



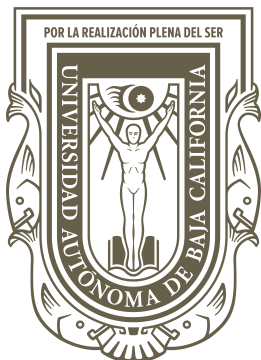
Resultados del estudio exploratorio de la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes del ciclo escolar 2022-2023

Reporte técnico: IIDE RT 22-21

Graciela Cordero Arroyo
Guadalupe Tinajero Villavicencio
Juan Páez Cárdenas
Sergio Gerardo Malaga Villegas

Ensenada, Baja California, México, 3 de noviembre de 2022





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

DR. DANIEL OCTAVIO VALDEZ DELGADILLO

Rector

DRA. MÓNICA LACAVEX BERUMEN

Vicerrectora campus Ensenada

DRA. GISELA MONTERO ALPÍREZ

Vicerrectora campus Mexicali

MTRA. EDITH MONTIEL AYALA

Vicerrectora campus Tijuana

DR. JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO

Director del Instituto de Investigación y
Desarrollo Educativo

DRA. GRACIELA CORDERO ARROYO

Coordinadora de la Unidad de Diagnóstico e
Investigación Educativa

El presente reporte técnico documenta los resultados de la primera etapa del proyecto *Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California* financiado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Baja California.

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

DIRECCIÓN POSTAL

Km. 103, carretera Tijuana-Ensenada

Ensenada, Baja California, México

Teléfono: (646) 175 07 07

INTERNET

<http://iide.ens.uabc.mx/>

DERECHOS RESERVADOS

Ninguna parte puede ser reproducida excepto mediante autorización otorgada por escrito. Esta condición se extiende a la reproducción por cualquier medio.

2022, IIDE. Universidad Autónoma de Baja California.

Documentación del reporte técnico

1. No. de reporte: IIDE RT 22-01	2. Periodo que cubre el reporte: 18/08/2022 al 31/08/2022	3. Fecha de publicación: 03/11/2022
4. Título del Proyecto: Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California		
5. Título del reporte: Resultados del estudio exploratorio de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar y del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes del ciclo escolar 2022-2023		
6. Investigadores:	7. Datos de contacto:	
<i>Responsable técnico</i> Dra. Graciela Cordero Arroyo	Institución: IIDE-UABC Tel. 646 175 70 00 ext 64508 gcordero@uabc.edu.mx	
<i>Investigadores asociados</i> Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio	Institución: IIDE-UABC Tel. 646 175 70 00 ext 64518 tinajero@uabc.edu.mx	
Dr. Juan Páez Cárdenas	Institución: IIDE-UABC Tel. 646 175 70 00 ext 64520 paez.juan@uabc.edu.mx	
Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas	Institución: IIDE-UABC Tel. 646 175 70 00 ext 64506 smalaga@uabc.edu.mx	
<i>Asistentes de investigación</i> Ariana Fragoza González Maribel Campos Muñuzuri Karen Patricia Rivera Ceseña Alexandra León Vizcarra Gissell Estephania Paredes Ortega Sonia Murillo Peralta	IIDE-UABC FCAYS-UABC IIDE-UABC IIDE-UABC IIDE-UABC IIDE-UABC	
8. Institución responsable del estudio: Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo	9. Dirección: Km 103 Carretera Tijuana-Ensenada Ensenada, Baja California C.P. 22890	
10. Institución patrocinadora Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Baja California	11. Dirección Calzada Anáhuac # 427 Col. Ex Ejido Zacatecas. Mexicali, Baja California C.P. 21090	

12. Resumen:

El presente reporte informa sobre las observaciones realizadas en la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE) en las escuelas seleccionadas para participar en la etapa piloto por el equipo de trabajo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo a partir de la selección realizada por la Secretaría de Educación. Además del planteamiento del problema y la descripción del método, se exponen, en dos apartados, los resultados del estudio exploratorio. Entre ellos, destaca el hecho de que todos los equipos siguieron la estructura propuesta en las Guías del CTE. Sobre el desarrollo del Momento 1, se marcan los problemas que los docentes percibieron en sus centros en relación con el sistema educativo, el propio centro escolar, las familias y los alumnos. Respecto al Momento 2, se observó que en las escuelas seleccionadas no se percibe resistencia generalizada al nuevo plan 2022. Por otra parte, para los equipos docentes la participación en el proyecto piloto se considera una oportunidad de formación, de información y de recursos.

13. Palabras clave:

Formación del profesorado, formación en servicio, marco curricular, Consejo Técnico Escolar

14. Formato de cita sugerido:

Cordero, G., Tinajero, G., Páez, J. y Malaga, S.G. (2022). Resultados del estudio exploratorio de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar y del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes del ciclo escolar 2022-2023. IIDE RT 22-01. IIDE-UABC.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
2.1 <i>El consejo técnico escolar.....</i>	9
3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO.....	13
4. MÉTODO.....	13
4.1 <i>Equipo de trabajo.....</i>	13
4.2 <i>Negociación de acceso a las escuelas.....</i>	13
4.3 <i>Participantes.....</i>	14
4.4 <i>Técnicas e instrumentos.....</i>	18
4.5 <i>Materiales.....</i>	19
4.6 <i>Procedimiento.....</i>	20
4.6.1 <i>Primera etapa. Trabajo de campo.....</i>	20
4.6.2 <i>Segunda etapa. Análisis de los datos.....</i>	21
5. RESULTADOS.....	22
5.1 <i>Momento 1.....</i>	22
5.1.1 <i>Propósitos del cte.....</i>	22
5.1.2 <i>Características de las escuelas observadas.....</i>	22
5.2 <i>Resultados del Momento 1.....</i>	25
5.2.1 <i>Organización del cte.....</i>	25
5.2.2 <i>Recursos para el diagnóstico y valoración de los aprendizajes.....</i>	26
5.2.3 <i>Los problemas de los centros de trabajo.....</i>	26
5.3 <i>Momento 2.....</i>	29
5.3.1 <i>Propósitos del taller intensivo de formación continua.....</i>	29
5.4 <i>Resultados del taller.....</i>	29
5.4.1 <i>Interpretación de la autonomía profesional y curricular.....</i>	30
5.4.2 <i>Los planes de estudio anteriores como referencia del nuevo plan.....</i>	31
5.4.3 <i>El sentido de la comunidad al centro.....</i>	33
5.4.4 <i>Propuesta de reconocimiento de emociones en la sesión intensiva del taller.....</i>	35
5.4.5 <i>Expectativas de la escuela al ser seleccionada en la etapa piloto.....</i>	37
5.4.6 <i>Preguntas planteadas por los colectivos en relación con el plan de estudios 2022.....</i>	38
6. CONCLUSIONES PRELIMINARES	39
6.1 <i>Sobre el funcionamiento del CTE.....</i>	39
6.2 <i>Sobre la nueva propuesta curricular.....</i>	40
6.3 <i>Palabras finales.....</i>	41
7. REFERENCIAS.....	42

1. Introducción

El 18 de agosto de 2020, se firmó un acuerdo de colaboración entre la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y el Instituto de Servicios Pedagógicos (ISEP) de Baja California para la creación y operación de la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa (UDIE) en el IIDE. Dicho convenio, se renovó el 24 de marzo de 2022.

El convenio ISEP-UABC establece que la UDIE tendrá como objetivo realizar estudios de diagnóstico e investigación para generar información que sirva de insumo en la toma de decisiones del ISEP y así, contribuir a la mejora de la educación en todos los niveles educativos en la entidad.

En la reunión celebrada con el Secretario de Educación en mayo de 2022, el Mtro. Gerardo Solís Benavides solicitó a la UDIE apoyar al sistema educativo en el proceso de difusión y apropiación de la nueva propuesta curricular en el ciclo escolar 2022-2023 en el estado de Baja California.

A solicitud del secretario, en el marco de dicho Convenio, la UDIE propuso el proyecto “Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California”. El ámbito del proyecto se definió en función del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2022). Este Acuerdo determina en su artículo transitorio número 4 lo siguiente:

Durante el ciclo escolar 2022-2023, en escuelas públicas de preescolar, primaria y secundaria de todas las entidades federativas, se realizará un piloteo del Plan de Estudio que se establece por virtud del presente Acuerdo, así como de los respectivos programas de estudio que, en correlación con dicho Plan sean elaborados por la Secretaría de Educación Pública, con el fin de que se trabajen los contenidos correspondientes a la Fase 2 (solo primer grado de educación preescolar), Fase 3 (solo primer grado de educación primaria) y Fase 6 (solo primer grado de educación secundaria) de acuerdo con la estrategia metodológica que establezca la referida

Dependencia en concordancia con las autoridades educativas de los gobiernos de los Estados y la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (DOF, 2022, p.3)

La primera etapa del proyecto “Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California” se propuso dar seguimiento por medio de una observación descriptiva y exploratoria de cuatro sesiones de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar y del Taller de Formación Continua para Docentes del ciclo escolar 2022-2023 de las escuelas seleccionadas para participar en el piloto.

Este reporte presenta los resultados de esta primera etapa. La información obtenida permitirá definir acciones pertinentes de seguimiento de la apropiación del Plan 2022 en las escuelas seleccionadas por parte de las autoridades estatales a lo largo del ciclo escolar 2022-2023.

2. Planteamiento del problema

El común denominador de los gobiernos mexicanos, según lo marca la historia de la política educativa nacional, ha sido el impulso y desarrollo de reformas educativas y curriculares que plantean una aspiración de mejora para el sistema educativo y los aprendizajes de estudiantes de los distintos tipos, niveles y modalidades educativas.

En los últimos 30 años, se han vivido diversas reformas educativas. A partir de cambios en la Constitución en 1993, la educación secundaria se volvió obligatoria; en 2002, el preescolar; en 2011, se estipuló que los derechos humanos debían ser promovidos desde la educación y, en 2012, la educación media superior también se decretó como obligatoria. En cuanto a los cambios curriculares, puede mencionarse el plan de estudios de Educación Preescolar de 2004; el de Educación Secundaria de 2006; y el plan de estudios de Educación Primaria de 2009. A partir de 2011, se procuró la reforma de los tres niveles educativos de manera articulada, y se publicó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de ese mismo año; en 2017, de nueva cuenta se modificaron el plan y programas denominándose “Aprendizajes Clave para la educación integral”. Los planes de estudio de la RIEB

y de los Aprendizajes Clave estarán vigentes hasta concluir el ciclo escolar 2022-2023, debido a que, en agosto de 2023, se implementará el nuevo plan de estudios 2022 propuesto en el presente sexenio (2018-2024) de manera generalizada iniciando por los primeros grados de la fase 2, 3 y 6.

El Acuerdo del Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF). Se integra por dos artículos y 10 transitorios. En el segundo transitorio se establece que:

El Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria que refiere el presente Acuerdo iniciará su aplicación con la generación de estudiantes que les corresponda cursar el primer grado de preescolar, el primer grado de primaria y el primer grado de secundaria en el ciclo escolar 2023-2024. (DOF, 2022, Párr.20)

Según las autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para lograr la meta anterior se planteó una estrategia nacional para asegurar que el Plan de estudios 2022 atienda las demandas educativas del país. En consecuencia, en el cuarto transitorio se establece el plan piloto para los contenidos correspondientes a la Fase 2 (solo primer grado de educación preescolar), Fase 3 (solo primer grado de educación primaria) y Fase 6 (solo primer grado de educación secundaria) (DOF, 2022). El 19 de octubre, la SEP anunció la suspensión de la fase piloto para atender una decisión judicial. Esta indicación nacional no ha detenido a las escuelas en su proceso de apropiación del plan de estudios.

2.1 El Consejo Técnico Escolar

Otro tipo de reforma que se ha planteado a lo largo de estos 30 años es la relativa a la gestión escolar. En esta línea pueden identificarse dos momentos que repercutieron de forma significativa en la vida cotidiana de las escuelas y sus comunidades. La primera de estas reformas fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMEB) en 1992. La segunda fue la reforma educativa del año 2013. A continuación, desarrollamos brevemente las particularidades de cada una.

El ANMEB propició, principalmente, la descentralización operativa del sistema educativo hacia los estados de la república y diseñó el programa “Carrera Magisterial”, el cual comprendía un plan de incentivos a la labor docente basado en el mérito. Además, estableció la reformulación de contenidos y materiales educativos. Menos de un año después de la firma del acuerdo, se expidió la Ley General de Educación y el nivel de secundaria pasó a ser parte de la educación básica obligatoria en el país.

Camacho (2001) expone los principales resultados del ANMEB en un estudio encargado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a finales de la década de 1990. Del apartado de calidad, destaca varios aspectos sobre el impacto de la reforma y subraya procesos desiguales en los distintos estados de la república. Sobre las principales causas de esta desigualdad, señala lo siguiente:

Algunos factores que explican las marcadas diferencias son: las historias desiguales de los sistemas educativos estatales; las condiciones socioeconómicas diversas; las políticas homogeinizadoras (sic) de los órganos centrales que no atiende de manera desigual a los desiguales; la iniciativa y los recursos que ofrecen los gobiernos estatales y municipales; las iniciativas y obstáculos de las secciones sindicales y organizaciones sociales y, entre otros, las tradiciones burocráticas y laborales en el ámbito de la supervisión y gestión escolar. (Camacho, 2001, p. 9)

Cabe subrayar que, si bien los factores mencionados son diversos y están relacionados a diferentes actores y procesos, hay un señalamiento a la gestión escolar que alude a la burocratización de los centros escolares.

En el caso de la reforma de 2013, se partió de una modificación al artículo tercero constitucional. Se creó el Servicio Profesional Docente y se le otorgó autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con lo que los procesos evaluativos cobraron centralidad para la mejora de la calidad de la educación básica. Los aspectos operacionales fueron regulados mediante la Ley General de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente, la Ley del

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y la publicación del Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para la formulación de programas de Gestión Escolar. Este último de importancia para:

El fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar, en los que se subraya a) el énfasis en desvincular a la escuela de actividades administrativas o de orden social complejas que la distraigan de su labor pedagógica; b) la importancia de cumplir con una “Normalidad Mínima de Operación Escolar” (NMOE); y c) la elaboración de programas de fortalecimiento con especial atención a aspectos como: recursos necesarios para cumplir con su labor; el fortalecimiento y funcionamiento eficaz de los Consejos Técnicos Escolares (CTE); la evaluación interna y la asesoría continua por parte del director y la supervisión escolar; y la participación de padres de familia y la comunidad en las decisiones de la escuela, así como en la rendición de cuentas. (Castañeda, 2020, p.17)

En la cotidianidad de las comunidades escolares, independientemente del nivel y modalidad educativos, se revitalizan procesos pedagógicos y de gestión que dependen en buena medida de los contextos en los que éstas se encuentran, la infraestructura institucional, las necesidades formativas de los estudiantes, la experiencia y perfiles profesionales de docentes y directivos; así como los consensos que establecen con los padres de familia y otros actores cercanos a ella (autoridades educativas y organismos no gubernamentales, por citar un par de ejemplos). Los Consejos Técnicos Escolares adquirieron centralidad en el periodo sexenal 2013-2018 y tuvieron como meta la elaboración de la Ruta de Mejora. En 2019, hubo una reconfiguración a partir de la propuesta gubernamental de la Nueva Escuela Mexicana.

En este sexenio, se propone que los colectivos escolares elaboren el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). Como en todo documento de planeación para la gestión escolar, se les solicita que realicen un diagnóstico que les permita tomar decisiones que atiendan sus necesidades educativas.

Al inicio del ciclo escolar 2022-2023, se decidió que el Consejo Técnico Escolar fuera el espacio académico para introducir a los maestros de todo el país en el plan de estudios 2022. De hecho, se cedió tiempo del Consejo Técnico para que se desarrollara una actividad adicional, el Taller de Formación Continua. Es decir, que las horas dedicadas al trabajo colectivo, por primera vez en este ciclo escolar, se repartieron formalmente en dos tareas distintas: en definir colectivamente las decisiones básicas de la escuela y en introducirse a los planteamientos básicos del nuevo plan de estudios.

Dado que se reconoce que el colectivo escolar tiene un rol de influencia en la puesta en acto de la reforma, es fundamental acercarse a los colectivos cuando se intenta promover cambios en las formas de hacer en las escuelas, sobre todo si quieren evitarse enfoques de imposición vertical, como lo señala Frida Díaz-Barriga (2012):

Esto (los enfoques verticales) ha provocado una serie de tensiones, entre ellas, la pretensión de impulsar procesos de innovación curricular como motor de transformación educativa a través de la prescripción de una serie de modelos con un gran potencial educativo, que pueden dar sentido a los propósitos inherentes a una reforma curricular que intenta la transformación del currículo y la enseñanza, pero en torno a los cuales en los contextos reales se carece de información respecto a los procesos y condiciones que permiten o impiden la concreción de tales innovaciones. (p. 26)

A partir de este planteamiento, se valora la importancia de acercarse a las escuelas para contestar las siguientes preguntas centrales:

- ¿Cómo elaboran su diagnóstico los equipos docentes durante los CTE?
- ¿Cuáles son las dudas y problemáticas planteadas por los colectivos docentes del grupo piloto acerca de la nueva propuesta curricular durante las sesiones del Taller de Formación Continua?

3. Objetivos del estudio exploratorio

Los objetivos del estudio son dos:

- Identificar los aspectos centrales de discusión de los equipos docentes para la elaboración del diagnóstico escolar.
- Identificar las dudas y problemáticas planteadas por los colectivos docentes del grupo piloto acerca de la nueva propuesta curricular durante las sesiones del Taller de Formación Continua.

4. Método

Este estudio exploratorio se diseñó e instrumentó desde un enfoque cualitativo (Cabero y Loscertales, 1996; Tójar, 2006). Como señala Álvarez-Gayou (2003). En la investigación cualitativa se busca el sentir del otro y se hace necesario asegurar su expresión dentro de su situación real y auténtica. La intención es adentrarse en la subjetividad del otro para comprenderlo. Bajo esta lógica, fue primordial el estar presentes en las primeras cuatro sesiones del Consejo Técnico Escolar y observar, de primera mano, los primeros esfuerzos de la apropiación formal del nuevo Plan Curricular 2022 por las y los docentes de las escuelas piloto seleccionadas.

4.1 Equipo de trabajo

El equipo de trabajo se integró por 12 personas, cuatro investigadores del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, cinco colaboradores con maestría en el área educativa y tres con licenciatura. Todos los miembros del equipo de trabajo tenían experiencia en realizar trabajos de investigación con enfoque cualitativo.

4.2 Negociación de acceso a las escuelas

La Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Baja California entregó a la UDIE la lista de 26 escuelas seleccionadas para participar en el estudio piloto. El equipo de trabajo hizo la selección de escuelas participantes y envió la propuesta a la Subsecretaría, instancia que emitió un oficio de presentación general dirigido a los delegados municipales para que, a su vez, se remitiera a los niveles educativos por municipio. La Subsecretaría envió copia de dicho oficio a la UDIE para ser presentado al ingreso a las escuelas.

4.3 Participantes

A partir de la lista enviada por la Subsecretaría, la UDIE eligió 12 escuelas atendiendo los siguientes criterios: que se localizaran al menos en cuatro municipios de la entidad y se incluyeran escuelas de los tres niveles educativos y tipos de servicio. La Tabla 1 presenta el número de escuelas seleccionadas en función de la lista de escuelas del pilotaje de Baja California.

Tabla 1

Número total de escuelas piloto en Baja California y las seleccionadas por la UDIE

Nivel Educativo/Servicio	Escuelas piloto	Escuelas seleccionadas en UDIE
Centro de Atención Múltiple	6	1
Preescolar	6	3
Primaria	8	5
Secundaria	6	3
Total	26	12

En la Tabla 2, se indica la lista de escuelas seleccionadas por la UDIE, el municipio y nivel educativo al que pertenecen, así como el nombre de la persona que realizó la observación.

Tabla 2*Submuestra de las escuelas seleccionadas por la UDIE*

Nivel/Servicio	Municipio	Escuela	Observador
Preescolar	Mexicali	JN Héroe de Nacozari	Giselle Paredes Ortega
	Ensenada	Valle Dorado	Sharon Stephanie Solís del Moral
	San Quintín	JN Xochicalli	Karen Rivera Ceseña
Primaria	Mexicali	Mtra. María Del Carmen Piña De Rodríguez	Alexandra León Vizcarra
	Tijuana	Sindicato Alba Roja	Juan Páez Cárdenas
	Ensenada	Manuel Montes Carrillo	Ariana Fragoza González
	Ensenada	Tierra y Libertad	Guadalupe Tinajero Villavicencio
Secundaria	San Quintín	Campamentos Los Pinos	Karen Rivera Ceseña
	Mexicali	Escuela Secundaria General No. 11 "Mtro. Ramiro García Melgar"	Sergio Gerardo Malaga Villegas
	Ensenada	Secundaria Técnica No. 2	Sonia Murillo Peralta
CAM	San Quintín	Telesecundaria No. 49	Graciela Cordero Arroyo
	Tijuana	CAM Playas de Tijuana	Maribel Campos Muñuzuri

Como puede observarse, se incluyeron escuelas de cuatro municipios de la entidad y de los tres niveles educativos, así como del servicio indígena, de educación especial y una escuela para niños migrantes.

En la Tabla 3 se presentan con detalle las características de las escuelas seleccionadas.

Tabla 3*Características de las escuelas seleccionadas*

Nombre	Nivel			Modalidad		Servicio				Organización		Turno		Sostenimiento		Contexto		Municipio			
	Pre	Pri	Sec	Camp	CAM	In	G	T	M	Mult.	C	M	V	SE	ISEP	R	U	Mex	Tj	Ens	SQ
Héroes de Nacozari	X					X				X		X		X			X	X			
Xochicali	X					X				X		X		X		X					X
Valle Dorado	X					X				X		X		X			X				X
Mtra. María del Carmen Piña de Rodríguez		X				X				X		X		X			X	X			
Sindicato Alba Roja	X					X				X		X		X			X		X		
Tierra y Libertad	X					X				X		X		X		X					X
Manuel Montes Carrillo	X					X				X		X		X			X				X
CAM Playas de Tijuana					X	X				X		X		X			X		X		
Campamento Los Pinos	X			X				X		X		X		X							X
Secundaria Técnica No.2		X				X				X		X		X			X				X
Secundaria No. 11 Profr. Ramiro García Melgar		X				X				X		X		X			X	X			
Telesecundaria No. 49		X						X		X		X		X		X					X

Clave:

Nivel

Pre. Preescolar

Pri. Primaria

Sec. Secundaria

Modalidad:

CAMP. Campamento

CAM. Centro de Atención Múltiple

Servicio:

IN. Indígena

G. General

T. Telesecundaria

M. Migrante

Organización:

Mult. Multigrado

C. Organización Completa

Turno:

M. Matutino

V. Vespertino

Sostenimiento:

SE. Secretaría de Educación

ISEP. Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos

Contexto:

R. Rural

U. Urbano

Municipio:

Mex. Mexicali

Tij. Tijuana

Ens. Ensenada

SQ. San Quintín

4.4 Técnicas e instrumentos

Se trabajó con dos técnicas: la observación no participante y la entrevista estructurada. La observación no participante se define como aquella en la que el investigador no interactúa directamente en las actividades del grupo seleccionado. Se observa la escena sin opinar, emitir juicio alguno o modificar de alguna manera dicho escenario con su actuación (Bogdan y Biklen, 2003). Es lo que se denomina un “observador completo” (Tójar, 2006), por ser el que procura no involucrarse o afectar el desarrollo de la actividad del grupo que estudia.

Este tipo de observación consiste en la toma de contacto del observador con la comunidad, el hecho o grupo a estudiar, pero permaneciendo ajeno a la situación que se observa. El carácter externo y no participante de este tipo de observación no evita que ella sea consciente, dirigida y ordenada hacia la finalidad propuesta. De lo contrario, la sola pasividad no permitiría recoger la información pertinente. (Ortiz, 2015, p. 167)

En el caso de la investigación, se acordó realizar la observación no participante de la jornada escolar del lunes al jueves (del 22 al 25 de agosto) de la semana intensiva. El viernes 26 de agosto no se observó por considerar que es una jornada dedicada a la organización escolar.

Dado que el registro de observación es el instrumento principal de este estudio, se precisó el procedimiento de recolección de datos a fin de que fuera “consciente, dirigido y ordenado hacia los fines de la investigación” (Ortiz, 2015, p. 167). Todos los observadores tenían indicaciones de tomar notas crudas en sus cuadernos de notas de campo, marcar el tiempo más o menos cada hora y detallar, en la medida de lo posible, las conversaciones del grupo. Asimismo, se les pidió hacer el registro ampliado ese mismo día por la tarde a fin de recordar con la mayor claridad posible todos los pormenores de la jornada. De esta forma, entregaron cuatro registros de observación, uno por sesión organizados por momentos.

La entrevista se aplicó al director al término de la observación. El propósito de la entrevista era ampliar o clarificar la información que se manejó en CTE o el Taller intensivo. Con este fin, se acordó una entrevista estructurada, la cual parte de un “cuestionario elaborado en forma previa, y cuya principal característica es su inflexibilidad, tanto en las cuestiones a plantear al entrevistado como en el orden y presentación de las preguntas” (Ortiz, 2015, p. 79).

El guion de preguntas incluía la siguiente información:

- Datos personales: formación (licenciatura y posgrado), instituciones donde estudió; años de servicio, antigüedad en la dirección; director interino o con base.
- La formación recibida para conducir el CTE y opinión de la formación.
- Sus impresiones sobre la respuesta del colectivo escolar acerca de lo que propone la guía.
- Las dudas que tiene sobre lo revisado en el taller de formación continua.
- Los retos que enfrentará el colectivo escolar para la implementación del plan y programa de estudios.
- Las indicaciones recibidas para iniciar labores el lunes 29 de agosto con respecto al nuevo plan de estudios.

Se solicitó a los directores la posibilidad de grabar la entrevista. Posteriormente, se transcribió para su entrega al equipo investigador. En el análisis de los datos que se presentan en este estudio exploratorio, las entrevistas proporcionaron información de contexto.

4.5 Materiales

Como material básico de consulta, se revisaron las cuatro guías de Consejo Técnico publicadas por la Secretaría de Educación Pública, la cuales se enlistan a continuación:

- Guía Centros de Atención Múltiple Fase intensiva de CTE 2022-2023 (SEP, 2022a)
- Guía Preescolar Fase intensiva de CTE 2022-2023 (SEP, 2022b),

- Guía Primaria Fase intensiva de CTE 2022-2023 (SEP, 2022c),
- Guía Secundaria Fase intensiva de CTE 2022-2023 (SEP, 2022d).

De igual forma, se revisó la cuarta versión del Plan de estudios 2022 de educación básica, la cual se liberó por parte de la SEP en julio de este mismo año.

4.6 Procedimiento

El procedimiento se estructuró en dos etapas.

1. Trabajo de campo
2. Análisis de los datos

A continuación, se describen ambas etapas.

4.6.1 Primera etapa. Trabajo de campo

Esta primera etapa consideró la selección de las escuelas, la realización de observaciones y entrevistas y la preparación del informe de salida. Se realizó del 17 de agosto al 6 de septiembre. En la Tabla 4, se hace un resumen de los momentos de la etapa y las fechas de su realización.

Tabla 4*Procedimiento del estudio exploratorio*

Actividad	Fecha
Recepción de la lista de escuelas seleccionadas por el estado	17 y 18 de agosto
Integración de la selección de UDIE y envío a la subsecretaría de educación básica	18 de agosto
Capacitación del equipo de trabajo	19 de agosto
Observación del CTE y Taller	22 al 25 de agosto
Revisión de los resultados con el equipo de trabajo	30 de agosto
Entrega de registros ampliados y de entrevista transcrita	31 agosto-1 septiembre
Integración del informe de salida	2-5 septiembre
Presentación informe de salida a la Subsecretaría de Educación Básica y a la Coordinación de Formación Continua.	6 septiembre
Presentación informe al Secretario de Educación	noviembre

4.6.2 Segunda etapa. Análisis de los datos

La segunda etapa se centró en el análisis cualitativo de los registros de observación y las entrevistas. Como lo plantea Tojar (2006), primeramente, se realizó una revisión recurrente a los textos con el fin de un reconocimiento y reflexión sobre lo descrito. Esta vuelta analítica a las notas nos condujo a una reducción de los datos, es decir, a identificar lo significativo para responder a nuestras preguntas de investigación y desechar lo superfluo.

La reducción de los datos permitió identificar aquellos contenidos con relevancia interpretativa y a identificar las unidades de análisis al hacer una separación con criterios temáticos. Sobre esta base, se realizó la clasificación que dio lugar a las categorías del estudio.

La fase de formación del sistema categorial requirió un análisis muy puntual de los registros por sesión y momento a fin de reconocer la estructura de la guía

y la manera en que cada colectivo lo había interpretado. El equipo investigador discutió y precisó el sistema categorial a trabajar en el reporte técnico.

Finalmente, se hizo el análisis de la información en función de la estructura previamente definida. El equipo decidió que el objetivo del reporte sería básicamente descriptivo a fin de comunicar de mejor manera las dudas e inquietudes de los colectivos docentes.

5. Resultados

La información recuperada se presenta en dos apartados. En el primero, se muestran los resultados del primer momento de la sesión, el que corresponde a las decisiones propios del Consejo Técnico Escolar. En la segunda parte, se presentan los resultados del Taller intensivo de formación continua.

5.1 Momento 1

5.1.1 Propósitos del CTE

El Momento 1, estructurado en cuatro sesiones, tuvo como finalidad que los colectivos escolares establecieran un plan de atención en función de las necesidades de su escuela y de sus grupos. El resultado que se espera de las sesiones del CTE en su fase intensiva es la elaboración del Programa Escolar de Mejora Continua que, en términos generales, se caracteriza por:

Basarse en un diagnóstico escolar compartido por toda la comunidad educativa; Enmarcarse en una política de participación y colaboración; Tener una visión de futuro; Ajustarse al contexto; Ser multianual; Tener un carácter flexible; y Contar con una adecuada estrategia de comunicación. (SEP, 2019, p.8)

5.1.2 Características de las escuelas observadas

Las escuelas observadas fueron 12 en total. Como se mencionó en el método, fue una submuestra que representa a diferentes niveles educativos, organización escolar y contextos. En la Tabla 5, se presenta información con el fin

de caracterizar las condiciones en que desarrollaron estas sesiones las escuelas participantes.

Tabla 5

Escuelas y participantes en los CTE

#	Nombre escuela	Nivel	#	Recursos
1	Héroe De Nacozari	Pre	11	Sesión CTE en aula Materiales: Se utiliza Classroom para subir archivos y documentos importantes para compartirlos entre el personal Video de la SEP Preguntas de la guía.
2	Xochicalli	Pre	7	Sesión CTE en aula Guía del CTE
3	Valle Dorado	Pre	13	Sesión CTE en aula de música de la escuela Material: Guía del CTE, cuaderno para notas Plan de estudios Plan de atención
4	Mtra. María Del Carmen Piña de Rodríguez	Pri	16	Sesión CTE en Comedor escolar Material: Guía del CTE y cuadernillo de trabajo Presentación del nuevo modelo educativo
5	Sindicato Alba Roja	Pri		Sesión 1, 2 y 3 del CTE en un aula de otra escuela de la zona Sesión 4 en biblioteca Material: Guía del CTE Presentaciones en Power Point Formatos para ejercicios
6	Tierra y Libertad	Pri	7	Sesión CTE en aula Material: Fotocopias
7	Manuel Montes Carrillo	Pri	8	Sesión 1 del CTE en sala de medios de la escuela Sesiones 2,3 y 4 en salón de otra escuela de la zona Material: Cuadernillo de trabajo Presentación Power Point “Consejo Técnico Escolar 2022”. Documento alterno al CTE Lecturas

Continúa en la siguiente página

#	Nombre escuela	Nivel	#	Recursos
8	CAM Playas De Tijuana	Mul	13	Sesión CTE en dos diferentes aulas Material: Agenda de trabajo Material alterno (preguntas, sopas de letras) Guía del CTE Nuevo plan curricular Trabajo en equipo
9	Campamento Los Pinos*	Prim	-	Sesión CTE en aula STEM
10	Técnica N° 2	Sec	15	Sesión CTE en aula Materiales: Videos, Audios y Guía del CTE Classroom de la institución. Nuevo plan de estudio
11	General No. 11 "Mtro. Ramiro García Melgar"	Sec	28	Sesión CTE en aula Materiales: Guía Plan escolar 2022-2023 "Transformación de la educación". Hojas de rotafolio para actividades de grupo. Lecturas Nuevo modelo educativo.
12	Telesecundaria No. 49	Sec	11	Sesión CTE en aula de cómputo Materiales: Guía Classroom Documentos de drive Cuestionarios. Página de la Dirección General de Diagnóstico y Aprovechamiento Educativo de la SEP

*Este centro escolar decidió iniciar un paro de labores después de la primera sesión.

La guía proporcionada por las autoridades fue el principal recurso de los maestros y en función de los momentos o actividades determinó el ritmo de trabajo. Todas las escuelas observadas completaron las actividades de las cuatro sesiones y para ello utilizaron, las actividades de la guía cargadas en Google Classroom o Google Drive.

A partir del análisis, fue posible identificar tres categorías de resultados:

- Organización del CTE.

- Recursos para el diagnóstico y valoración de los aprendizajes.
- Identificación de problemáticas.

A continuación, se explica cada una de ellas.

5.2 Resultados del Momento 1

5.2.1 Organización del CTE

Todos los equipos docentes contaron con una organización interna del CTE. Las condiciones de las escuelas difirieron y, en ese sentido, los espacios y recursos con los que cuentan son diversos. Todos los equipos tuvieron una dinámica implícita para el trabajo.

Esta “dinámica implícita” les permitió organizar el espacio del que disponían y utilizar recursos específicos (ya sean propios -computadora- o de la escuela -cañón- o bien proporcionados por el directivo). El principal recurso de trabajo fue la Guía del CTE. El director dirigió los trabajos en la mayoría de los casos. También, invitó a maestros a coordinar algunas de las actividades de la sesión. Fue común que, en el desarrollo de las diferentes sesiones, los directivos incorporaran material adicional (diapositivas, videos), como puede observarse en los siguientes ejemplos:

B utiliza el power point para proyectar una organización de las actividades del CTE de toda la semana. B elaboró un documento alterno al oficial del CTE donde se pusieron las actividades de una forma en que los docentes pudieran contestar a las preguntas y los ejercicios. (ENS-S1-PRI)

Entra la directora y se dirige a la computadora de docente, abre una presentación de power point y enciende el proyector para mostrar la ppt a todos los maestros. La directora reparte a todos los participantes su cuadernillo de trabajo e indica que en ese pueden hacer sus actividades, responder y tomar notas. Los profesores hojean el cuadernillo. (SQ-S1-PRI)

Por otra parte, los equipos docentes trabajaron en función de acuerdos tácitos. Los colectivos no siguieron al pie de la letra las diferentes actividades y

tampoco -quien dirigió la sesión- recurrió a todas las estrategias de trabajo propuestas, pero las actividades se realizaron en función de su contexto de trabajo y con base en acuerdos tácitos previamente tomados.

Lo anterior se explica por la continuidad del CTE. Los docentes han hecho parte de su trabajo cotidiano en las sesiones del consejo. En ese sentido, los colectivos muestran ciertas rutinas en las actividades realizadas en CTE: leen el material propuesto, discuten los temas y tópicos incluidos y elaboran las actividades.

5.2.2 Recursos para el diagnóstico y valoración de los aprendizajes

Los equipos docentes tuvieron claridad respecto al procedimiento para elaborar los diagnósticos de sus centros y de sus grupos. Para esta particular tarea, los colectivos docentes acordaron utilizar distintos instrumentos o recursos para tener un diagnóstico de su grupo. Se planteó recurrir a instancias como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (en el caso de diagnósticos con estudiantes en específico), aplicar cuestionarios que se bajaron de internet y aplicar el instrumento propuesto por la Coordinación Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) o el diagnóstico del Sistema de Alerta Temprana (SiSAT).

5.2.3 Los problemas de los centros de trabajo

El inicio de este ciclo escolar fue percibido por los equipos como particularmente complicado. Si bien, se reanudaron las clases presenciales desde el ciclo anterior, los maestros tienen el reto de remontar los efectos del cierre de las escuelas debido a la contingencia sanitaria. En este contexto, es posible entender la discusión de los equipos docentes respecto al conjunto de problemas que observan en sus centros escolares. El análisis permite señalar cuatro tipos de problemáticas: 1) las que son responsabilidad del sistema educativo, 2) aquellas vinculadas a la dinámica y recursos de la escuela, 3) las derivadas de las decisiones de las familias, y, 4) las que afectan directamente a los alumnos.

Del sistema educativo

- Se ha reducido el número de docentes debido a los problemas que han tenido con el nuevo sistema de asignación de plazas, lo cual ha repercutido en la falta de cobertura en la planta docente.
- No hay personal especializado suficiente en asignaturas tales como educación física, inglés y cómputo.

Del centro escolar

- Las clases no se han regularizado ya que no se cuenta con condiciones para un retorno seguro.
- Falta de material didáctico adecuado para las diversidades de aprendizaje.
- Salones con poca iluminación y sin conectividad.
- Los baños no están adecuados y no cuenta con rampas para discapacitados.
- No se cuenta con un conserje y las maestras y directora se encargan de la limpieza, pero no es suficiente ya que en los patios hay animales que ponen en riesgo a los niños (víboras, viudas negras, etc.).
- Los docentes no cuentan con la preparación para atender estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes, lengua indigente, etc.
- Ansiedad y/o síntomas de depresión en docentes después de la pandemia.

De las familias

- La familia no respeta el derecho al acceso a la educación de sus niños (sin importar la causa que sea).
- Los padres no le dan importancia al preescolar.
- Ausentismo de los niños.
- Poca participación y apoyo de los padres en general.
- Abandono escolar producto de la contingencia.
- Situaciones económicas difíciles en casa.
- Las familias y comunidad no participan en la evaluación de los resultados educativos de las escuelas.

De los alumnos

- Rezago escolar.
- Asistencia y aprovechamiento durante y después de la pandemia.
- Discriminación.

Los maestros hicieron alusiones a la falta de maestros de determinadas asignaturas instituidas en el currículo, así como a cuestiones de la administración y gestión de las plazas docentes.

En el caso particular de los centros escolares, los maestros manifestaron sentirse poco capacitados para afrontar algunas situaciones particulares como atender a los niños que presentan alguna discapacidad, aptitudes sobresalientes o bien cumplir con la normativa de enseñar la lengua indígena. Igualmente, consideraron que no cuentan con todos los recursos necesarios para atender la diversidad del estudiantado. Otro elemento recurrente se relaciona con la infraestructura de la escuela o con su falta de mantenimiento. En algunos casos debido esto se agrava debido a la vandalización.

Debe señalarse que las problemáticas enunciadas en relación al centro de trabajo están directamente relacionadas con el sistema educativo, debido a las demandas que impone y que los maestros no se sienten totalmente capacitados para afrontarlas.

Sobre las familias, señalaron mayormente la falta de apoyo y compromiso para con la escuela, pero particularmente para con sus hijos, ya que se observa cada vez más la ausencia de los niños en las clases.

En el caso del alumnado, se muestran preocupados por el aumento del rezago escolar, el riesgo en el que se encuentran muchos por no haber alcanzado los aprendizajes suficientes y la posibilidad de desertar. También señalaron expresiones de discriminación en la escuela.

5.3 Momento 2

5.3.1 Propósitos del Taller Intensivo de Formación Continua

De acuerdo con la Guía, los objetivos del Taller Intensivo de Formación Continua son:

El Taller pretende impulsar una aproximación al Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022 a partir del encuentro con las experiencias, los conocimientos, los saberes y las trayectorias profesionales de las maestras y los maestros, como medio para establecer un vínculo con los elementos y la estructura curricular. La metodología apuesta por la resignificación de la práctica, y convierte al diálogo en la herramienta didáctica central que permite involucrarles en el proceso de reflexión colectiva para la transformación educativa.

El propósito general del Taller es que las maestras y los maestros, a partir de su reflexión y diálogo colectivo, se reconozcan como participantes activos en la construcción y puesta en práctica del Plan y Programas de Estudio, ya que se enriquecerá con las aportaciones e ideas surgidas durante todo el ciclo escolar. (SEP, 2022c, pp. 5-6)

El taller fungió como un espacio de formación relacionado con el desarrollo de la habilidad de reconocer las oportunidades y retos que brinda un nuevo enfoque curricular. Así, se introdujeron, en un espacio específico para la gestión escolar, actividades relacionadas con la formación del profesorado, lo cual fue inédito de acuerdo con la dinámica de los consejos técnicos de los últimos nueve años.

5.4 Resultados del taller

A partir del análisis de los registros, se identificaron las siguientes categorías:

- Interpretación de la autonomía profesional y curricular.
- Los planes de estudio anteriores como referencia del nuevo plan.
- El sentido de la comunidad al centro.

- Propuesta de reconocimiento de las emociones en la sesión intensiva del taller.
- Expectativas de la escuela al ser seleccionada en la etapa piloto.

A continuación, se explica cada una de ellas.

5.4.1 Interpretación de la autonomía profesional y curricular

Los equipos docentes expresaron un reconocimiento de la autonomía como un atributo integrado a su diario quehacer. No discutieron sobre la diferenciación entre autonomía curricular y profesional, más bien, las consideraron como integradas. Esto fue así, salvo el caso de un maestro de primaria que mencionó que “la autonomía curricular es el qué y la profesional es el cómo” (TJ-S2-PRI4).

La mayor parte de las y los maestros reconocieron a la autonomía como una adecuación de los contenidos a los diferentes contextos para asegurar los aprendizajes. Esta idea tuvo que ver, tanto con la diversidad y estilos aprendizaje del estudiantado, como de las comunidades en donde se insertan los planteles: “Los equipos comentaron que las planeaciones se adecuan conforme a la falta de recursos, las características del entorno, alumnos con BAP, los resultados del diagnóstico, el tiempo, situaciones externas a la escuela como la inseguridad o la pandemia” (MX-S3-SEC).

Las y los profesores estimaron que la autonomía era aquello vinculado con la libertad de tomar decisiones relacionadas con su trabajo. Sin embargo, puntualizaron que esta no es una libertad en la cual todos puedan hacer lo que quieran. Por el contrario, se ejerce su criterio, pero siempre con el referente y la guía de los planes de estudio oficiales.

Cabe mencionar que se observó que el ejercicio de la autonomía profesional de los docentes está vinculado con la coexistencia de diferentes planes de estudio en un mismo nivel educativo.

Los cambios frecuentes en los planes de estudio y la coexistencia del uso de varios planes generan inquietud en los docentes: “No hemos tenido una generación con un solo plan y programas, ¡ya no sé ni cuál estoy aplicando! (ENS-S3-PRI). Y para el caso actual, el tener tres planes distintos en primaria tampoco propicia un ambiente de apoyo entre el equipo docente.

Por otro lado, varias veces se relacionó la autonomía con el tener la libertad de buscar herramientas para mejorar la práctica docente y apoyarse como comunidad escolar. Otras percepciones menos señaladas fueron la dosificación y jerarquización de los contenidos; decisiones relacionadas con el número de días de trabajo; pedir apoyo a compañeros de mayor experiencia; hacer un diagnóstico personal; el gusto por el reconocimiento de la propia autonomía; combinar planes de estudio; flexibilidad y adaptarse y dialogar sobre nuevas formas de hacer las cosas.

Un cuestionamiento que surgió durante el Consejo Técnico Escolar y que se considera importante enfatizar es la duda acerca de la posibilidad de tener autonomía en la implementación del nuevo plan curricular. Es decir, el profesorado plantea si habrá indicaciones obligatorias y otras optativas.

5.4.2 Los planes de estudio anteriores como referencia del nuevo plan

La referencia a planes de estudio implementados en el pasado fue recurrente entre el profesorado durante los consejos técnicos escolares. Esto se presentó de dos formas. La primera fue con comentarios espontáneos de las y los docentes al momento de estar tocando temas relacionados al nuevo Plan Curricular 2022. La segunda se dio, en uno de los colectivos, a través de una actividad lúdica que buscó promover el reconocimiento de las similitudes y diferencias del Plan 2022 con los planes anteriores. Es decir, se creó un espacio de diálogo para apuntar las características de los diferentes planes sin menospreciar ninguno de ellos. Como señaló una maestra: “En este nuevo plan es diferente, estamos tomando en cuenta lo importante de los anteriores (planes), se toman como base” (MX-S4-PRE).

Los planes curriculares mencionados fueron el de 1993, 2004, 2011 y 2017. Estas menciones respondieron a diferentes funciones de apoyo para afrontar el contenido del nuevo plan. A continuación, detallamos algunas de ellas.

La principal función tuvo como fin objetivar y anclar el conocimiento del nuevo plan con la ayuda de las referencias de planes anteriores. Araya (2002) señala que la objetivación permite convertir conceptos abstractos desconocidos en unidades reconocibles en la mente de los individuos; es decir, transforma en objeto reconocible lo nuevo, lo extraño. Para llegar a esto, la mente, en primer término, realiza una labor de selección de la información en función de criterios culturales y normativos. “Se retiene solo aquello que concuerda con el sistema ambiente de valores” (Jodelet como se citó en Araya, 2002, p.35).

Una vez que se ha convertido en objeto a lo desconocido, entra en acción el proceso de anclaje. Esto es, se procede a anclar el objeto en un marco de referencia ya conocido y preexistente, lo que proporciona una perspectiva de reconocimiento confiable. De esta forma, lograron que el nuevo plan se volviera familiar para ellos.

La segunda función fue la de comparación simple. El profesorado recurrió frecuentemente a hacer comparaciones, por ejemplo, entre los términos usados en un programa y otro. Algunos de estos términos fueron: competencias; campos formativos; bloques; aprendizajes esperados o ejes transversales. Las comparaciones apoyaban la comprensión grupal de los contenidos del nuevo plan.

Una maestra comentó que es lo mismo que la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica). Alguien le contestó que se debe dejar de comparar y decir que es lo mismo, pero la primera maestra insiste que es lo mismo, que ella tiene muchos años de servicio y los sustentos detrás del programa son los mismos, que ella conoce muchos programas y son muy similares entre sí, añade: ‘cambian los nombres, pero tienen la misma esencia. (ENS-S3-PRE)

La tercera función detectada fue la de aminorar la incertidumbre. Ante el nuevo contenido, los docentes recurrieron a lo ya conocido para hacerse a la idea de que el nuevo plan no era tan diferente a lo que ya conocían: “Una maestra dijo que tener conocimiento sobre los planes y programas previos ayuda a no acercarte con tanto miedo y encontrar similitudes y diferencias y facilitar el trabajo” (ENS-S4-PRE).

La cuarta función de referir directa o indirectamente a otros planes y programas tiene que ver con el autorreconocimiento de los docentes como profesionales apropiados de su materia de trabajo: “(La maestra) comentó que tiene 23 años de servicio haciendo lo que propone este plan y programas, que es dialogar, adaptarse, orientar y acompañar” (TJ-S2-CAM).

En suma, el profesorado se apoyó en los planes anteriores para asimilar, tanto los posibles retos que el nuevo plan curricular pudiera traerle, como para reconocerlo como algo cercano a lo que ya conocían y dominaban.

5.4.3 El sentido de la comunidad al centro

Durante los consejos técnicos escolares, al profesorado le fueron presentados distintos materiales audiovisuales sobre las características generales del nuevo Plan Curricular 2022. No obstante, muchos de los docentes ya habían hecho algunas revisiones por su cuenta. Con esta información, pudieron hacerse algunas ideas sobre los principales significados del plan.

Este fue el caso del tema del rol de la comunidad escolar, que, aunque no se vio en una actividad específica, sí se mantuvo en el diálogo grupal: “Ahora le dan importancia al padre de familia como base de la comunidad, pero eso siempre lo hemos sabido, ahora solo está formalizado. Con eso, ahora tendremos herramientas para aprovecharlo” (MX-S3-PRI).

El vínculo entre escuela y comunidad es histórico y el profesorado expresó estar familiarizado con la demanda de incluir y tomar en cuenta el contexto social

donde se inserta cada escuela. Afirmaron que en este nuevo plan “La comunidad es el eje central” (SQ-S3-PREEI).

Esta idea de incluir a la comunidad y el contexto de los niños a los procesos pedagógicos y sociales de la escuela no representó mayor intranquilidad o resquemor. Incluso, hubo algunos comentarios de entusiasmo, como el siguiente:

La directora retoma elementos como el ‘estímulo real’, por ejemplo, que fueran al mercado, que viniera el bombero, etc. Y que tenían libertad y no tenían tantos problemas con los padres de familia, incluso compartió que para conocer la comunidad se subían a los micros y daban la vuelta a la colonia y al llegar al salón platicaban sobre todo lo que habían visto. Agrega que ahora siente que retomarán eso, de trabajar el contexto real del niño. (ENS-S4-PRE)

Los contextos comunitarios de los distintos planteles involucrados son diversos y cada colectivo valora las posibilidades que tienen para llevar a cabo actividades de vinculación:

El maestro dice que todo el plan está muy global, que estaban trabajando con el niño al centro y ahora es la comunidad. Que el contexto social de la escuela Alba Roja lo hace difícil. Dicen que los niños no tienen tiempo de reunirse después de clase. Ven como dificultad que la escuela esté en el centro de la ciudad, los niños viven en lugares muy distintos como la colonia Obrera o Playas de Tijuana. (TJ-S4-PRI)

Como se observa, poner la comunidad al centro no es algo ajeno al conocimiento del profesorado, pero sí requiere de un respaldo institucional para llevarlo a cabo en los márgenes normativos.

5.4.4 Propuesta de reconocimiento de emociones en la Sesión Intensiva del Taller

La primera sesión del Taller pretende el reconocimiento de las emociones de los docentes como preámbulo a examinar su experiencia y disposición hacia el cambio curricular que se propone en 2022. En esta primera sesión, el taller propone tres temáticas con sus respectivas actividades:

Tabla 6

Temáticas y actividades de la sesión 1 de la fase intensiva

Temática	Actividad
Conectando mis emociones con la práctica docente	Escuchar audio y contestar preguntas en equipos
Mi práctica docente y los cambios curriculares	Contestar preguntas tabla de manera individual y comentar en binas
Como docente soy...	Formar un círculo y completar la frase

Nota: Guía para la Fase Intensiva por Secretaría de Educación Pública, 2022b. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/1.-Guias_CTE_Fase-Intensiva_preescolar.pdf

La primera actividad requería escuchar un audio que pedía a los maestros recordar sus inicios como docentes y sus experiencias previas en cambios curriculares. La respuesta al audio fue muy diversa. En tres colectivos, los directivos prefirieron omitirla y, en un caso más, se interrumpió a la mitad calificando la experiencia de “espiritista”. En el resto, sí se escuchó el audio completo, si bien, en ningún caso se observó que todo el colectivo hubiera seguido las indicaciones de la guía o del audio. Algunos maestros cerraban los ojos, pero otros tantos veían su celular o su computadora. Al finalizar la grabación, algunos dijeron sentirse relajados y otros comentaban que la experiencia les había dado “ansiedad” y “sueño”.

En el marco de esta “audiorelajación”, los maestros recordaron sus inicios como profesores. De las 7 preguntas propuestas en la guía a contestar posterior a la actividad, los profesores se centraron en contestar una: “¿Cómo fue la primera vez que di clases?”, la cual se reinterpretó de forma tal que ellos relataron en los

subgrupos sus orígenes como profesores. Los profesores hablaron de esto con orgullo y uno de ellos dijo que con “nostalgia”.

En cuanto a la siguiente actividad de la primera sesión, los colectivos hicieron modificaciones a la forma de realizarla. De manera individual, en binas o grupos, al revisar su contenido sostuvieron que los cambios curriculares han sido algo frecuente. A lo largo de su experiencia, “con los cambios curriculares que han surgido está acostumbrada, porque desde que salió de la normal le tocó estar actualizándose y formándose. Salió con el programa del 92 y comenzó a trabajar con un plan y programas distinto” (ENS-S1-PRE) y, por tanto, “siempre hay que ajustar la práctica a los cambios curriculares”.

La tercera actividad de la guía solo alcanzó a realizarse en seis colectivos. De acuerdo con la autopercepción docente, la característica que más se mencionó fue ser “empáticos”. En segundo término, se definen como “responsables”, “comprometidos” y “motivadores”.

En síntesis, la emoción de “ansiedad” se reconoció y expresó públicamente por los docentes relacionada con el audio que escucharon, pero, al menos en esta sesión, no asociada con el nuevo plan de estudios.

En la sesión 3, la tercera actividad consistió en realizar “una lluvia de emociones en plenaria en la que cada persona identifique una o más que haya sentido mientras analizaban y reflexionaban respecto a los cambios curriculares (SEP, 2022, p. 53). Ante la pregunta de la guía: “¿de dónde surgen las emociones que identificaste y en qué medida podrían volverse un impulso que te acompañe o un obstáculo que te impida avanzar en el nuevo contexto?” (SEP, 2022, p. 53), los profesores expresaron cuatro sentimientos de manera dominante: “incertidumbre”, “angustia”, “curiosidad” y “temor”. Algunas emociones positivas que se registraron de manera aislada fueron: “entusiasmo”, “feliz por la oportunidad de aprender” y “afortunada por estar en una escuela piloto”.

Al ver la lluvia de emociones, una maestra dijo que “son más emociones negativas que positivas, pero eso no quiere decir que no lo vamos a hacer” (SQ-S3-PREEI).

5.4.5 Expectativas de la escuela al ser seleccionada en la etapa piloto

Las escuelas se enteraron de su participación en la etapa piloto de maneras diversas. Algunas previamente en reunión con su supervisor, otras por accidente al acudir en representación de su supervisor a alguna reunión. Una más el día que inició el Consejo Técnico. Los directivos expresaron su sorpresa ante los colectivos por haber sido seleccionados:

También comentó que ayer el ATP le dijo: ‘¡ay qué suave profe!’ por ser escuela seleccionada, pero ella en un primer momento no se sintió de ese modo. Una de las maestras comentó que era un impacto de la nada ser escuela piloto y desarrollar un programa nuevo. (ENS-S2-PRE)

Ante la sorpresa, los colectivos expresaron incertidumbre y duda acerca de cómo van a aplicar y planear los programas. Para entender mejor la tarea, los colectivos consideraron que, hasta donde conocen el plan, lo que se les va a pedir no es muy distinto de lo que han hecho hasta ahora. Este fue el caso, por ejemplo, de los maestros del preescolar en Mexicali: “Todos (los planes) se basan en las mismas teorías y les dan mucha importancia a los saberes previos, comunidad, familia, etc., aunque las palabras cambien un poco” (MX-S4-PRE).

Los colectivos buscan ventajas de haber sido seleccionados en la etapa piloto. Una de ellas es la posibilidad de recibir formación particular y conocer el programa antes que los demás.

La directora comentó que ser una escuela piloto podría tener una ventaja y tendría que ver con que ellas ya conocerían el programa desde antes, estarían con capacitaciones y la primera experiencia antes de que comience a implementarse en todas las escuelas. (ENS-S2-PRE)

Otra ventaja más es suponer que su participación permitiría recibir recursos económicos. Una directora lo comenta así a sus compañeros: “También agregó que otra ventaja podría ser que por ser piloto les asignen mayores recursos, pero que no lo cree” (ENS-S2-PRE).

La tercera ventaja está asociada a su carrera docente, ya que las constancias de las capacitaciones pueden ser consideradas entre los factores para la promoción: “Al terminar, el director pide a todos tener en cuenta que son una escuela piloto y que eso es una ventaja pues serán los primeros en recibir capacitación que les dé puntos para la promoción”. (MX-S2-PRI)

Finalmente, los directivos de las escuelas aseguran asumir el reto y motivan a su comunidad expresando que siempre han salido adelante ante otras situaciones adversas. Una directora expresa: “Que somos muy inteligentes y capaces. Como sea, pero lo vamos a hacer, ‘aunque no duerma por investigar para capacitarlas’” (SQ-S3-PREEI).

5.4.6 Preguntas planteadas por los colectivos en relación con el plan de estudios 2022

A continuación, se listan las dudas que plantearon los colectivos docentes del grupo piloto acerca de la nueva propuesta curricular durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar y del Taller de Formación Continua.

- ¿Qué son las epistemologías del sur?
- ¿Cómo se instrumentarán los campos formativos?
- ¿Cómo se trabajará el campo formativo de lenguajes que integra español, inglés y lengua indígena?
- ¿Los campos formativos implican una mayor autonomía curricular?
- ¿Cómo le hacemos para trabajar pensamiento científico con interculturalidad?
- ¿Los campos formativos estimulan *per se* el trabajo en equipo?
- ¿Qué va a pasar en el caso de educación física? ¿Dónde entra o desaparece?

- ¿Cómo será el planteamiento para la enseñanza de la lengua indígena?
- ¿Qué es exactamente lo nuevo en la propuesta metodológica?
- ¿Cómo se va a particularizar el nuevo plan para el caso de los CAM?
- ¿Cómo abordar las fases?
- ¿Cómo será el plan de clase?
- ¿La planeación será por campos?
- ¿Cuál es la diferencia entre programa analítico y sintético?
- ¿Cómo se hará la dosificación de contenidos?
- ¿Con qué método trabajar la lectura y escritura?
- ¿Cómo se abordan los temas más complejos para el caso de los CAM?
- ¿Qué pasará en el caso de escuelas que no tienen su planta completa?
- ¿Cómo se armonizará la norma para que se aplique el plan?
- ¿Los libros de texto serán por campos?
- ¿Cuándo llegarán los libros de texto?
- ¿Cuándo llegarán los materiales?
- ¿Cómo es un libro por campos formativos?

6. Conclusiones preliminares

El acercamiento a los colectivos escolares permitió reconocer y documentar, de primera mano, los problemas y las dudas que los equipos docentes plantearon con respecto a su diagnóstico escolar y al nuevo plan de estudios. A fin de poder combatir la desinformación y poder clarificar el sentido y particularidades del nuevo plan, los resultados del estudio exploratorio permiten recuperar las dudas y certidumbres de los docentes para tomar decisiones al sistema educativo.

6.1 Sobre el funcionamiento del CTE

El CTE se reconoce como un espacio de trabajo del colectivo, de acuerdos y de toma de decisiones. Existe una dinámica implícita para el trabajo en las sesiones y, además, acuerdos tácitos para seguir lo propuesto en las guías de trabajo.

Los equipos docentes utilizan una serie de recursos del sistema (instrumentos como el elaborado por Mejoredu o lo que les proporciona el SiSAT) para avanzar en sus diagnósticos. También elaboran otros instrumentos (entrevistas o cuestionarios) que les permiten recabar información de los padres de familia.

Los centros escolares señalan diversos problemas. Los primeros asociados con la gestión del sistema educativo, los segundos con los centros escolares, los terceros con las decisiones de las familias y los últimos, los que afectan al estudiante como rezago escolar, ausentismo continuo y falta de participación. Las escuelas observadas cuentan con diferentes recursos e infraestructura para llevar a cabo las sesiones del CTE.

6.2 Sobre la nueva propuesta curricular

Para los equipos docentes, la participación en el proyecto piloto se considera una oportunidad de formación, de información y de recursos. Por lo que no se percibió resistencia generalizada al nuevo plan de estudios 2022.

De manera particular, sobre la autonomía curricular y profesional, los equipos escolares las consideran como un componente de su trabajo docente. Es el mismo caso en cuanto a las tareas derivadas del vínculo con la comunidad. En cambio, sí se percibe confusión conceptual de los fundamentos teóricos y de los conceptos centrales de la propuesta curricular 2022, como las epistemologías del sur, la manera en cómo se articularán los ejes curriculares con los campos formativos. El enfoque del manejo de las emociones como preámbulo para considerar el cambio curricular no se incorporó de acuerdo con lo planteado en la Guía.

En este momento, los colectivos escolares se encuentran en una etapa de transición a un nuevo plan curricular. Durante este ciclo escolar, esperan del sistema educativo una formación y un acompañamiento adecuados que les permitan ejercer con éxito la reforma curricular planteada. Reiteran la importancia de conservar aquellas experiencias didácticas que mejores resultados les han

brindado. Ante la falta de programas, materiales y libros de texto prevalece la incertidumbre acerca de la operación del plan 2022 de lo que derivan dudas para su actuar pedagógico en el próximo ciclo escolar. Manifiestan la necesidad de involucramiento de las autoridades estatales para la implementación del Plan de estudios 2022. Esto incluye orientación y acompañamiento en la dimensión de formación continua.

6.3 Palabras finales


El estudio exploratorio dio la oportunidad de recuperar los planteamientos de los maestros acerca de la necesidad e importancia de una formación adecuada para la contextualización y apropiación de los temas y conceptos centrales de la propuesta curricular.

Se espera que el reporte técnico brinde elementos a las autoridades del sistema educativo de Baja California para el diseño de acciones formativas al profesorado de educación básica. El seguimiento a las escuelas (aún con la suspensión temporal de la etapa piloto) generará información que coadyuvará a la toma de decisiones futuras en relación con la mejor instrumentación de la nueva propuesta curricular y el acompañamiento más adecuado a los colectivos docentes.

7. Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Bogdan, R., y S. Biklen. (2003). *Qualitative Research for education*. Allyn and Bacon.
- Cabero, J., y Loscertales, F. (1996). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. *Bordón*, 48(4), 375-392.
<https://idus.us.es/handle/11441/24794>
- Camacho S. (2001). Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6(13). 1-15.
https://www.academia.edu/es/67286990/Hacia_una_evaluaci%C3%B3n_de_la_modernizaci%C3%B3n_educativa_Desarrollo_y_resultados_del_ANMEB
- Castañeda, C. (2020). *Los procesos de recontextualización de la política de gestión escolar en dos escuelas indígenas de Baja California* [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Universia*, 7(3), 23-40. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.63>
- Diario Oficial de la Federación. (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. Centros de Atención Múltiple. Ciclo Escolar 2022-2023*.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/1.-Guias_CTE_Fase-Intensiva_CAM.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. Educación Preescolar. Ciclo Escolar 2022-2023*.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/1.-Guias_CTE_Fase-Intensiva_preescolar.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022c). *Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. Educación Primaria. Ciclo Escolar 2022-2023*.

- https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/1.-Guias_CTE_Fase-Intensiva_primaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022d). *Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. Educación Secundaria. Ciclo Escolar 2022-2023.*
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/1.-Guias_CTE_Fase-Intensiva_secundaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua.*
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>
- Ortiz, F. (2015). *Diccionario de metodología de la investigación científica.* Limusa.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa Comprender y actuar.* La Muralla.



**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Universidad Autónoma de Baja California**

Km 103 Carretera Tijuana-Ensenada. C.P. 22830
Ensenada, Baja California, México
Tel. (646) 175-0733

<http://iide.ens.uabc.mx/>