

Percepciones y Sesgos Cognoscitivos en la Educación Básica

Perceptions and Cognitive Biases in Elementary Education

Claudia Alejandra Santizo Rodall *

Universidad Autónoma Metropolitana, México

DESCRIPTORES:

Percepciones
Sesgos cognoscitivos
Enseñanza
Educación básica
Encuestas

RESUMEN:

Este artículo explora la presencia de sesgos cognoscitivos en las percepciones de docentes y estudiantes con base en conceptos de la psicología de las decisiones (Kahneman, 2002; Sunstein y Thaler, 2017). El propósito es valorar el alcance de esta teoría para orientar el diseño de la política pública en educación. Este análisis no verifica esta teoría sólo analiza sus condiciones necesarias, es decir discute la naturaleza de las percepciones, y sesgos, que los docentes y estudiantes tienen de las prácticas en el aula con trascendencia para la gestión escolar. Se revisan entrevistas a docentes que provienen de estudios de caso en primarias públicas y las percepciones recabadas en la encuesta de contexto que complementa la prueba estandarizada de aprendizajes aplicada a estudiantes de 6to de primaria en México. Estos estudios y encuestas no se basan en la teoría de los sesgos por eso este artículo tiene un carácter exploratorio. Se concluye que en el sector educativo los sesgos se presentan como percepciones parciales de la realidad educativa y que éstos son relevantes para la gestión escolar y destacan perspectivas omitidas en el diseño de las políticas públicas en educación.

KEYWORDS:

Perceptions
Cognitive biases
Teaching
Elementary education
Surveys

ABSTRACT:

This paper explores the presence of cognitive biases in the perceptions of teachers and students based on concepts of the psychology of choice approach (Kahneman, 2002; Sunstein y Thaler, 2017). Its purpose is to value the extent of the biases theory to influence education public policy design. This analysis does not verify this theory it only discusses its necessary conditions, in other words, it discusses the nature of the perceptions, and biases, that teachers and students have of teaching practices in classrooms which has implications for schools' management. The present paper reviews teachers' interviews undertaken for case studies in public elementary schools and analyses perceptions gathered through a context survey that complements the standardized learning test applied, in 2018, to 6th grade primary school students in Mexico. These case studies and surveys are not based on the biases theory assumptions therefore this paper has an exploratory character. This article concludes that biases in the education sector are portrayed as partial perceptions of the educational reality and that these biases are relevant to evaluate schools' management and to highlight omitted perspectives in the design of public policies for the educational sector.

CÓMO CITAR:

Santizo Rodall, C. A. (2022). Percepciones y sesgos cognoscitivos en la educación básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 25-42.
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.2.002>

1. Introducción

Las autoridades del sector educativo y los organismos que evalúan la educación utilizan diversos métodos e instrumentos para acercarse y conocer las prácticas de enseñanza en el aula y las prácticas de gestión en las escuelas. Uno de ellos son las encuestas de contexto aplicadas a docentes, directores y estudiantes. Las encuestas recaban opiniones, perspectivas o expectativas, en general las percepciones sobre el proceso educativo.

Este artículo discute el significado de las percepciones en educación con base en el enfoque de la psicología de las decisiones (Kahneman, 2012; Sunstein y Thaler, 2017). Las percepciones se consideran procesos cognoscitivos donde se elaboran juicios (Vargas-Melgarejo, 1994), pero la pertinencia de éstos, o la organización perceptual (Oviedo, 2004), depende de la información, experiencia y el contexto social y económico donde viven las personas. Para Kahneman (2002) las percepciones incluyen desde las intuiciones hasta los razonamientos, pensamientos rápidos o pausados.

La proposición central de la teoría de los sesgos es que las percepciones cambian cuando un mismo problema se presenta al menos de dos formas diferentes (Tversky y Kahneman, 1981); esta es la definición de sesgos cognoscitivos utilizado en el presente artículo. Cabe anotar que algunos estudios cuestionan la validez de la teoría de los sesgos pero se reconocen sus aportaciones (Fiedler y Sydow, 2015), principalmente el centrar la atención en los factores que pueden generar dichos sesgos.

La psicología de las decisiones tiene un campo de estudio en la educación debido a los procesos cognitivos que involucra la enseñanza. Una investigación sobre los vínculos de la teoría de los sesgos y la teoría de la educación, y la práctica docente, la realizan Rodríguez y otros (2020), Jiménez y otros (2020) y Rodríguez (2021). También el enfoque se utiliza para conductas, por ejemplo en el uso de tecnologías de información (García, 2018). Por otra parte, en el campo de la psicología de las decisiones la teoría se prueba en experimentos con estudiantes de educación superior (Castro, et al., 2019; Kahneman, 2012), pero no son propiamente estudios de educación. Por otro lado, elementos de la psicología, pero no de la teoría de los sesgos, se utilizan en diversos estudios del sector. En México un estudio discute las percepciones de docentes y estudiantes sobre sus esfuerzos para la enseñanza y el aprendizaje, respectivamente, y sus efectos en las decisiones que toman (Muñoz et al., 1979). De igual manera, las percepciones y actitudes de directores y docentes sobre sus habilidades y esfuerzos son tema de los estudios internacionales realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2014a, 2016).

La principal propuesta de la teoría de los sesgos es que éstos son sistemáticos y por ello se pueden predecir y corregir (Sunstein, 2019), ello sirve de base para introducir medidas de política pública (Sunstein, 2020). La teoría de los sesgos y la política pública son dos áreas de estudio que convergen en el análisis de la toma de decisiones de política. Osborne (2010) discute el análisis de agencia que consideran los intereses y el poder de los actores, y de manera más amplia, los paradigmas ideológicos o la visión del mundo de éstos. Este es el espacio donde caben preguntas sobre las aportaciones que la teoría de los sesgos puede hacer al diseño y la implementación de la política educativa.

En el ámbito del diseño de la política pública los actores materializan sus percepciones, como juicios cognitivos, en las normatividades y reglas que enmarcan las decisiones en diversos ámbitos del sistema educativo. Un caso es la reforma de la educación en

México que introduce un enfoque constructivista de la enseñanza en el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011). De igual manera, en la agenda de política se discuten teorías para reorganizar el proceso de enseñanza como la propuesta de la pedagogía crítica y los enfoques transdisciplinarios e integrales en la educación (Gutiérrez-Ujaque y Fernández-Rodrigo, 2021). En este ámbito donde se diseña la política educativa, sus normas y reglas, se puede analizar cuáles son las alternativas descartadas, o bien los sesgos de la política pública para la educación.

Este artículo propone como método de análisis la revisión de información sobre percepciones que se obtiene en estudios de caso y encuestas sobre el sector educativo de México. Cabe advertir que los estudios y encuestas que se revisan no incluyen en su diseño la teoría de los sesgos. En ese sentido, la metodología del presente estudio es exploratoria. No se verifican proposiciones de la teoría sólo se discuten sus condiciones necesarias, es decir se discute la naturaleza de las percepciones y sesgos de los docentes y los estudiantes con base en los conceptos de la teoría de los sesgos.

De esta manera, el presente artículo revisa la información reportada en estudios de caso realizados en escuelas de educación básica donde se entrevista a docentes (Domínguez, 2016; Martínez, 2016; Mercado, 2016; Muñoz et al., 1979; Tatto, 1999; Vera y Domínguez, 2005; Yvon, 2016). De igual manera, se revisan las percepciones obtenidas en las encuestas de contexto que acompañan a la prueba estandarizada de aprendizajes aplicada en México a estudiantes de 6° grado de primaria, en 2018 (INEE, 2018a).

Un cambio de política relevante para este estudio fue la introducción en 2011 de nuevos planes de estudio para la educación básica donde se incorpora la enseñanza constructivista (SEP, 2011). Esta reforma curricular se acompañó de un proceso de capacitación de directores, docentes, supervisores y personal de apoyo técnico. La Secretaría de Educación Pública, SEP, reportó que en el periodo 2006-2012 participaron 1.23 millones de directores y docentes en cursos de actualización y capacitación sobre la reforma curricular (SEP, 2012). Adicionalmente, en 2018 se realiza un proceso de capacitación en línea que “reportó 1.046 millones de participantes en los cursos sobre cambios al plan de estudios en 2017” (SEP, 2018, p. 499). Estas capacitaciones tienen efectos en las percepciones de los directores y docentes sobre las prácticas educativas.

Las conclusiones del presente artículo señalan, en primer término, que la psicología de las decisiones analiza la elección entre diversas opciones, pero en el sector educativo la normatividad predetermina acciones a seguir independientemente del contexto escolar. En este ambiente, este artículo discute que los sesgos cognoscitivos se presentan como percepciones parciales de la realidad educativa. Hay sesgos hacia el presente cuando los docentes esperan que los estudiantes superen las deficiencias del ciclo escolar que cursan en un momento futuro. Otros sesgos derivan de la internalización de los objetivos de la reforma curricular debido a los cursos de capacitación, o bien se observan sesgos hacia el *statu quo* en las estrategias de enseñanza. En los estudiantes se observan sesgos en sus percepciones sobre la atención que reciben en el aula. En estos sesgos se elaboran juicios o se toman decisiones que descartan alternativas. Sin embargo, estos sesgos se generan o retroalimentan en el diseño de la política educativa y en las prácticas de gestión en las escuelas.

El propósito de este estudio es encontrar el espacio para la teoría de los sesgos en el análisis de las políticas públicas dirigida a la educación. Si el planteamiento central de los sesgos es que las diversas formas de presentar un mismo problema cambian las percepciones, entonces en el diseño de la política conviene hacer explícitas esas

diversas percepciones. Dos temas de investigación aparecen. Por un lado, definir en la normatividad más de un camino que puedan elegir los directores y docentes en sus prácticas en el aula y de gestión escolar. Por otro lado, la introducción de medidas específicas para corregir sesgos. Al respecto, hay propuestas en la enseñanza donde conviene precisar los sesgos que pueden ser corregidos con las innovaciones didácticas presentadas por Fernández y Gómez (2020) y la pedagogía crítica señalada por Gutiérrez-Ujaque y Fernández-Rodrigo (2021). Otro tema de investigación es el alcance del enfoque de los incentivos o empujones (*nudges*) donde se considera que pequeños cambios normativos pueden generar cambios mayores en las decisiones que toman las personas (Sunstein y Thaler, 2017).

Este artículo se organiza en las siguientes secciones. En la primera sección se presenta la metodología exploratoria que se utilizó para analizar la presencia de sesgos cognoscitivos en el campo de la educación. En el segundo apartado se hace una exposición general de la teoría de los sesgos centrandolo en los factores que causan los sesgos más conocidos en la literatura y se discute su presencia en las percepciones de docentes y estudiantes. En el tercer apartado se revisa y discute la naturaleza de las percepciones de los docentes entrevistados en estudio de caso en escuelas de educación básica. En el cuarto apartado se analizan las percepciones sobre la enseñanza que se encuentran en la encuesta de contexto, aplicada a docentes y estudiantes, que acompaña la prueba estandarizada de aprendizajes aplicada a estudiantes de 6° grado de primaria en 2018. Por último, se presentan conclusiones.

2. Método

El método de análisis propone revisar la información sobre percepciones recabadas en estudios de caso y encuestas realizadas en México que se refieren a las prácticas en el aula y a la gestión escolar. El diseño de los estudios de caso y las encuestas revisadas no se basan en proposiciones de la teoría de los sesgos, es decir esa información no es útil para realizar pruebas sobre la teoría. Por ello, el análisis del presente estudio tiene un carácter exploratorio acerca de la naturaleza de los sesgos que se pueden observar en las percepciones de docentes y estudiantes. Es decir, sólo se analizan las condiciones necesarias de la teoría.

El análisis de las percepciones de docentes y estudiantes se realiza con base en proposiciones relevantes de la teoría que se discuten en la literatura de la psicología de las decisiones, principalmente en los trabajos de Kahneman (2002, 2012), Sunstein y Thaler (2017). Este artículo no discute los fundamentos de la teoría de los sesgos en la educación sino que explora las capacidades de la teoría para analizar las percepciones de docentes y estudiantes.

El propósito de este estudio es analizar la generación de sesgos en la elaboración de juicios y decisiones de docentes y estudiantes que, en un enfoque de abajo hacia arriba, muestran la naturaleza de las decisiones generadas por las políticas públicas para la educación. Es decir, no se consideran los sesgos sólo como un problema de los individuos ya que estos actúan y responden en el contexto institucional del sector educativo. De esta manera, las percepciones y sesgos de docentes y estudiantes muestran problemas de implementación de la política educativa y las brechas con el diseño de esta. La proposición de que los sesgos son sistemáticos y predecibles permite considerar medidas de política para corregirlos.

Un método de estudio con propósitos similares para analizar enfoques de enseñanza es discutido por Rodríguez y otros (2020) y Jiménez y otros (2020). Estos autores discuten los vínculos entre la teoría de los sesgos y teorías de educación para

fundamentar el diseño de una investigación sobre los sesgos en el pensamiento docente y las acciones para corregirlos.

El presente análisis de las percepciones se realiza con base en la información obtenida de estudios de caso en escuelas primarias de México donde, mediante entrevistas, se estudian las percepciones de los docentes sobre su práctica educativa. Estos estudios de carácter cualitativo tienen diferentes alcances e incluyen algunos docentes o decenas de ellos. El presente artículo no realiza un análisis comparativo o un metaanálisis de los estudios de caso solo toma información que ilustra los temas que se discuten en el presente análisis.

Este artículo también analiza las percepciones de docentes y estudiantes recabadas en una encuesta de contexto que acompaña a la prueba estandarizada de aprendizajes, PLANEA, que se aplicó en 2018 a estudiantes de 6° grado de primaria en México, en 2018, en el marco del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA (INEE, 2018a). Esta es una prueba de diagnóstico del sistema educativo nacional diseñada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. Esta prueba y su encuesta de contexto se aplicaron a una muestra representativa de 3,573 escuelas y 104,973 estudiantes con lo cual se obtienen resultados a nivel nacional, regional, por entidad federativa y por tipo de escuela (INEE, 2018b).

De la encuesta de contexto para la prueba PLANEA se seleccionan preguntas, ítems, que discuten las percepciones de docentes y estudiantes sobre tipos de enseñanza. Se evalúa la consistencia de los grupos de ítems con el estadístico α -Cronbach cuyos resultados se presentan en el tercer apartado. Para procesar los datos y elaborar figuras se utilizaron diversos paquetes del software R (R-Core-Team, 2021).

3. Percepciones y sesgos cognoscitivos

Esta sección discute elementos de la psicología de las decisiones que son útiles para discutir la naturaleza de las percepciones, y sesgos, de docentes y estudiantes pero no se busca hacer una exposición detallada de la teoría.

Vargas-Melgarejo (1994) señala que las percepciones son un proceso cognoscitivo que interpreta y otorga significado a hechos e información con los cuales se forman juicios. La autora destaca ángulos relevantes de las percepciones: a) son el resultado de la interacción de múltiples procesos entre el individuo y su entorno social; b) son parciales ya que el observador no percibe las cosas en su totalidad y, c) son moldeadas por los sistemas ideológicos y culturales. La organización de estos elementos se realiza con diverso grado de acierto o error, lo que caracteriza la organización perceptual de las personas (Oviedo, 2004).

En la psicología de las decisiones la principal proposición es que las percepciones cambian, se alteran, de acuerdo a la forma en que se presenta o plantea un problema (Tversky y Kahneman, 1981). Kahneman (2002) señala que las expresiones: "A le ganó a B o B perdió con A" se refieren a la misma situación, pero la atención de la mente se enfoca en diferentes aspectos. Esta es la definición de sesgo cognoscitivo que se considera para el presente estudio.

Kahneman (2002) distingue las percepciones en un rango que va desde las intuiciones hasta los razonamientos. Las primeras se caracterizan como un pensamiento rápido, paralelo, automático, sin esfuerzo, asociativo. Los segundos son caracterizados como un pensamiento reflexivo, controlado, con esfuerzo, gobernado por reglas y flexible. Por ejemplo, resolver la operación 3x3 presenta diversos grados de esfuerzo; un mayor esfuerzo para estudiantes de primer grado de primaria pero no para

estudiantes de otros grados que ya tienen un modelo mental para resolver ese problema.

Una proposición de la teoría es que los seres humanos no tomamos decisiones evaluando toda la información en cada momento, situación o problema; en su lugar se utilizan reglas generales, heurísticas, que ayudan a tomar decisiones con criterios y parámetros conocidos (Thaler, 2018). Este estudio toma como referencia tres factores señalados por Kahneman (2002) que determinan diversas reglas heurísticas: i) la accesibilidad, ii) el marco o encuadre de las decisiones (*framing effect*) y iii) la aversión a las pérdidas. En los siguientes párrafos se discute el significado de estos factores, y sus reglas heurísticas, en el contexto de los problemas educativos.

3.1. La accesibilidad

El primer factor, la accesibilidad se refiere a las ideas, juicios y soluciones que vienen a la mente de manera rápida, es un proceso de la memoria. Las intuiciones no surgen de un vacío sino que provienen de la experiencia, el conocimiento, la cultura, u otros factores que conforman un conjunto de respuestas y soluciones que alimentan las intuiciones. La regla de disponibilidad acude a este conjunto de soluciones o juicios, accesibles por la memoria. Por ejemplo, la capacitación que reciben los docentes sobre la reforma curricular en México permite que los objetivos de la reforma sean apropiados o internalizados por los docentes. Esto implica la disponibilidad como regla para elaborar juicios sobre los objetivos de la enseñanza.

La regla de disponibilidad se refiere a lo que ya se conoce y se acude frente a dificultades. En un estudio de escuelas indígenas, Tatto (1999, pp. 107-108) reporta que uno de los docentes entrevistados expresó su identificación con la filosofía constructivista pero por las dificultades para diseñar nuevas estrategias didácticas retomaba en su clase la enseñanza tradicional.

Otra regla, la de anclaje se refiere a tomar una situación, o solución, conocida a la cual se le hacen ajustes para resolver otro problema. Sunstein y Thaler (2017), sin embargo, señalan que los ajustes insuficientes causan sesgos. Por ejemplo, un tema de discusión en la educación es acerca de las buenas prácticas en una escuela que son susceptibles de replicarse en otras. En este caso, los sesgos por anclaje advierten que los ajustes son insuficientes para llevar a cabo acciones. Otro problema es asumir la semejanza de situaciones lo cual causa un sesgo de representatividad. Sunstein y Thaler (2017) señalan el caso de los estereotipos cuando se clasifica a las personas por características representativas que prejuzgan su pertenencia a un grupo. Este es el caso de la percepción de que un estudiante con bajo aprovechamiento escolar no podrá continuar con sus estudios. Rodríguez (2021) señala el prejuicio de que “a los niños se les dan mejor las matemáticas y a las niñas las artes” (p. 3). Estas situaciones refieren juicios perceptuales que, sin embargo, condicionan decisiones y acciones.

3.2. El efecto de encuadre

El segundo factor es el marco para la toma de las decisiones (*framing effect*) o bien el encuadre de las decisiones. Este destaca que un problema definido de dos maneras distintas puede conducir a diferentes tipos de decisiones, soluciones o juicios. Un ejemplo conocido es la forma de preguntar a una persona si donaría sus órganos al fallecer en donde se le puede preguntar: si desea donar marque X o si no desea donar marque X. Estas preguntas solicitan, respectivamente, un consentimiento explícito o implícito para ser donador (Sunstein y Thaler, 2017). En la primer pregunta la decisión por defecto es no donar y para la segunda por defecto es donar. Un estudio destacó

que la tendencia de las personas en ambas situaciones es no marcar la respuesta, lo cual resulta con una tasa de donación baja en algunos países en el caso de la primer forma de preguntar, y en el caso de la segunda manera de preguntar el resultado es una tasa de donación alta (Kahneman, 2012). Estas decisiones son rápidas porque no hay un proceso de razonamiento pues provienen de situaciones predefinidas por el marco de decisiones (Jachimowicz et al., 2019). En la educación las decisiones por defecto las establece la normatividad, por ser de cumplimiento obligatorio, pero las consecuencias de esas decisiones por defecto se observarían en otras decisiones que toman los directores y docentes en sus prácticas de gestión y de enseñanza.

Un caso ilustrativo del encuadre de las decisiones son los planes de estudio. La planeación curricular en cada ciclo escolar asume que se lograrán los objetivos de los aprendizajes, esto puede ser definido como sesgo de optimismo (Sunstein y Thaler, 2017). Sin embargo, en la práctica cotidiana se acumulan de manera sistemática deficiencias en los aprendizajes con la expectativa de mejorar en el futuro.

No todos los niños alcanzan los objetivos con la reforma (ser autónomos, preparados), pero con que un niño, dos o cinco logren lo que tú esperas ya te queda la satisfacción y, a su vez, se transmite a los demás y en un futuro todo el grupo avanzará (Martínez, 2016, p. 255).

Esta situación presenta un sesgo hacia el presente cuando las decisiones actuales dejan de lado las consecuencias futuras, en este caso del rezago escolar. De no corregir el problema, el sesgo generado en el aula se convierte en un sesgo de la organización y del sistema educativo. La evidencia de este problema la muestra la prueba estandarizada de aprendizajes en la materia de lenguaje y comunicación cuyos resultados colocan a la mitad de los estudiantes de primaria en un nivel de insuficiencia (INEE, 2018b) que significa que los estudiantes pueden leer pero no comprenden lo que leen (INEE, 2017).

Llegan los niños a sexto y llegan sin saber leer, si me repiten, si van dándole ahí pero no es una lectura de comprensión, entonces eso les ha fallado mucho, en los exámenes fallan por eso. Dices ¿por qué no contestan si sabían eso?, pues porque no entendieron lo que les preguntaron... (Domínguez, 2016, p. 290)

3.3. La aversión a las pérdidas

El factor de la aversión a las pérdidas destaca que las personas prefieren evitar pérdidas más que obtener beneficios (Kahneman et al., 1991). Al igual que en otras situaciones se toman decisiones diferentes dependiendo de la forma en que se plantea un problema, en este caso con base en las pérdidas percibidas. Al enfrentar la perspectiva de tener pérdidas de algún tipo, por incertidumbre de los resultados, las personas evitan las pérdidas al optar por mantener el *statu quo* (Sunstein y Thaler, 2017).

Un estudio realizado por Muñoz y otros (1979) analiza los factores que causan la deserción y la repetición de cursos. Los autores analizaron las actitudes de los estudiantes en tres situaciones percibidas o sentidas por ellos: i) la inutilidad del trabajo escolar, ii) no es posible alcanzar las metas, y iii) el docente no tiene interés en ayudar. Los estudiantes perciben el problema en el aula pero es una percepción parcial ya que, señalan los autores, también es una situación generada en la escuela y la familia. Por el lado de los docentes, el estudio consideró el sentimiento de futilidad del docente frente al trabajo escolar de los alumnos, es decir, expresa una percepción sobre las pocas posibilidades de éxito de los alumnos que presentan rezago. Los resultados del estudio de Muñoz y otros (1979) pueden referirse a una aversión a las pérdidas por el esfuerzo realizado. Este factor destaca que en las personas causa una mayor insatisfacción una pérdida que un beneficio. Este problema puede tener como consecuencia el no hacer

nada, es decir, para evitar el sentimiento de futilidad del esfuerzo realizado los estudiantes pueden decidir abandonar la escuela y los docentes deciden ocuparse sólo de los estudiantes con mejor aprovechamiento.

4. Percepciones en la encuesta de contexto de la prueba PLANEA

La encuesta de contexto que acompaña a la prueba estandarizada de aprendizajes se aplicó, en 2018, a estudiantes de 6° grado de primaria. Esta encuesta indaga sobre conductas, prácticas profesionales, expectativas que, en conjunto, constituyen una teoría de cómo se relacionan esos factores con los resultados del proceso educativo.

El presente artículo centra su análisis en las preguntas, ítems, relacionadas con los tipos de enseñanza practicadas en el aula. Se consideran los tipos de enseñanza señalados por Backhoff y otros (2017), enseñanza activa, activación cognoscitiva e instrucción dirigida, sobre las cuales se indaga con preguntas, ítems, en la encuesta de contexto que se aplicó en México para el estudio TALIS en 2013 (OECD, 2014b). Para analizar las percepciones sobre la enseñanza se propone, como método, contrastar las percepciones de docentes y estudiantes. Esta es una forma de revelar las percepciones parciales que docentes y estudiantes tienen sobre el proceso educativo.

El Cuadro 1 muestra un resumen de la evaluación de la consistencia de las respuestas para los tipos de enseñanza mencionados de acuerdo con el estadístico α -Cronbach. El estadístico toma valores entre 0 y 1, un mayor valor indica mayor consistencia. Esta última se refiere a la relación entre los ítems con la variable no observable que en este caso son las percepciones sobre la enseñanza. La consistencia es aceptable con valores de $\alpha > 0,7$, es dudosa con valores de $\alpha < 0,7$ y pobre con valores de $\alpha < 0,5$ (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

La muestra de docentes encuestados es de 5,458 y la muestra de alumnos es de 104,973. Los ítems se analizan en 8 grupos que se identifican en el Cuadro 1. En 3 grupos de preguntas la consistencia es aceptable ($\alpha > 0,7$), en otros 4 grupos la consistencia es dudosa ($0,5 < \alpha < 0,7$) y en un último grupo la consistencia es pobre ($\alpha < 0,5$).

Cuadro 1

Consistencia de respuestas de docentes y estudiantes sobre tipos de enseñanza

Tipos de enseñanza	Docentes (Figura) ítems, estadístico	Estudiantes (Figura) ítems, estadístico
Activación cognoscitiva	(1) 3 ítems, $\alpha = 0,76$	(2) 7 ítems, $\alpha = 0,68$; Separando en dos grupos 4 ítems, $\alpha = 0,78$; 3 ítems, $\alpha = 0,61$
Enseñanza activa	(3) 3 ítems, $\alpha = 0,53$	(4) 3 ítems, $\alpha = 0,67$
Enseñanza tradicional	(5) 4 ítems, $\alpha = 0,47$	(6) 2 ítems, $\alpha = 0,76$

Nota. Evaluación de consistencia con el estadístico α -Cronbach de grupos de respuestas sobre tipos de enseñanza.

La consistencia se toma como un parámetro de referencia pero no tiene utilidad para descartar relaciones ya que las preguntas no se formulan con base en la teoría de los sesgos; en algunos casos, la escasa consistencia también sirve para destacar problemas de gestión escolar.

4.1. Activación cognoscitiva

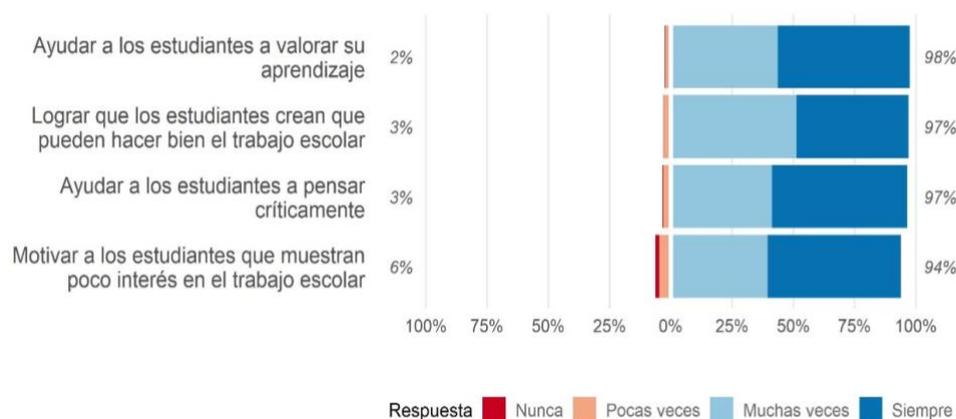
Para este tipo de enseñanza, los docentes respondieron un grupo de 4 preguntas cuyas respuestas tienen consistencia aceptable y los estudiantes respondieron un grupo de 7 preguntas cuya consistencia es dudosa. Por esta falta de consistencia, las respuestas de los estudiantes se separan en un grupo de 4 preguntas formuladas en sentido positivo (me dan confianza) y un segundo grupo de 3 preguntas formuladas en sentido negativo (nos regañan). De esta manera, el grupo de respuestas en sentido positivo presenta una consistencia aceptable.

Las preguntas a los docentes sobre la activación cognoscitiva se refieren a la frecuencia con la cual proporcionan apoyo, ayuda y motivan a sus estudiantes. La Figura 1 muestra que un alto porcentaje de docentes, mayor a 94%, responde que “muchas veces/siempre” proporciona apoyo a sus estudiantes.

Figura 1

Percepciones de docentes sobre activación cognoscitiva

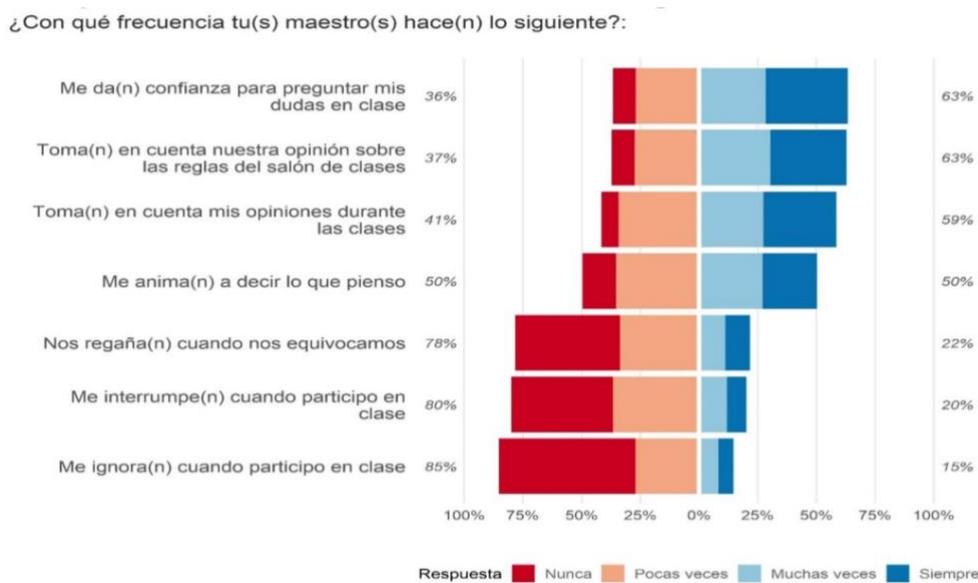
Docente: En su práctica docente, ¿con qué frecuencia puede hacer lo siguiente en su grupo?



Nota. α -Cronbach = 0,76. Elaboración propia con base en datos del INEE (2018a).

Por otra parte, la encuesta para los estudiantes indaga sobre la atención que reciben en el aula. Sus respuestas contrastan con las respuestas de los docentes. La Figura 2 muestra que un porcentaje importante de estudiantes, entre 37% y 50%, señala que “nunca/pocas veces” siente confianza para preguntar dudas en clase, o que sus opiniones son tomadas en cuenta o se les anima a decir lo que piensan. En otro grupo de preguntas formuladas en sentido negativo, con una baja consistencia, un porcentaje de estudiantes, entre 15% y 22%, se siente regañado y señala que se les interrumpe cuando participan en clase o que se les ignora cuando participan.

Figura 2
Percepciones de estudiantes sobre activación cognoscitiva



Nota. α -Cronbach= 0.68. Elaboración propia con base en datos del INEE (2018a).

Al contrastar las respuestas de los docentes, mostradas en la Figura 1, sobre la atención proporcionada a los estudiantes (con cifras entre 94% y 98%) y como lo perciben los estudiantes, señaladas en la Figura 2 (con cifras entre 50% y 63%), ambos muestran una percepción parcial de la realidad. Por un lado, los docentes pueden responder con lo primero que viene a la mente como lo es su responsabilidad con los estudiantes, se trata de una regla heurística de disponibilidad. Por otro lado, los sentimientos que albergan los estudiantes sobre sus estudios son resultado de la atención que reciben del docente pero también de la escuela y la familia (Muñoz et al., 1979). En este caso, la gestión de las escuelas necesita prestar atención a los estudiantes que dieron respuestas negativas (me regañan, me ignoran). Esta es una diferencia en el propósito y uso de las encuestas; mientras que para la gestión escolar es de interés la atención de un estudiante, para realizar un diagnóstico de las políticas dirigidas a la gestión escolar importa la consistencia estadística. Ambos propósitos no se contraponen, sólo establecen la diferente utilidad de los resultados de las encuestas.

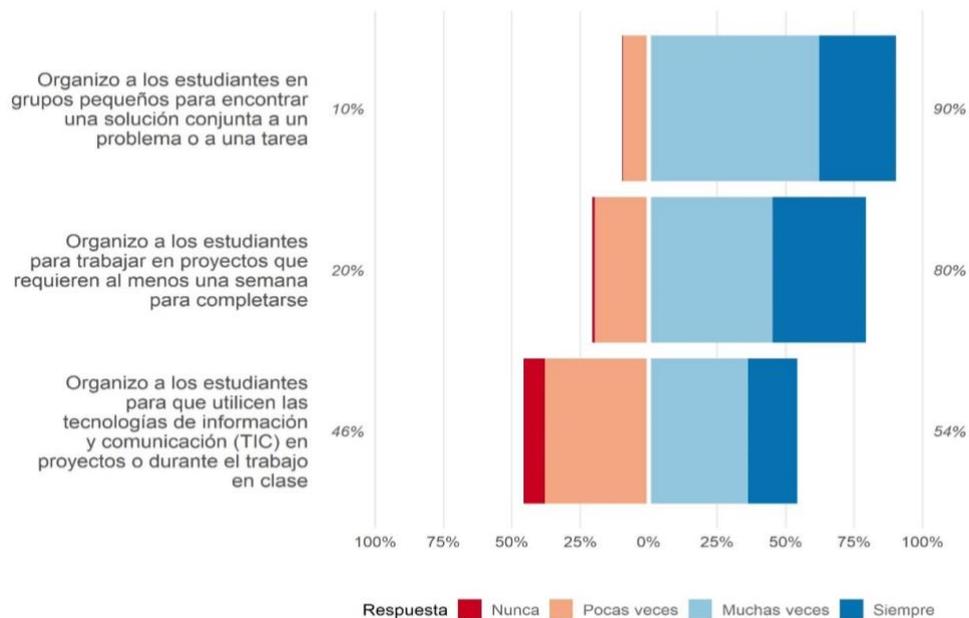
4.2. Percepciones sobre la enseñanza activa

Sobre la enseñanza activa, los docentes responden a un grupo de 3 preguntas cuyas respuestas no tienen una consistencia aceptable. De igual manera, los estudiantes responden a tres preguntas cuyas respuestas tampoco tienen una consistencia aceptable.

Las preguntas a los docentes indagan sobre la frecuencia con la cual organizan equipos de trabajo, desarrollan proyectos escolares de al menos una semana de duración, y se utilizan las TICs, véase la Figura 3. Las respuestas señalan que: 79% de los docentes “muchas veces/siempre” basan su enseñanza en proyectos escolares, 90% organiza equipos de trabajo con sus estudiantes y, la mitad, 54%, declara que “muchas veces/siempre” utilizan tecnologías de la información y la comunicación durante el trabajo en clase o para el aprendizaje de sus estudiantes en el desarrollo de proyectos.

Figura 3
Percepciones de docentes sobre enseñanza activa

Docente: ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en su grupo en esta escuela?

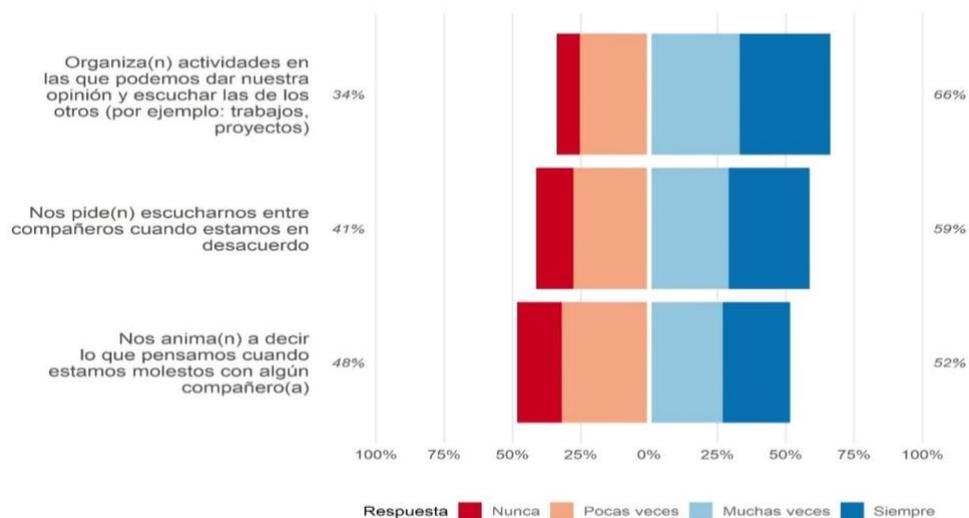


Nota. α -Cronbach = 0.53. Elaboración propia con base en datos del INEE (2018a).

Las respuestas de los docentes se matizan con las respuestas de los estudiantes sobre el ambiente de trabajo en el aula. Se pregunta a los estudiantes la frecuencia con la cual sus maestros organizan actividades donde pueden expresar su opinión y escuchar a sus compañeros, se les pide escuchar cuando hay desacuerdos y se les anima a comentar la molestia que sienten con algunos de sus compañeros. La Figura 4 muestra que un porcentaje de estudiantes, entre 52% y 62%, respondió que “muchas veces/siempre” se realizan las actividades señaladas. Otro grupo de estudiantes, sin embargo, entre 34% y 48%, responden que “nunca/pocas veces” se realizan esas actividades.

Figura 4
Percepciones de estudiantes sobre la enseñanza activa

Estudiante: ¿Con qué frecuencia tu(s) maestro(s) hace(n) lo siguiente?



Nota. α -Cronbach = 0.67. Elaboración propia con base en datos del INEE (2018a).

Las respuestas de docentes y estudiantes sobre sus percepciones de la enseñanza activa no tienen una consistencia aceptable. Desde la perspectiva de la gestión, las escuelas necesitan atender y explicar las circunstancias que originan estos resultados. En ese sentido, por ejemplo, las respuestas de los estudiantes indicarían que está sobreestimada la percepción de los docentes sobre los resultados del trabajo en equipo, o bien los estudiantes subestiman la actividad. Esta diferencia en percepciones no necesariamente es un error en el diseño de las encuestas. Las percepciones parciales son una fuente de información para la gestión escolar.

Las preguntas sobre la frecuencia de las actividades tienen respuestas que dependen de la posición relativa del encuestado este es un factor que introduce sesgos. Las respuestas de los docentes pueden depender de la percepción del esfuerzo realizado, del tamaño del grupo o del momento del ciclo escolar. Estos factores afectan el juicio realizado sobre las “veces” que se desarrolla una actividad y de la percepción de los resultados obtenidos.

4.3. Enseñanza tradicional

Se indagan las percepciones de los docentes sobre la enseñanza tradicional mediante 4 preguntas cuyas respuestas tienen una consistencia pobre, y a los estudiantes se les hacen 12 preguntas cuyas respuestas tienen una consistencia aceptable. La enseñanza tradicional es un tema de interés considerando el número de preguntas realizadas a los estudiantes.

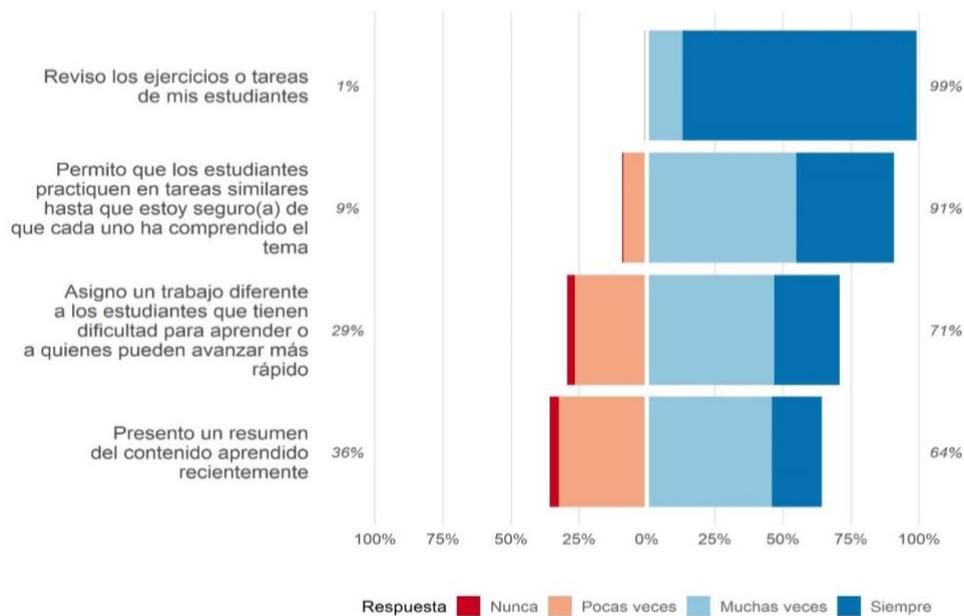
A los docentes se les pregunta la frecuencia con la cual realizan las siguientes actividades: revisar tareas, practicar tareas similares, asignar trabajos diferentes dependiendo de si los estudiantes tienen dificultades o están avanzados en sus aprendizajes, y presentar resúmenes de clases. Los docentes respondieron a las opciones de “muchas veces/ siempre” con una frecuencia de 64% a 99%, respectivamente. El menor porcentaje se refiere a presentar resúmenes de clase y el mayor a revisar tareas y ejercicios, véase la Figura 5.

A los estudiantes se les pregunta ¿Con qué frecuencia haces o te pasa lo siguiente?: hacer el mayor esfuerzo, poner atención, mantener ordenado el lugar para realizar tareas, evitar distracciones, tener un horario de trabajo, buscar un lugar tranquilo. Las preguntas en sentido negativo incluyen: olvido hacer tareas, me falta tiempo, me distraigo, me cuesta resolver tareas y me causa desagrado la tarea.

La Figura 6 muestra las respuestas a las preguntas positivas sobre el esfuerzo y el ambiente para realizar tareas. Los estudiantes responden “muchas veces/siempre” en el rango de 41% a 75% respectivamente; el mayor porcentaje corresponde a los estudiantes que hacen su mayor esfuerzo. En las preguntas negativas, las respuestas de “muchas veces/siempre” se presentan en el rango de 18% a 42% respectivamente. El mayor porcentaje se refiere a los estudiantes que se desesperan cuando la tarea es difícil.

Figura 5
Percepciones de docentes sobre enseñanza tradicional

¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en su grupo en esta escuela?



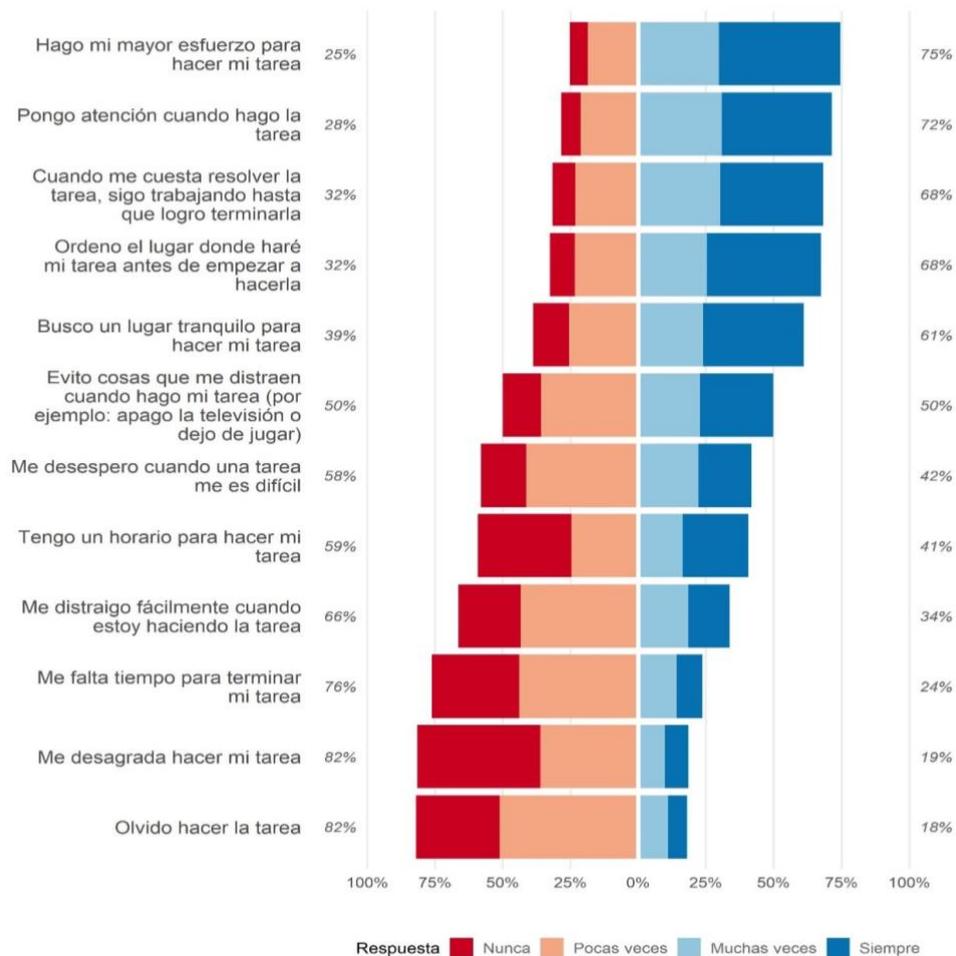
Nota. α -Cronbach = 0.47. Elaboración propia con base en datos del INEE (2018a).

La reforma curricular en México busca sustituir la enseñanza pasiva por una activa. Las percepciones de los docentes, sin embargo, parecen señalar una convivencia de ambos tipos de enseñanza. Sobre la enseñanza tradicional las respuestas de los docentes tuvieron una consistencia pobre, véase la Figura 5, y sobre la enseñanza activa las respuestas no fueron aceptables, véase la Figura 3. Aunque la consistencia no es aceptable podemos continuar el análisis considerando información como la siguiente: las percepciones de los docentes sobre los proyectos escolares como método para sustituir la enseñanza tradicional con base en tareas. En la enseñanza activa 79% de los docentes señalan que organizan “muchas veces/siempre” a sus estudiantes para desarrollar proyectos escolares con duración de más de una semana y, al mismo tiempo, en la enseñanza tradicional 99% de los docentes señalan que revisan ejercicios y tareas de sus estudiantes. Puede haber varias explicaciones para estas percepciones que, en principio, son inconsistentes. La primera puede ser una ambigüedad en la pregunta pues por revisar tareas se puede entender revisar proyectos escolares. La segunda se refiere al acuerdo de los docentes con la enseñanza activa que puede ser resultado de la capacitación que recibieron sobre el modelo curricular aunque en la práctica predomina la enseñanza tradicional. En tercer lugar, se puede considerar que hay un proceso de transición de la enseñanza pasiva a la enseñanza activa. Todas éstas son hipótesis que necesitan investigarse.

Los estudios de caso revisados indican sesgos al *statu quo* o hacia la enseñanza tradicional (Domínguez, 2016; Martínez, 2016; Tatto, 1999; Yvon, 2016). Por el alcance de los estudios cualitativos pueden parecer situaciones anecdóticas pero tienen otra dimensión si consideramos la recurrencia de los sesgos como lo discute la teoría de los sesgos.

Figura 6
Percepciones de estudiantes sobre enseñanza tradicional

Estudiante: ¿Con qué frecuencia haces o te pasa lo siguiente?



Nota. α -Cronbach = 0.76; 5 preguntas con sentimiento negativo presentan correlación negativa. Elaboración propia con base en datos del INEE (2018a).

5. Conclusiones

Conocer las prácticas de gestión en la escuela y de enseñanza en el aula es un proceso complejo por la dificultad para evaluar diversos factores que inciden en el proceso educativo. Los instrumentos cualitativos para acercarse a esa realidad son las entrevistas y encuestas de contexto que recopilan percepciones de directores, docentes y estudiantes. A las percepciones se les puede considerar información subjetiva pero la teoría de los sesgos redimensiona la importancia de esta información para moldear, de abajo hacia arriba, la política educativa.

En la psicología de las decisiones hay dos proposiciones relevantes para la política pública: las percepciones y decisiones se modifican por el modo en que se enfocan los problemas (Tversky y Kahneman, 1981) y los sesgos cognoscitivos son sistemáticos y, por tanto, se pueden predecir y corregir.

En la educación las percepciones y decisiones son influidas, modificadas, o estructuradas por la normatividad, la disponibilidad de recursos y la naturaleza de los problemas en el aula y la escuela, así como por el contexto familiar. Una primera definición de sesgo cognoscitivo en la educación es el de una percepción parcial de la

realidad educativa; parcial en el sentido de que la atención o la decisión de directores y docentes, y las percepciones de los estudiantes dejan de lado otros ángulos de los problemas. Un tema de investigación para la evaluación educativa es determinar las perspectivas omitidas, así como sus efectos y las medidas para corregir sesgos.

El principal condicionante de las percepciones y decisiones es la normatividad del sector, que por ser obligatoria predefine cursos de acción, o da origen a decisiones por defecto, de directores y docentes. En la perspectiva de los sesgos cognoscitivos las reacciones y respuestas son predecibles como en el caso de la respuesta de los docentes a las deficiencias en los aprendizajes de sus estudiantes en un ciclo escolar. Estas deficiencias se acumulan pero las respuestas, como organizaciones, de la escuela y del sistema educativo retroalimentan el problema. De esta manera, un sesgo individual se retroalimenta de los sesgos de la organización del sistema educativo.

En la exploración de sesgos en las percepciones, y decisiones, de directores y docentes se observan elementos útiles para la autoevaluación en las escuelas. Las condiciones institucionales limitan el espacio de decisión en las escuelas pero la teoría de los sesgos destaca la utilidad de visibilizar los sesgos y las perspectivas que se omiten, como los sesgos hacia el *statu quo* o las percepciones negativas que poseen los estudiantes sobre la atención que reciben en el aula y en la escuela. El estudio de las percepciones contribuye a dimensionar las perspectivas individuales de docentes y estudiantes dentro del proceso de evaluación educativa.

El diagnóstico de la situación del sistema educativo, con pruebas estandarizadas u otros procesos de evaluación educativa, orienta el diseño de la política pública pero sin retroalimentación desde las escuelas solo es una política de carácter vertical. Esta verticalidad puede exacerbar los sesgos cognoscitivos, o bien las percepciones parciales de la realidad educativa, de las que no están exentas las autoridades del sector educativo.

Los aspectos señalados muestran los múltiples ámbitos de la política educativa, desde su diseño hasta la implementación en las escuelas, donde el estudio de los sesgos revela información sobre los caminos tomados y los descartados en las decisiones de los actores. Esto ofrece perspectivas de análisis tanto para el diseño de la política pública como para la investigación académica.

El planteamiento central de la teoría de los sesgos es que las diversas formas de presentar un mismo problema cambian las percepciones; entonces en el diseño de la política conviene considerar las diversas perspectivas de un problema para no descartar a priori diversas percepciones. Esta perspectiva atiende un tema que se discute en el análisis de políticas públicas acerca de que la forma de definir un problema selecciona también sus posibles soluciones, lo que puede generar una visión de túnel (Rochefort y Cobb, 1994).

Tres temas de investigación surgen del análisis de este artículo. Primero, definir en la normatividad más de un camino que puedan elegir los directores y docentes en sus prácticas en el aula y de gestión escolar. Segundo, introducir medidas específicas para corregir sesgos. Al respecto, conviene precisar los sesgos que pueden corregir las innovaciones didácticas como las que presentan Fernández y Gómez (2020) y la pedagogía crítica señalada por Gutiérrez-Ujaque y Fernández-Rodrigo (2021). Tercero, estudiar el alcance en la educación del enfoque de los incentivos o empujones (*nudges*) donde consideran que pequeños cambios normativos pueden generar cambios mayores en las decisiones que toman las personas (Sunstein y Thaler, 2017).

Por último, este artículo destaca cómo las respuestas de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza se matizan con las respuestas proporcionadas por los estudiantes. Esta contrastación de percepciones tiene utilidad como método de investigación para identificar percepciones parciales. Sin embargo, como método de autoevaluación presenta riesgos. La teoría del aprendizaje organizacional (Argyris y Schön, 1996) considera que las organizaciones pueden aprender de sus errores pero se advierte la diferencia entre evaluar procesos y evaluar personas. Se pueden generar resistencias si se percibe que se está evaluando a las personas. Además, en la evaluación educativa también se puede generar desconfianza sobre el propósito de un proceso de evaluación.

Referencias

- Argyris, C. y Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Backhoff, E., Vázquez-Lira, R., Baroja, J. L., Guevara, G. P. y Morán, Y. (2017). *México en el proyecto TALIS-PISA: Un estudio exploratorio Importancia de las escuelas, directores, docentes y estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas*. INEE.
- Castro, M., A., Hernández, A. Z., Riquelme, M. E., Ossa, C., Aedo, J., Da Costa, D. S. y Páez R. D. (2019). Nivel de sesgos cognitivos de representatividad y confirmación en estudiantes de psicología de tres universidades del Bío-Bío. *Propósitos y Representaciones* 7(2), 210-239. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.245>
- Domínguez, C. (2016). Los docentes y su trabajo didáctico en el contexto de la reforma integral de la educación básica. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La reforma integral de la educación básica. Perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 261-300). IISUE.
- Fernández, J. M. y Gómez, N. (2020). *Las metodologías didácticas innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI*. Dykinson.
- Fiedler, K. y Sydow, M. (2015). Heuristics and biases: Beyond Tversky and Kahneman's (1974) judgment under uncertainty. En M. W. Eysenck y D. Groom (Eds.), *Cognitive psychology. Revisiting the classical studies* (pp. 146-161). Sage.
- García, F. A. (2018). Los sesgos cognitivos limitantes del desarrollo de las competencias TIC en los docentes. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 10(3), 116-122. <https://doi.org/10.22335/rlct.v10i3.536>
- Gutiérrez-Ujaque, D. y Fernández-Rodrigo, L. (2021). El Enfoque de transpraxis en educación superior: Orientaciones metodológicas a partir de un estudio de caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 163-180. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.010>
- INEE. (2017). *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes: Evaluar para mejorar XIV congreso nacional de investigación educativa*. COMIE.
- INEE. (2018a). *Planea. Evaluaciones de logro referidas al sistema educativo nacional. Sexto grado de primaria. Ciclo escolar 2017-2018*. INEE.
- INEE. (2018b). *Planea. Resultados nacionales 2018*. INEE.
- Jachimowicz, J. M., Duncan, S., Weber, E. U. y Johnson, E. J. (2019). When and why defaults influence decisions: A meta-analysis of default effects. *Behavioural Public Policy*, 3(2), 159-186. <https://doi.org/10.1017/bpp.2018.43>
- Jiménez, M., Rodríguez, H. y Zubillaga, A. (2020). Conocer nuestros errores de los juicios para mejorar la toma de decisiones en el aula. En N. Gómez López y J. M. Fernando Campoy (Eds.), *Las metodologías didácticas innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI* (pp. 19-27). Dykinson.
- Kahneman, D. (2002). *Maps of bounded rationality a perspective of intuitive judgment and choice Nobel Prize Lecture*. NobelPrize.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debolsillo.

- Kahneman, D., Knetsch, J. L. y Thaler, R. H. (1991). Anomalies: The endowment effect, loss aversion, and status quo bias. *Journal of Economic Perspectives*, 5(1), 193-206. <https://doi.org/10.1257/jep.5.1.193>
- Martínez, L. (2016). Perspectivas docentes sobre la reforma en competencias: Un caso en primarias de Mexicali, Baja California. En Á. Díaz-Barriga (Coord.), *La reforma integral de la educación básica: Perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 235-260). IISUE.
- Mercado, L. (2016). EL enfoque por competencias: Reto de construcción didáctica para los docentes de educación primaria. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La reforma integral de la educación básica. Perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 41-73). IISUE.
- Muñoz, C., Rodríguez, P. G., Restrepo, P. y Borrani, C. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(3), 1-60.
- OECD. (2014a). *TALIS 2013 technical report*. OECD.
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results. Policies and practices for successful schools*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- Osborne, S. P. (2010). *The new public governance? Emerging perspectives on the theory and practice of public governance*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203861684>.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>
- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 572-580.
- R-Core-Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation.
- Rochefort, D. A. y Cobb, R. W. (1994). *The politics of problem definition. Shaping the policy agenda*. University Press of Kansas.
- Rodríguez, H. (2021). Percepciones y sesgos cognitivos sobre la tutoría en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 517, 1-4.
- Rodríguez, H., Zubillaga, A., Jiménez, M., y Moya, J. (2020). Las heurísticas del pensamiento docente y su relación con la toma de decisiones en la escuela. En J. M. Fernández Campoy y N. Gómez López (Eds.), *Metodologías didácticas innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI* (pp. 9-18). Dykinson.
- SEP. (2012). *Informe de rendición de cuentas de la APF 2006-2012*. SEP.
- SEP. (2018). *Libro blanco. Reforma educativa, 2013-2018*. SEP.
- Sunstein, C. R. (2019). El ascenso de la economía del comportamiento: Misbehaving de Richard Thaler. *Revista de Economía Institucional*, 21(41), 5-20. <https://doi.org/10.18601/01245996.v21n41.01>
- Sunstein, C. R. (2020). *Behavioral science and public policy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108973144>
- Sunstein, C. R. y Thaler, R. H. (2017). *Un pequeño empujón. El impulso que necesitas para tomar mejores decisiones sobre salud, dinero y felicidad*. Taurus.
- Tatto, M. T. (1999). Para una mejor formación de maestros en el México rural: Retos y tensiones de la reforma constructivista. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(7), 101-136.
- Thaler, R. H. (2018). *Portarse mal. El comportamiento irracional en la vida económica* Paidós. <https://doi.org/10.19083/rgm.v4i1.925>.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4411), 453-458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683>
- Vargas-Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

- Vera, J. Á. y Domínguez, R. L. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 31-43.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100003>
- Yvon, F. (2016). Las aportaciones de los docentes a la reforma integral de la educación básica. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La reforma integral de la educación básica. Perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 141-168). IISUE.

Breve CV de la autora

Claudia Alejandra Santizo Rodall

Doctora en análisis de políticas públicas por la Universidad de Birmingham, UK. Pertenece desde 2007 al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y al Sistema Nacional de Investigadores. Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios Institucionales de la UAM, Ciudad de México. Escribe sobre políticas dirigidas a la educación pública básica como: articulación de cuerpos colegiados para la gestión escolar, diálogo entre padres y docentes para mejorar el logro educativo, condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo, evaluación de sistemas educativos en perspectiva comparada, rezago escolar como condicionante del desempeño en las escuelas, comunicación entre autoridades educativas y escuelas, entre otros. Email: csantizo@cua.uam.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3519-4231>