de educación preescolar para fomentar la convivencia escolar y la inclusión

Between territories: implementation of a social remuneration project in three preschool services to promote school coexistence and inclusion

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i33.1697>

Itziar Scarlet Gallegos Ruiz*
Adriana Matilde Zenil Ongay**
Xóchitl Elizabeth Ruvalcaba Rodríguez***

Resumen

Los estudiantes de posgrado beneficiados por las Becas Nacionales del CONAHCYT tienen el compromiso de realizar un proyecto de retribución social para compartir sus conocimientos adquiridos mediante actividades académicas o científicas acordes a su formación. El presente artículo muestra el trabajo elaborado por estudiantes del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, en donde se implementó una secuencia didáctica con alumnos de los tres servicios de educación preescolar (general, indígena y comunitario) con el propósito de coadyuvar a la práctica educativa sobre la convivencia escolar y la inclusión. Nuestra aproximación metodológica fue cualitativa y empleamos la investigación-acción para comprender las distintas realidades educativas enfrentadas. Asimismo, efectuamos observación-participante en las escuelas durante el resto de la jornada. El corpus generado fue condensado en un diario de campo y examinado con un análisis cualitativo. Los resultados exponen las disparidades de los preescolares en los tres territorios respecto a sus contextos, condiciones materiales, recursos humanos, entornos multigrado y formación docente. De igual forma, muestran que el actuar infantil refleja el trabajo previo de las docentes sobre los temas antes mencionados. Concluimos enfatizando en que este proyecto no solo buscó ofrecer ayuda momentánea, sino más bien propiciar un cambio a largo plazo en la educación.

Palabras clave: Territorio – educación preescolar – retribución social – convivencia escolar – inclusión.

Abstract

Postgraduate students benefiting from the CONAHCYT National Scholarships make a commitment to carry out a social retribution project to share their knowledge acquired through academic or scientific activities according to their training. This article shows the project created by students of the PHD in Education from

* Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad de Guadalajara. México. itziar.gallegos3763@alumnos.udg.mx

*** Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad de Guadalajara. México. adriana.zenil3768@alumnos.udg.mx

*** Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad de Guadalajara. México. xochitl.ruvalcaba3773@alumnos.udg.mx

the University of Guadalajara in which they implemented a didactic sequence with students from three preschool education services (general, indigenous and community) with the aim of contributing to the educational practice on school coexistence and inclusion. Our methodological approach was qualitative, using action research to understand the different educational realities faced. We also carried out participant observation in the schools during the rest of the day. The corpus generated was compiled in a field diary and examined under qualitative analysis. The results show the disparities of preschools in the three territories with respect to their contexts, material conditions, human resources, multi-grade environments, and teacher training. Likewise, they show that children's actions reflect the teachers' previous work on the aforementioned topics. We conclude by emphasizing that the project sought not only to offer momentary help, but rather to promote long-term change in education.

Key words: Territory – preschool education – social retribution – school coexistence – inclusion.

Introducción

Desde 2021, los estudiantes que nos encontramos inscritos en algún programa de posgrado (especialidad, maestría o doctorado) y que somos beneficiados por las Becas Nacionales¹ del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT), tenemos el compromiso de realizar una retribución social antes de concluir nuestro programa (CONACyT, 2021). La retribución social² consiste en que los alumnos de posgrado compartamos los conocimientos adquiridos durante el proceso de investigación y formación científica a la sociedad mediante actividades académicas o científicas que sean acordes a nuestra formación (CONACyT, 2021; Salas, García, 2022).

En la actualidad –2024–, la retribución social es imprecisa en cuanto a sus alcances operativos, debido a que no cuenta con parámetros específicos para realizarse; por tal motivo, cada universidad tiene la autonomía de concebir sus propios lineamientos en función de la dinámica de sus programas de posgrado (CONACyT, 2021; Salas, García, 2022). En el caso de la Universidad de Guadalajara (UDG), la retribución social se sustenta en las premisas de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Esta busca estrechar las relaciones entre la sociedad y la universidad. Su intención es devolver a la sociedad los recursos públicos que fueron invertidos en la universidad a partir de mecanismos de responsabilidad en los que los jóvenes egresados, a partir de los conocimientos y habilidades obtenidas, busquen dar soluciones a las problemáticas que se suscitan tanto dentro como fuera del espacio universitario. Bajo esas premisas se rige la retribución social de la UDG, promoviendo que sus estudiantes de posgrado planeen proyectos que beneficien a la sociedad (Salas, García, 2022).

1 Apoyo económico de manutención que se da a los estudiantes inscritos en programas afiliados al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT). Se otorga en Unidad de Medida y Actualización (UMA) y varía en función del posgrado que se cursa (especialidad, maestría o doctorado).

2 Cabe destacar que dicha retribución social es un proceso complementario a la tesis; no sustituye ni impide su construcción (Salas, García, 2022).

En los centros universitarios de la UDG se han identificado cinco categorías³ con las que se han orientado los proyectos de retribución social: la social, la educativa, la gubernamental, la productiva y la artística, cultural y deportiva. Para nuestro proyecto de retribución del Doctorado en Educación, nosotras nos centramos en la categoría educativa, misma que indica que las actividades enfocadas a este rubro son:

Aquellas que promueven el aprendizaje inclusivo y de calidad para todos a lo largo de la vida, buscando formar ciudadanos creativos y responsables con el mundo. Incluyen a todos los niveles educativos formales desde preescolar hasta posgrado, así como los de educación especial, para adultos y de capacitación para el trabajo (Salas, García, 2022: 27).

En ese sentido, nos propusimos crear un proyecto de retribución social que remunerara a la sociedad desde la educación básica a partir de nuestros conocimientos adquiridos, tanto en el Doctorado, como en nuestros estudios previos. Al comenzar a planearlo, notamos coincidencias en nuestras formaciones y en nuestras investigaciones actuales: las tres somos maestras, dos de preescolar y una de música para niños con discapacidad visual. Asimismo, trabajamos en nuestras investigaciones temas que pueden relacionarse entre sí: la convivencia escolar y la inclusión.

La convivencia escolar es un campo de estudio en construcción (Fierro *et al.*, 2024), que busca comprender cómo se construye la convivencia desde una sistematización e interpretación integral del sentido de las relaciones y desde la experiencia de los involucrados en el proceso educativo (Fierro, Tapia, 2013; Ascorra *et al.*, 2018; Chávez, 2018; Carrasco, Luzón, 2019; Ávalos, Berger, 2021, Fierro, Carbajal, 2019, 2021). En este artículo, se entiende la convivencia escolar como un fenómeno relacional, resultado de las relaciones que se establecen en la cotidianidad de la escuela entre las niñas y los niños, los docentes, los directivos y demás personal que la conforma. En la convivencia escolar se posiciona a la escuela como un espacio de socialización que tiene como objetivo la formación integral del alumnado y el desarrollo de sus habilidades para la convivencia en sociedad (Gollás, 2018; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Por la complejidad del campo de estudio, se han identificado tres enfoques teórico-metodológicos para abordar el tema de la convivencia. El primero está orientado a medir aspectos y factores relacionados con la convivencia; el segundo, a comprender la convivencia como fenómeno relacional y, el tercero, a reflexionar e intervenir sobre la convivencia formativa. Este último se relaciona intrínsecamente con la inclusión, ya que la concibe como uno de los ejes⁴ para aprender a vivir juntos y para construir la convivencia (Fierro *et al.*, 2024; Delors, 1996).

3 Consideramos relevante indicar que esas categorías son las que se identificaron en un estudio realizado en 2022 (Salas, García, 2022); sin embargo, en los lineamientos universitarios no se indica que sean definitivas.

4 Los ejes para aprender a vivir juntos y para construir la convivencia son: la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, la inclusión, la interculturalidad, la equidad y la educación para la Justicia para la Paz (Fierro *et al.*, 2024; Delors, 1996).

La inclusión es un constructo que alude a la importancia equitativa del total de la población, de manera tal que se sientan parte de, reconocidos y considerados dentro de la sociedad (Echeita, Ainscow, 2011). En el ámbito educativo, la inclusión se encuentra relacionada con el acceso, la participación y el logro escolar de todo el conjunto de alumnos (Blanco, 2006; Echeita, Ainscow, 2011). Especialmente, busca brindar atención escolar a aquellos que se encuentran en riesgo de ser excluidos o marginados debido a diversas cuestiones (Blanco, 2006).

Con estos argumentos, consideramos relevante coadyuvar en el esfuerzo de los docentes desde sus aulas, en temas relacionados con la convivencia escolar y la inclusión a través de la secuencia didáctica titulada: "Cuentos, cantos y juegos para aprender a convivir e incluir"; misma que fomenta el reconocimiento y la valoración del otro mediante diversas actividades. Elegimos los cuentos porque estos, desde una perspectiva lúdica, promueven el desarrollo del lenguaje, las capacidades cognitivas y las habilidades sociales (Pérez, *et al.*, 2013). Por su parte, los cantos, desde un enfoque musical, tienen un impacto significativo en los procesos de aprendizaje de los niños de nivel preescolar. Al incluir movimiento corporal expresivo, la imitación, el involucramiento rítmico y el ensamble musical, se contribuye a la formación integral de los niños y a su bienestar psicológico (Capistran, 2021).

Finalmente, optamos por el juego porque es considerado como la estrategia pedagógica central para desarrollar conocimientos en las niñas y los niños en edad preescolar (López, Delgado, 2013; Solís, 2019). Es un generador de adaptación social ya que constituye una parte esencial en la interacción con los pares, permitiendo que tomen diferentes posiciones para observarse y observar al otro, relacionándose con sus compañeros, creando sus propias reglas, generando autonomía e independencia y respetando la opinión del otro (López, Delgado, 2013).

Comenzamos el diseño del proyecto pensando en aplicarlo en dos escuelas en las que desarrollamos nuestras investigaciones: un jardín de niños indígena en Ensenada (Baja California) y en otro general de Guadalajara (Jalisco). Mientras nos encontrábamos planeando las actividades, fuimos invitadas por la agencia municipal de Guadalupe Victoria (Oaxaca), para realizar nuestro proyecto y otras actividades pedagógicas en un preescolar comunitario. Después de discutirlo en conjunto aceptamos dicha invitación.

De esa manera, nuestro proyecto de retribución social creció y nos permitió adentrarnos en los tres servicios que ofrece la educación preescolar a nivel nacional: general, indígena y comunitario; así como observar su desarrollo en tres territorios distintos. En esta investigación se posiciona al territorio como un espacio geopolítico en el que conviven cotidianamente diversos sujetos. Dicho espacio, no tiene solamente una manera de desarrollarse, más bien cuenta con múltiples formas de ser habitado en el espacio y en el tiempo; por lo tanto, cada territorio desprende significados particulares en la construcción de la identidad de los integrantes (Castro, Pezzatti, 2021).

Desde el ámbito educativo, comprendemos el territorio en la forma en que Castro y Pezzatti (2021) lo hacen: desde la escuela como un espacio de acción en el que se lleva a cabo la

educación. Por lo tanto, implementar la secuencia didáctica en tres preescolares, nos permitió conocer las diversas maneras en las que cada escuela trabaja con la convivencia escolar y la inclusión desde su cotidianidad, sus prácticas, sus actores escolares y su singularidad. Para ahondar más en la educación preescolar, en el siguiente apartado exponemos las condiciones del nivel y de los tres servicios a nivel nacional.

Educación preescolar: condiciones del nivel en México

La educación preescolar es el segundo nivel que comprende la educación formal. En el ámbito nacional, se ofrece a través del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) o mediante tres tipos de servicios: el general (el más numeroso y equipado en cuanto a docentes, infraestructura y materiales. Se encuentra usualmente en localidades urbanas y semiurbanas), el indígena (que atiende a la población indígena, fortalece su identidad, tradiciones y cosmovisión y, además, proporciona educación en la lengua materna de los estudiantes. Generalmente se ubica en localidades rurales) y el comunitario (que está a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE] y brinda educación en localidades alejadas, pequeñas y con un mayor porcentaje de marginación) (MEJOREDU, 2023).

Tiene como objetivo desarrollar armónica e integralmente las capacidades afectivas, artísticas, sociales, motrices y cognitivas de niños entre los 3 y 5 años de edad mediante la lectura, el canto, el juego y diversas expresiones artísticas (SEP, 2017; 2022). En este nivel, los niños son considerados: “sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno” (SEP, 2017: 60). De los 0 a 6 años, los niños adquieren habilidades y pautas para desenvolverse en la vida social, mismas que trascienden a sus etapas de desarrollo posteriores (Hernández-Ortega, Vega-Pérez, 2015; Pinto, Misas, 2014). En ese sentido, la educación preescolar cobra relevancia al ser un puente entre el desprendimiento de su núcleo familiar y su ingreso a la vida en sociedad, siendo el cimiento de las bases de su desarrollo personal y social para propiciar el desenvolvimiento de una vida adulta plena (Hernández-Ortega, Vega-Pérez, 2015).

Si bien la educación preescolar es importante para el desarrollo integral de los niños, hasta la actualidad –2025– no ha logrado su universalización, a pesar de haber sido decretada como obligatoria en México desde hace 23 años. Las cifras presentadas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2023) exponen disparidades entre los servicios general, indígena y comunitario en diversos aspectos; estos demuestran que el nivel está lejos de lograr la universalización. Una de dichas disparidades es la relación entre el número de estudiantes, profesores y escuelas; esta se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Alumnos, docentes y escuelas de educación preescolar, ciclo escolar 2021-2022

Tipo de servicio	Alumnos	Docentes	Escuelas
General	3'529,148	185,679	57,838
Indígena	404,583	19,561	9,898
Comunitario	153,109	18,158	17,804
Total	4'086,840	223,398	85,540

Fuente: Elaboración propia a partir de MEJOREDU (2023).

En la tabla 1 se puede observar que, como ya es sabido, durante el ciclo escolar 2021-2022, el servicio general contó con el mayor número de escuelas, docentes y alumnos. Lo relevante de la tabla es que, si bien el servicio comunitario tuvo el menor número de alumnos y docentes, no fue el que tuvo menos escuelas; este fue el servicio indígena. Resulta importante destacar que, solamente 9,898 jardines de niños indígenas ofrecieron educación a una matrícula de 404,583 estudiantes, misma que casi triplica el número de alumnos del servicio comunitario.

La gran cantidad de estudiantes, en los pocos centros educativos con un reducido número de docentes, propicia la educación multigrado, aglomera alumnos de diferentes edades, grados y niveles de desarrollo en un solo salón de clases. Generalmente, las escuelas multigrado se encuentran en localidades alejadas y con altos niveles de marginación; características que coinciden con los espacios en donde se encuentran ubicadas los preescolares indígenas y comunitarios (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019; MEJOREDU, 2021; 2023). Por lo tanto, se puede inferir que, al menos en los dos últimos servicios mencionados, los maestros de los jardines de niños reciben una gran cantidad de alumnos de diversas edades en sus aulas.

Al comparar la matrícula de estudiantes entre los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020 y 2021-2022, encontramos, por una parte, que en el servicio indígena incrementó 2%, que, en números absolutos, aumentó y brindó atención a 7,831 niños más. Por otra parte, que en el servicio comunitario se redujeron 1,275 niños. Lo que llamó nuestra atención de manera general, es que el número total de alumnos de los tres servicios se redujo significativamente de 4'780,787 a 4'086,840; es decir, disminuyó aproximadamente 11.69% en un periodo de cuatro años. Esta información se puede encontrar en la tabla 2.

Tabla 2. Comparación entre el número de alumnos de preescolar por tipo de servicio en los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020 y 2021-2022

Tipo de servicio	Ciclo escolar 2018-2019	Ciclo escolar 2019-2020	Ciclo escolar 2021-2022
General	4'229,648	4'180,677	3'529,148
Indígena	396,755	397,708	404,583
Comunitario	154,384	156,242	153,109
Total	4'780,787	4'734,627	4'086,840

Fuente: Elaboración propia a partir de la SEP (2019) y el MEJOREDU (2021;2023).

A partir de los indicadores, consideramos importante pensar en quiénes son los niños que no están accediendo a la educación preescolar. Al revisar las cifras encontramos que los motivos son diversos. A continuación, se presentan los indicados por las cifras del MEJOREDU (2021; 2023). En primer lugar, el MEJOREDU (2023) indicó que las familias dan prioridad a cursar el tercer grado de preescolar porque es un requisito para poder inscribirse a la educación primaria; por lo tanto, los niños de grados menores son los más propensos a no recibir educación en su edad ideal. Las infancias más afectadas son las de tres años, porque solamente 48% reciben atención educativa, el resto no ingresa al nivel (MEJOREDU 2021; 2023).

En segundo lugar, el MEJOREDU (2023) expone que se ha brindado poca atención preescolar a los niños con algún tipo de discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes u otras condiciones. En la tabla 3 se muestra el total de estudiantes –de los tres tipos de servicios– que requirieron algún tipo de apoyo durante el ciclo escolar 2021-2022 y el porcentaje de atención que recibieron.

Tabla 3. Número de preescolares con al menos un estudiante con alguna condición y el porcentaje de atención en el ciclo escolar 2021-2022

Tipo de servicio	Discapacidad		Trastornos		Otras condiciones		Aptitudes sobresalientes	
	Total	Atención	Total	Atención	Total	Atención	Total	Atención
General	6,622	39.1%	4,946	47.9%	7,268	58.4%	730	73.4%
Indígena	473	0%	92	0%	235	0%	33	0%
Comunitario	60	0%	1	0%	75	0%	0	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de MEJOREDU (2023).

En la tabla 3 se hace evidente que en todos los servicios de educación preescolar hay estudiantes con alguna condición, pero solamente los matriculados en el servicio general son quienes reciben atención. Los servicios indígenas y comunitario no son beneficiados por Centros de Atención Múltiple (CAM) ni por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Esta información nos permite inferir que los niños con algún tipo o múltiples tipos de discapacidad no tienen la posibilidad de recibir atención de acuerdo con sus necesidades.

También, el MEJOREDU (2023) indicó que solamente 6.3% de los hablantes de lengua indígena están siendo atendidos en el sistema educativo nacional y que, particularmente, a pesar de contar con preescolares indígenas que buscan ofrecer atención educativa en su lengua materna, solamente 61.6% de los párvulos logra ingresar al mismo. Esta situación se complica cuando en un preescolar se hablan distintas lenguas maternas a causa de la migración. Por tal motivo, gran parte de la población indígena no cuenta con acceso a la educación.

De acuerdo con el MEJOREDU (2023), los niños que presentan mayores dificultades para acceder al nivel son aquellos que residen en zonas con altos o muy altos grados de rezago social, lugares en los que la oferta educativa coincide con la ofrecida por los servicios indígena y comunitario. Estas zonas se caracterizan por no tener suficientes servicios básicos, acceso a la cultura, recursos económicos y bienes materiales (Secretaría del Bienestar, 2018); situación que los vulnera en comparación con el resto de la población. Las condiciones de desventaja no se quedan solamente en sus hogares, también se reflejan en las escuelas de estas zonas, mismas que no cuentan con libros, materiales educativos suficientes ni infraestructura adecuada para llevar a cabo los procesos para la enseñanza y el aprendizaje (MEJOREDU, 2021; 2023).

A partir del recorrido enunciado anteriormente, podemos enfatizar que la educación preescolar es relevante en el desarrollo inicial y futuro de las niñas y los niños; sin embargo, no todos logran acceder al nivel por distintas razones y, quienes lo hacen, se enfrentan a una marcada brecha de desigualdad entre los distintos servicios educativos, en donde los más afectados son los jardines de niños indígenas y comunitarios, espacios en los que pueden llegar a carecer de infraestructura, material didáctico, docentes, directores y personal de apoyo. Aunado a lo anterior, el acceso a la educación se complejiza ante las condiciones del territorio donde se encuentran ubicados (lejanía, acceso y traslado). A partir de las distinciones enunciadas por las cifras nacionales sobre los servicios, cobra relevancia nuestra investigación para apreciar, de primera mano, la realidad educativa de tres preescolares de los tres servicios educativos. Nuestra intención no es generalizar su realidad, más bien, aportar al conocimiento de su experiencia, misma que puede servir para otros preescolares en circunstancias similares.

Metodología

El propósito de nuestro proyecto de retribución social consistió en realizar actividades lúdico-recreativas que sensibilizaran a las niñas y a los niños de educación preescolar sobre la convivencia escolar y la inclusión. Para lograrlo, nos posicionamos desde un enfoque cualitativo, mismo que permitió acercarnos a la realidad educativa, describirla, interpretarla y tratar de explicarla desde su interior (Gibbs, 2012). Particularmente, decidimos implementar la investigación-acción. Esta es una forma de indagación que consiste en realizar actividades que promuevan conocimientos

y mejoras en las prácticas educativas a partir de un diagnóstico de detección de necesidades. Este diagnóstico se dividió en dos momentos: el primero se dio en los servicios general e indígena, en donde dos de las autoras realizamos entrevistas semiestructuradas⁵ *in situ* a las profesoras y directoras de las instituciones para conocer las necesidades de los estudiantes. El segundo se dio en el servicio comunitario, mediante una entrevista semiestructurada vía telefónica con uno de los miembros de la comunidad, en donde se nos informó sobre las carencias educativas de los niños y se solicitó nuestro apoyo pedagógico presencial en el territorio. Al comparar los tres servicios, nos dimos cuenta de que coincidían en carecer de herramientas para propiciar la inclusión y la convivencia entre los estudiantes. Los resultados de la investigación-acción se obtienen a partir de la reflexión sobre la propia praxis (Vidal, Rivera, 2007).

En ese sentido, creamos una secuencia didáctica titulada: “Cuentos, cantos y juegos para aprender a convivir e incluir”. Esta consistía en llevar a cabo las siguientes actividades: primero, cantar canción rompe-hielo para iniciar la interacción con los estudiantes. Segundo, hacer lectura de un cuento que aborda la convivencia e inclusión. Tercero, tener una secuencia de diálogo con los niños. Esta estaba conformada por dos tipos de cuestionamientos: sobre el desarrollo del cuento, para conocer el nivel de comprensión lectora y atención; y sobre la emoción específica del enojo, para conocer sus percepciones, así como saber cuál era la gestión que tienen los niños de esa emoción en situaciones cotidianas. Cuarto, presentar y entregar a cada salón un muñeco de estambre del personaje principal de la historia, para que permaneciera en el aula como recordatorio del cuento para los niños y como una herramienta pedagógica para el manejo y gestión de emociones con los niños en situaciones posteriores. Quinto, aprender, cantar y bailar (grupalmente y por turnos) una canción⁶ de los personajes secundarios del cuento; esta fue creada específicamente para la secuencia didáctica.⁷ Nuestra intención era que los niños dijera su estado de ánimo y, en consecuencia, modificar la interpretación de la canción en función de cada emoción. Sexto, elaborar una actividad gráfico plástica de manera individual. Esta consistió en pegar pedacitos de papel crepé en una fotocopia del personaje principal del cuento. Finalmente, cerramos la secuencia con preguntas reflexivas que indagaban sobre el aprendizaje obtenido a partir de la misma.

Además de llevar a cabo nuestra secuencia didáctica, permanecemos durante toda la jornada escolar en cada uno de los preescolares haciendo observación-participante (Kawuiich, 2005). De la visita a cada escuela, registramos notas de campo y elaboramos un diario de investigación en el que hicimos una descripción detallada de nuestras experiencias (Gibbs, 2012). El corpus

5 Estas entrevistas semiestructuradas forman parte de proyectos de mayor alcance (nuestras tesis doctorales); sin embargo, nos permitieron tener un panorama general de las condiciones de los niños matriculados.

6 En la canción se hacía referencia a distintos estados de ánimo como: contento, feliz, enojado, curioso, asustado, entre otros.

7 La canción solamente se presentó en los jardines general y comunitario porque, por cuestiones de organización y tiempo, nuestra especialista en música no pudo viajar al preescolar indígena.

de datos obtenido de la secuencia didáctica, de las notas de campo y del diario de trabajo de campo, fue examinado bajo un análisis cualitativo que nos llevó a tener una confrontación y diálogo constante con los datos para otorgarles la interpretación y significado fiable en función de la experiencia (Rockwell, 2009).

Los preescolares participantes fueron tres: uno del servicio indígena, ubicado en Ensenada, Baja California; uno del servicio general, en Guadalajara, Jalisco; y otro más del servicio comunitario, en una comunidad de Putla, en el estado de Oaxaca. Los tres fueron visitados en 2023 entre los meses de septiembre y diciembre.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación por escuela, en el orden en que se visitó cada una. En estos se describe el contexto de cada institución y la implementación de las actividades.

Preescolar indígena

El preescolar de Ensenada, Baja California, pertenece al servicio indígena. Se encuentra ubicado en una localidad rural a 40.5 km de Ensenada. La comunidad es considerada como marginada porque no todos los hogares cuentan con servicio de luz eléctrica, agua potable y/o drenaje. Se caracteriza por tener un constante flujo de migración, debido a que la principal fuente de ingreso de los pobladores es la cosecha, motivo por el que se trasladaban por diferentes partes de Baja California u otros estados siguiendo los periodos de la pesca. Debido a la migración, en la población se establecen por periodos personas de diferentes estados como: Oaxaca, Guerrero, Puebla, Veracruz, Sonora, Durango y Chihuahua. Muchos de ellos son de ascendencia indígena y hablan lenguas, como la zapoteca, tarahumar, mixteca y náhuatl.

Es una institución de organización bidocente en la que una de las maestras realiza una doble función siendo además la directora comisionada. Ofrece educación multigrado en dos salones: uno de primero y segundo y otro de tercero. El terreno escolar está distribuido en una plaza cívica, con la estructura de un toldo, dos salones de concreto (uno de ellos cuenta con aire acondicionado) con escaso material didáctico, un salón de madera (que fue donado por un grupo religioso) en malas condiciones a causa de los años que se utiliza como bodega, un área de juegos y baños separados para niñas y niños. Si bien el preescolar se encuentra en una comunidad alejada, cuenta con todos los servicios básicos, a diferencia de algunas de las casas que se encuentran en la comunidad.

A este preescolar asistimos solamente dos de las autoras de este artículo. En el caso de esta escuela, las profesoras tuvieron una reunión general con las madres y padres de familia. Por este motivo, se nos solicitó efectuar la actividad con los dos grupos y, además, hacernos cargo de la jornada de trabajo de la siguiente manera: desarrollo de nuestra secuencia didáctica, or-

ganización del refrigerio, interacción y supervisión en la hora del recreo y entrega a la hora de la salida, mientras las docentes tenían dicha reunión.⁸ Nosotras accedimos a las condiciones y comenzamos a trabajar con un total de 39 alumnos⁹ en un salón de concreto que tenía aire acondicionado.¹⁰ Ingresamos al salón y la encargada de despacho (y docente) les explicó a los niños quiénes éramos, les pidió que por favor atendieran a nuestras indicaciones y que nos respetaran porque estaríamos trabajando con ellos mientras ellas organizaban la junta con sus mamás. Desde que ingresamos al aula, los niños se notaron emocionados por trabajar con “las otras maestras” (nosotras). Iniciamos con la canción y los alumnos fueron participativos y siguieron todas las instrucciones para interpretarla junto con nosotras.

Posteriormente se leyó el cuento. Durante el mismo, los niños escucharon atentamente, siguieron la historia y veían con asombro las imágenes y expresiones de quien lo contó. Continuamos con el diálogo sobre el cuento y los niños expresaron con claridad que el personaje principal de la historia se mostraba enojado cuando no le salían bien las cosas y que, por tal motivo, fruncía la frente cuando se enojaba y gritaba fuertemente. Ellos expresaron que también se enojaban cuando sus papás los dejaban porque se tenían que ir a trabajar a los campos agrícolas que se encuentran fuera de la comunidad, cuando les pegaban sus hermanos mayores y cuando no los dejaban jugar con sus amigos. Mencionaron también que cuando se enojaban reaccionaban explosivamente. Nosotras explicamos que enojarse era una emoción válida y que, estaba bien sentirla; lo que debían cuidar era cómo reaccionaban ante el enojo. Enfatizamos la importancia de no reaccionar con violencia y ellos respondieron que la mejor manera de actuar ante el enojo es demostrando amor y dando abrazos y cariño.

Después del diálogo, la atención de los niños se dispersó, así que continuamos con la entrega del muñeco del personaje principal del cuento. Lo hicimos como si fuera una sorpresa, por lo tanto, se les pidió que cerraran sus ojos y que los abrieran después de una cuenta de tres. Al verlo, los niños se entusiasmaron porque lo iban a tener en sus salones. El mostrar el muñeco hizo que los estudiantes retomaran el interés por la secuencia didáctica y nos permitió explicar la actividad gráfico-plástica. Dimos las instrucciones para hacerla y ellos las siguieron.

Queremos destacar que, el realizar la secuencia didáctica con el numeroso grupo de estudiantes fue un reto para nosotras y nos llevó a hacer adaptaciones en el desarrollo de la misma. Por ejemplo, no se realizó una lectura total del texto, sino que en ocasiones se hizo una lectura referenciada con la intención de recortar la duración del tiempo de lectura y mantener la atención de los niños. En cuanto a la actividad gráfico-plástica, las mesas donde trabajaron los niños estaban muy cerca unas de otras, por lo que nuestra movilidad se vio obstruida al repartir material y ejecutar la actividad, lo que significó más tiempo en la organización de las actividades.

8 La organización fue propuesta por las maestras.

9 Al momento de la implementación del proyecto de retribución social la matrícula total era de 45 niños, pero ese día no asistieron todos.

10 Nos dieron este espacio porque el clima en la comunidad rebasaba los 35° centígrados.

A pesar de las circunstancias, nos sorprendió la respuesta de los niños porque, a pesar de ser casi cuarenta en un salón y de que no estaban presentes sus maestras, todos prestaron atención al cuento, cantaron, compartieron el material por mesas, tomaron la cantidad de pegamento que habíamos solicitado y pegaron los papeles en los espacios que se habían mencionado. Una vez que terminaron su actividad, sin que nosotros lo solicitáramos, acomodaron sus sillas en su lugar correspondiente, fueron a lavarse las manos ordenadamente, regresaron para desayunar y salieron al recreo. Teníamos la intención de cerrar la actividad con las preguntas reflexivas en cuanto terminara el recreo, pero no nos fue posible porque, después del mismo, las madres de familia culminaron su junta con las maestras y se llevaron a sus hijos del plantel.

Cabe resaltar que, como las maestras seguían atendiendo algunos asuntos vinculados con la reunión, nos tocó a nosotras entregar a los niños a sus familias, sin saber realmente quiénes eran los apoderados de los niños, confiando solamente en que el niño se fuera libremente con la persona que se presentaba a recogerlo.

Preescolar general

El preescolar de Guadalajara, Jalisco, está ubicado en una colonia de la zona metropolitana. Es un jardín de niños de organización completa que tiene una plantilla de seis docentes frente a grupo (tres de segundo y tres de tercero), tres auxiliares educativos, un asesor técnico pedagógico, un maestro de música, dos profesores de deportes, dos intendentes y una directora. Ofrece sus servicios en dos turnos: matutino y vespertino.

En cuanto a su infraestructura, el plantel educativo cuenta con todos los servicios básicos y tiene dos pisos. Fue remodelado durante la pandemia, por eso su infraestructura es distinta a los jardines de niños regulares, contando con dos pisos. En la planta alta se encuentran cinco aulas. En la planta baja hay un salón de usos múltiples (el cual es utilizado habitualmente como salón de música), dos direcciones (cada una correspondiente a cada turno), una bodega, baños (separados tanto para niños y niñas, como para maestras y maestros) y una rampa para personas con discapacidad con su pasamanos. Todos los salones cuentan con suficiente material didáctico y mobiliario en buen estado.

A este jardín de niños asistimos las tres integrantes del proyecto y trabajamos con un grupo de tercero que estaba compuesto por 18 estudiantes. Al ser la primera vez que llevamos a cabo la parte musical, decidimos llegar treinta minutos antes de la hora de entrada de los niños para probar el teclado. Al conectarlo nos dimos cuenta de que el cable de la fuente de poder no correspondía con el instrumento, por lo que no pudimos conectarlo ni usarlo. Ante el inconveniente, decidimos ir a la dirección para preguntar si tenían un cable que fuera compatible. La directora nos dijo que en la bodega había un teclado que podíamos utilizar y le pidió al personal de intendencia que nos facilitara el instrumento musical. Cabe resaltar que cuando se subió el teclado al salón notamos que las profesoras desconocían su existencia en el jardín de niños.

Cuando los niños llegaron, la maestra les explicó quiénes éramos y les pidió que realizaran nuestras actividades.¹¹ Nosotras nos presentamos con ellos y comenzamos la actividad sentándolos en círculo. Posteriormente realizamos la lectura del cuento. Durante el mismo los alumnos mantuvieron su atención. Al finalizar el cuento realizamos la parte de las preguntas. En un primer momento les preguntamos por qué se enojaba Peludo, un niño dijo que porque nada le salía bien. A raíz de esta respuesta, varios niños respondieron con lluvia de ideas: hizo un dibujo y le salió mal, no encontró las frambuesas, no pudo hacer su casa, no podía dibujar bien. Cuando se les preguntó qué hacían los personajes secundarios, identificaron que unos se escondían, pero que uno de ellos se hizo su amigo.

Continuamos el diálogo preguntándoles si alguna vez se habían enojado. Entre sus comentarios encontramos que les molestan las siguientes situaciones: cuando sus papás no juegan con ellos, cuando no les compran juguetes, cuando no les compran comida chatarra, cuando no los dejan ver la televisión y cuando no pueden jugar con sus amigos. Platicamos con ellos sobre cómo reaccionan cuando se enojan y dijeron ponen cara de enojados, lloran y se sienten tristes. Al igual que en el preescolar indígena, reiteramos que el enojo es una emoción válida, pero que lo importante es no reaccionar violentamente ante este. Bajo esa reflexión, los niños comenzaron a sugerir que para disminuir el enojo se puede platicar, abrazar, dar besitos y perdonar.

Después del diálogo sobre el cuento continuamos con la parte musical; en esta los niños bailaron y cantaron una canción que fue tocada en el teclado. Se les pidió que se movieran libremente por el salón, sin embargo, todos decidieron marchar en círculo (como lo hacen en su clase de música). Cerramos la actividad preguntando a los niños qué fue lo que aprendieron del cuento. Al principio sus respuestas fueron dispersas porque se estaba perdiendo la atención, pero la maestra intervino para retomarla. Después de eso, ellos dijeron que aprendieron que el monstruo era feliz porque tenía un amigo y porque sus amigos lo abrazaban. Expresaron también que se sintieron felices por haber hecho tantas actividades.

Preescolar comunitario

El preescolar de San Andrés Cabecera Nueva, Putla de Guerrero, Oaxaca,¹² pertenece al servicio comunitario; por lo tanto, su educación se rige por un organismo descentralizado de la SEP: el CONAFE. Se ubica en una localidad rural que se encuentra a 250 km de la capital, Oaxaca de Juárez, y que tiene solamente 149 habitantes. Es considerada una comunidad marginada por su lejanía de la capital, por su número de habitantes y porque no todas las casas cuentan con

11 Durante la actividad la maestra permaneció en el salón, pero se involucró poco porque estaba haciendo algunos preparativos para sus actividades posteriores. No obstante, estuvo atenta a los niños y sus comentarios, participando en algunos momentos para hacer alguna aclaración cuando no entendíamos lo que decía algún niño o para pedir atención y orden.

12 Debido a la invitación de la agencia municipal, estuvimos una semana trabajando con los niños. Por esa razón, hicimos otras actividades además de las establecidas en el proyecto de retribución social. Esto nos permitió trabajar en conjunto con la profesora en la planeación de la semana, tener un mayor conocimiento de los niños y hacer algunos cambios con respecto al diseño de nuestra situación didáctica.

todos los servicios básicos. El servicio con mayor escasez en la comunidad es el de drenaje. En la comunidad habitan personas con ascendencia mixteca, pero ellos no se autoadscriben como población indígena porque no hablan su lengua, solamente el español.

Es un preescolar de organización unitaria y multigrado, por lo que una sola maestra atiende a los tres grados de preescolar y, además, cumple con la función de encargada de despacho. A su cargo tiene siete niños de entre 3 y 5 años de edad. El espacio escolar cuenta con dos salones de concreto,¹³ una bodega de madera (lugar en el que hasta nuestra visita se hospedaba la maestra entre semana), un baño con una taza,¹⁴ una plaza cívica con toldo y una pequeña área de juegos (que fue donada por un integrante de la comunidad). El inmueble se encuentra rodeado por una malla ciclónica. Aunque solo tiene una puerta de acceso, la parte de atrás de la malla ciclónica está rota, por lo que muchas mamás o niños de nivel primaria entran también por este espacio.

A este preescolar también pudimos asistir las tres integrantes del proyecto y trabajamos con los siete niños matriculados. Comenzamos el taller como de costumbre, siendo presentadas por la maestra¹⁵ y creando una primera interacción con los niños a partir de una canción. Proseguimos con la lectura del cuento. Durante ésta se notó que los niños pusieron especial interés en los colores de los personajes, se paraban constantemente para señalarlos y nombrarlos. Esto no sucedió en ninguno de los preescolares anteriores. Continuamos con el diálogo y, cuando se les preguntó por qué se enojó el personaje principal, contestaron que porque no tenía amigos y porque no le salía nada. Cuando se les cuestionó si alguna vez se habían enojado ellos, contestaron que sí, que eso sucedía cuando no juegan con ellos, no les dan dinero, no les prestan la tele y no les compran un helado.

En este momento notamos que se comenzó a dispersar la atención de los niños, así que recurrimos a gestos y mímica para retomar la conversación. En el diálogo los niños comentaron que estaba mal enojarse. Ante esta situación, nosotras intervenimos para aclarar que está bien enojarse, pero lo que tenemos que vigilar es cómo reaccionamos cuando nos enojamos. En ese momento, un niño comentó que su hermanito tiraba las cosas cuando se enojaba, a lo que se le cuestionó si creía que estaba bien. Él contestó que no, porque se pueden romper. Les preguntamos qué podían hacer cuando están enojados para no lastimar a otras personas y un niño respondió con mucho entusiasmo que se podía respirar profundamente.

Terminamos el diálogo y proseguimos con la parte musical. En este caso, llevamos como instrumento un teclado portátil que era plegable. Para los niños, ver y escuchar el instrumento

13 Uno de ellos fue recientemente construido con financiamiento del programa federal llamado "La escuela es nuestra".

14 El baño no cuenta con regadera. La profesora se ducha durante su estancia transportando agua con una cubeta y vertiéndola sobre su cuerpo con otro recipiente más pequeño.

15 La profesora titular del grupo estuvo en el desarrollo de todas las actividades con una participación activa. Ella nos permitió hacernos cargo del desarrollo de las actividades según lo planeado y nos comentó su interés por observar nuestras estrategias pedagógicas debido a su escasa formación previa que le otorgó CONAFE para trabajar con los niños en edad preescolar.

musical por primera vez fue una sorpresa. Al principio, no entendían de dónde provenía el sonido, cuando se percataron de que era un instrumento, se acercaron a la profesora que lo estaba tocando y ella les explicó que cada tecla tenía un sonido; esto causó emoción en ellos. Al igual que en el jardín general, se pudo observar interés y participación de parte de los niños para cantar y aprender la canción. La diferencia que observamos fue la libertad de movimiento en el espacio, ya que los niños de este grupo sí se movieron por todo el salón sin seguir un círculo o una ronda específica.

Después de la actividad musical, decidimos que cada uno de los niños haría su propio muñeco del personaje principal para llevárselo a su casa. Esto porque eran solamente siete niños atendidos por cuatro maestras (nosotras tres y la maestra frente a grupo); por lo tanto, les podíamos dar mayor atención y acompañamiento a cada uno. Una vez que terminaron, realizamos la actividad gráfico plástica como lo hicimos en los demás preescolares. Finalmente, no realizamos un cierre específico de la actividad, ya que al final de la jornada se hacía una evaluación del día, donde los niños decían cuál había sido su actividad favorita y porqué, y durante la jornada la maestra había realizado otros trabajos.

Discusión y conclusiones

Efectuar nuestro proyecto de retribución social nos permitió apreciar que, tal y como lo mencionan las cifras del MEJOREDU (2021; 2023), el territorio de los tres servicios educativos (general, indígena y comunitario) sí marca distinciones entre las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de educación preescolar. En un primer momento, destacamos las condiciones materiales en cuanto a las diferencias en el equipamiento de las aulas. Por una parte, en el servicio general se cuenta con abundantes materiales educativos, tantos que incluso las docentes desconocen su existencia; por ejemplo, el teclado que nos ofrecieron para realizar el proyecto cuando el nuestro no funcionó. Además, como se mencionó anteriormente, el jardín de niños de servicio general tiene en su plantilla un profesor de música, lo cual podría justificar la presencia de un teclado en la bodega. Frente a esto, ni en el jardín de niños indígena ni el comunitario tenían acceso a este tipo de materiales pedagógicos ni al personal especializado.

Por otra parte, en los servicios indígena y comunitario los materiales didácticos son escasos, razón por la que, al llevar nosotras el cuento en físico y mostrarlo a los niños, recibimos asombro e interés de su parte por tenerlo a su alcance y poder tocarlo. Si bien la actividad de leer cuentos no era nueva en ninguna de las aulas, les resultaba atractivo el cuento por su tamaño (grande), su diseño (de pasta dura) y los colores del mismo, debido a que los cuentos de sus salones son más austeros. Particularmente en el servicio comunitario, el haber llevado un teclado plegable fue una experiencia nueva para los niños quienes, al escucharlo por primera vez, no entendían qué era el sonido ni de dónde provenía y se acercaban con gran asombro a la maestra que tocaba el piano. Ella les explicó que era un instrumento y que cada tecla tenía un sonido diferente. Esta situación los emocionó y causó que ellos se concentraran mucho más en las actividades.

En un segundo momento, enfatizamos el número de estudiantes y las condiciones de organización de las escuelas. Si bien en el servicio general había 18 niños por grupo, en momentos de la mañana las profesoras tenían un personal de apoyo para realizar ciertas actividades. En los servicios comunitario e indígena observamos que las maestras tienen a su cargo grupos multigrado. Por una parte, en el comunitario la escuela es unitaria, por lo que la maestra atiende niños de primero a tercero de preescolar. Un punto a favor de este grupo era su reducido número de estudiantes (7), el cual nos permitió no solo realizar las actividades planeadas con un mayor margen de tiempo, sino también brindar una atención más personalizada a los niños.

Por otra parte, en el servicio indígena la organización es bidocente, por lo que, al tener una matrícula total de 45 alumnos, los grupos están conformados por 22 o 23 estudiantes sin ningún personal de apoyo. Aunado a lo anterior, dichos grupos son multigrado, por lo que las docentes tienen que adaptar sus clases a los diferentes niveles de los niños. En nuestro caso, trabajar con la matrícula casi total de estudiantes nos llevó a modificar nuestras actividades. Nos tomó más tiempo organizar los espacios para contar el cuento, para cantar y para hacer la actividad gráfico-plástica; así como también, nos tomó tiempo ordenar a los alumnos y obtener la atención de todos. Como consecuencia, se redujo el tiempo de nuestras actividades y no pudimos llevar a cabo el cierre estipulado en nuestra planeación.

En un tercer momento señalamos la participación de las docentes; esta fue distinta en cada uno de los jardines. En el servicio indígena, las maestras solamente estuvieron al inicio de la actividad. Nos presentaron, pidieron a los niños que siguieran nuestras instrucciones y después se trasladaron a otro salón para recibir a los padres de familia para su junta. Pudimos notar que las docentes, al saber de nuestra visita, organizaron la reunión ese día para que, al unísono, ellas pudieran atender situaciones administrativas y organizativas con los padres de familia y los niños tuvieran actividades y supervisión de nuestra parte; de esa manera ellos no perdieron la jornada de trabajo, situación que sucede cuando ellas tienen reuniones con padres de familia.

En el servicio general, la profesora permaneció en el salón durante todo el desarrollo de la actividad, pero no se involucró en la secuencia didáctica porque estaba preparando materiales educativos. No obstante, ella estaba atenta a las actividades y a las respuestas de los niños. En un par de ocasiones nos ayudó a recuperar la atención del grupo y nos aclaró lo que decía algún niño cuando no entendíamos lo que nos quería decir.

En el servicio comunitario, la docente no solo estuvo presente, sino que se involucró activamente en toda la secuencia didáctica. La maestra manifestó mucho interés en observar y participar en todas las actividades, debido a que sentía que le faltaba orientación para desempeñar su función docente. Ella tenía 18 años y nos comentó que su nivel máximo de estudios era el bachillerato. Expresó que solamente había tenido un mes de capacitación pedagógica por parte del CONAFE previo a ser enviada a la comunidad, razón por la que para ella era benéfico observar la práctica docente de otras profesoras.

Esta situación marca una diferencia significativa entre los servicios: la formación docente. En los servicios general e indígena se les solicita a las docentes contar con licenciatura para obtener su definitividad; en el caso de la educación indígena, además tienen que acreditar un examen de lengua indígena para tener su afiliación. En cuanto al servicio comunitario, para ingresar se les solicita haber cursado como mínimo la secundaria y tomar –por un periodo corto– un curso antes de mandarlos frente a grupo. Si bien tienen acompañamiento de un asesor pedagógico, este continúa siendo escaso para su formación como docentes. Esta situación evidencia la incidencia de la formación docente en sus prácticas cotidianas.

Además del territorio, también concluimos en cuanto a la convivencia escolar y la inclusión. Destacamos que el actuar de los alumnos refleja el trabajo realizado previamente con las docentes; por ejemplo, respetando tanto a otros niños como a nosotras como docentes externas, siguiendo instrucciones, esperando su turno y empatizando con los demás. Además, los niños de los preescolares general e indígena identificaban las emociones y las expresaban con facilidad, porque lo habían abordado anteriormente en sus aulas. En el comunitario fue la primera vez que se aproximaban a temas relacionados con la convivencia y la inclusión formalmente; sin embargo, los niños no tardaron en reconocer la emoción y, como pudimos observar en días posteriores de nuestra visita, con apoyo comenzaron a hacer uso de herramientas para autorregular el enojo en su cotidianidad. Por ejemplo, al principio de la semana, cuando algunos alumnos se molestaban por algún conflicto de intereses, tendían a reaccionar con alguna respuesta física (como un golpe), retirarse de la interacción y no querer hablar sobre lo sucedido. Nosotras, de manera espontánea, nos acercábamos al lugar del conflicto y tratábamos de reconstruir lo sucedido desde las narrativas de las o los niños implicados. Cuando esto sucedía, recordábamos algunas de las acciones que realizaban los personajes del cuento que se contó para abordar el tema de la convivencia, encontrando similitudes o diferencias en sus comportamientos. Este tipo de estrategias se convirtieron en herramientas para la autorregulación. Casi para culminar nuestra estancia, algunos niños fueron capaces de manifestar sus sentimientos y emociones de forma oral sin necesidad de nuestra intervención y poner como ejemplo a los personajes del cuento para señalar la actitud o acción que había provocado su emoción, principalmente el enojo.

En relación con el cuento, los niños se mostraron interesados en la historia, siguieron con atención los gestos, voces y movimientos al contarlos y fueron capaces de completar los diálogos repetitivos acerca de las expresiones de enojo que se presentaban en el cuento. Identificamos que se logró establecer un vínculo emotivo con el mismo. Respecto a las respuestas de los niños a las preguntas reflexivas, queremos destacar que todos los niños expresaron sentir enojo ante situaciones de agresión hacia ellos (cuando los empujan o les pegan), situaciones prohibitivas (cuando no los dejan hacer algo) y cuando no tienen respuesta a sus peticiones (cuando no les compran o prestan algo).

En suma, la realización de nuestro proyecto de retribución social ha revelado la importancia crucial de abordar las disparidades existentes en la educación preescolar. Hemos presenciado

de primera mano cómo existen diferencias en equipamiento, tamaño de grupos estudiantiles y formación docente en relación con el territorio, siendo los más alejados –el indígena y el comunitario– los más desfavorecidos, lo cual impacta profundamente en la calidad y equidad de la educación. Sin importar el servicio educativo o el territorio en el que se brinda, es importante que las y los niños cuenten con una variedad de herramientas que les permitan tener experiencias que propicien su desarrollo integral que fomenten la inclusión y la convivencia escolar.

De manera específica, con nuestro proyecto de retribución social, no sólo proporcionamos recursos tangibles sino también ofrecimos orientación y apoyo directo a los educadores locales con una actividad pedagógica concreta, fomentando la inclusión, el respeto y el bienestar emocional de los niños; así como realizar un intercambio de estrategias y experiencias, especialmente con la profesora del jardín de niños comunitario de manera presencial y remota. Al trabajar juntos para abordar estas disparidades, no sólo estamos fortaleciendo la educación preescolar en estas comunidades, sino también contribuyendo al desarrollo integral de nuestro país, construyendo un futuro más justo y equitativo para todos sus ciudadanos.

Referencias

- Ascorra, P.; V. López; C. Carrasco-Aguilar; I. Pizarro; O. Cuadros; C. Núñez (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica*. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214> www.psykhe.cl
- Ávalos, A.; C. Berger (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos* 47(1), 409-429. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n1/0718-0705-estped-47-01-409.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Capistran, R. (2021). ¿Qué es lo que queremos de la educación musical? En Estrada-Rodríguez, L.; L. Gutiérrez- Gallardo; F. Sastré-Barragán (eds.). *La educación musical en el nivel básico en México. Retos y propuestas actuales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 102-120. https://www.researchgate.net/publication/356109146_Que_es_lo_que_queremos_de_la_educacion_musical
- Carrasco-Aguilar, C.; A. Luzón Trujillo (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Castro, O.; E. Pezzatti (2021). Una perspectiva decolonial del territorio educativo: trazos, movimiento y rumbo(s) en la educación social. *Revista de Educación Social*, (32), 170-186. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/05/res-32-oscar.pdf>

- Chávez, M. (2018). *Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN). <https://doi.org/10.22458/rpys.v16i2.2268>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Ciclo escolar 2019-2020*. México: MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. México: MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior (2021). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. México: CONACyT. https://secihti.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/marcos_de_referencia/TerminosReferenciaRenovacion2021.pdf
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. *Revista Cubana Educación Media Superior* 2002, 16(1), 47-72. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412002000100004
- Echeita, G.; M. Ainscow (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/issue/view/153>
- Fierro-Evans, C.; P. Carbajal-Padilla (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), 1-24. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Fierro, C.; P. Carbajal-Padilla (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Fierro, C.; P. Carvajal; E. Espinoza. [Docencia CRIM-UNAM] (Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias) (2024) *Seminario Internacional de Investigación en Convivencia en Instituciones Educativas, Sesión 1* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/live/WeF-at0cl6w?si=8gtCw0sLp5woRs3->
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata, S. L. <https://dpp2016blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/graham-gibbs-el-anc3a1lisis-de-datos-cualitativos-en-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Gollás, I. (2018). *Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). <https://rei.iteso.mx/items/ccd196d4-1d8c-4db9-8860-acd102fd9992>
- Hernández-Ortega, A.; L. Vega-Pérez (2015). Importancia de la educación preescolar en opinión de las profesoras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 4(1), 61-69. <https://revistapsicologiaeducativa.unam.mx/index.php/psicologiaeducativa/article/view/108>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2M111.pdf>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 1-23. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/999>
- López, E.; A. Delgado (2013). El juego como generador de aprendizaje. *Revista Criterios*, 20(1), 203-218. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/Criterios/article/view/1863>
- Pérez, D.; A. Pérez; R. Sánchez (2013). El cuento como recurso educativo. *Tres ciencias*, 1, 1-29. <https://3ciencias.com/articulos/articulo/el-cuento-como-recurso-educativo/>
- Pinto, M.; M. Misas (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura y Educación Social*, 5(2), 119-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823281>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Salas, I.; A. García (2022). *La retribución social en los posgrados de la Universidad de Guadalajara. Diagnóstico institucional y guía para el desarrollo de proyectos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo Educativo OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017-gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana*. México: SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 2*. [Material en proceso de construcción]. México: SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-2.pdf>
- Solís, P. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la Educación*, 4(7), 43-51. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/112>
- Vidal, M.; N. Rivera (2007). Investigación-acción. *Educación Media Superior*, 21(4), 1-15. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n4/ems12407.pdf>